

Cathrine Skadberg Olsen

"Vi voksne må lære oss å ta imot. Vi ser gjennom fingrene på nesten alt"

En kvalitativ studie om læreren i møte med elever som viser utfordrende atferd i skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Sidsel Holiman

Mai 2022

Cathrine Skadberg Olsen

"Vi voksne må lære oss å ta imot. Vi ser gjennom fingrene på nesten alt"

En kvalitativ studie om læreren i møte med elever som viser utfordrende atferd i skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Sidsel Holiman
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tema for denne studien er informantenes erfaringer for hvordan lærere kan møte utfordrende elevatferd, i skolen. Studien vektlegger utagerende atferd, men erkjenner at elever som utfordrer, utfordrer på ulike vis og at dette også inkluderer de innagerende elevene. Hensikten har vært å bidra til økt forståelse for hvordan læreren kan møte eleven som utfordrer, og på den måten vinne ny innsikt til hvordan møte og forstå elevenes behov og tilrettelegginger, i skolen. Studiens problemstilling er som følger: «*På hvilken måte kan lærere møte elever som viser utfordrende atferd, i skolen?*». Denne problemstillingen har blitt undersøkt med en empirinær tilnærming, gjennom dybdeintervju med tre lærere på mellomtrinnet og én tidligere elev, som alle har relevante erfaringer for tematikken.

Jeg har tatt utgangspunkt i Tjoras (2021) Stegvis-Deduktive-Induktive (SDI) metode. Informantenes perspektiver på hvordan lærere kan møte elever som utfordrer, har blitt belyst og drøftet ved hjelp av relevant teori for empirien. Her kommer jeg inn på teori om i relasjonskompetanse, relasjonell forståelse av atferd, Brandtzægs et al. (2016) toleransevindu, følelseskompetanse, Elvéns (2017a) forklaring av affektutbruddmodellen og prinsippet om proaktiv klasseledelse.

Fra analysen fremgår det at det er en fasit på hvordan lærere kan og bør møte elever som utfordrer med sin atferd. Likevel fremkommer det noen sentrale elementer ved studiens kategorier, presentert i analysekapitlet. Informantene anser relasjon mellom lærer og elev som en forutsetning for å møte elever som utfordrer. Samtlige forstår også atferd som et symptom på noen underliggende vansker hos eleven, og ser betydningen av relasjon i møtet med å forstå elevens behov bak atferden. Informantene er også opptatt av en proaktiv klasseledelse for å forebygge atferd i møtet med elever som utfordrer. Videre viser studien at proaktiv klasseledelse er sentralt for hvordan lærerne møter og korrigerer atferden når den kommer til uttrykk.

Abstract

The subject of this thesis is the informants' experiences of how teachers can meet challenging students in school. The study emphasizes externalized behavior but acknowledges that students who challenge, challenge in different ways and that this also includes students with internalized behavior. The purpose has been to contribute to an increased understanding of how teachers can meet the student who challenges, and therefore gain new insight into how to meet and understand the students' needs and adaptations, in school. The study's research question is as follows: *"In what way can teachers meet students who show challenging behavior, in school?"*. This issue has been investigated with an empirical approach, through in-depth interviews with three teachers at the intermediate level and one former student, who all have relevant experiences with the topic.

My starting point is Tjora's (2021) Gradual-Deductive-Inductive (SDI) method. The informants' perspectives on how teachers can meet challenging students have been elucidated and discussed using relevant theory for the empirical data. Here I get into the theory and qualities in relational competence, relational understanding of behavior, Brandtzægs et al. (2016) tolerance window, emotional competence, Elvén's (2017a) explanation of the affect outbreak model, and the principle of proactive class management. The analysis shows that there is no single correct way for how teachers can and should meet challenging students in school.

The analysis chapter presents some key elements that stands out from the study's categories. The informants consider the relationship between teacher and student as a prerequisite for meeting students who are challenging. All of them also understand behavior as a symptom of some underlying difficulties in the student and see the importance of relationship in the meeting to understand the student's needs behind the behavior. The informants also emphasize that proactive classroom management is important to prevent disruptive behavior in the meeting with challenging students. Furthermore, the study shows that proactive classroom management is important for how teachers encounter and correct disruptive behavior when it is expressed.

Forord

En spennende og lærerik prosess nærmer seg slutten. Det har vært en tid med både oppturer og nedturer, engasjement så vel som frustrasjon. Jeg sitter igjen med mestringsfølelse og glede over å ha fått større kunnskap på et fagfelt som innimellom har gitt meg skikkelig hodebry. Skrivningen har gitt meg motivasjon, og nå gleder jeg meg til å ta i bruk kunnskapen ute i skolen.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter som har tatt seg tid til å dele sine erfaringer og sin kompetanse med meg. Det har vært interessant og lærerikt å få ta del i deres erfaringer med utfordrende atferd. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave!

Videre vil jeg takke min veileder Sidsel Holiman for konstruktive tilbakemeldinger i skriveprosessen. Takk for at du har hatt tro på oppgaven min!

Trondheim, mai 2022
Cathrine Skadberg Olsen

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Oppgavens formål og problemstilling	1
1.2 Avgrensning av studien	2
1.3 Oppgavens oppbygning	2
2 Teori	3
2.1 Utfordrende atferd	3
2.1.1 Definisjon av utfordrende atferd	3
2.1.2 Utfordrende atferd og holdninger	3
2.2 Relasjonell forståelse av atferd	4
2.2.1 Individperspektivet og systemperspektivet	4
2.2.2 Transaksjonsmodellen	4
2.3 Lærer-elev-relasjon	5
2.3.1 Relasjonens betydning	5
2.3.2 Kvaliteter i relasjonskompetanse	6
2.3.3 Pleie og reparere relasjoner	6
2.4 Toleransevidu	6
2.4.1 Trygg regulering	7
2.4.2 Elevers selvregulering	7
2.5 Behov bak atferden	8
2.5.1 Følelseskompetanse	8
2.5.2 Samarbeid og samtale med eleven.....	9
2.6 Affektutbruddmodellen	9
2.7 Proaktiv klasseledelse	10
2.7.1 Forebygging av utfordrende atferd	10
2.7.2 Korrigerende av utfordrende atferd.....	11
3 Metode	13
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	13
3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	13
3.1.1.1 Fenomenologi	13
3.1.1.2 Hermeneutikk.....	14
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet: et dybdeintervju	14
3.2.1 Forskerrollen og forforståelse	14
3.2.2 Utvalg.....	15
3.2.2.1 Strategisk utvalg og antall informanter.....	15
3.2.2.2 Prosedyre for rekruttering av informanter.....	16
3.2.2.3 Presentasjon av informanter.....	16
3.2.3 Utforming av intervjuguide og pilotintervju	17
3.2.3.1 Utforming av intervjuguide.....	17
3.2.3.2 Gjennomføring av pilotintervju	18
3.2.4 Datainnsamling	18
3.3 Analyse- og tolkningsprosesser	20
3.3.1 Transkripsjon	20
3.3.2 Analyse og tolkning	21
3.3.2.1 Koding	21
3.3.2.2 Kodegruppering.....	21

3.3.2.3 Studiens kategorier.....	21
3.4 Studiens kvalitet.....	22
3.4.1 Reliabilitet	22
3.4.2 Validitet	23
3.4.3 Generaliserbarhet	23
3.5 Etske betraktninger.....	24
3.5.1 Samtykke og retten til å trekke seg.....	24
3.5.2 Pseudoanonymisering og konfidensialitet.....	24
3.5.3 Tilbakeføring av resultater	25
3.5.4 Sårbare grupper	25
4 Presentasjon og drøfting av funn	27
4.1 Etablering av felles forståelse	27
4.1.1 Empiri.....	27
4.1.1.1 Begrepsavklaring	27
4.1.1.2 Holdninger til atferd.....	28
4.1.1.3 Erfaringer	29
4.1.2 Drøfting av empiri i lys av teori	29
4.1.2.1 Begrepsavklaring	29
4.1.2.2 Holdninger til atferd.....	30
4.1.2.3 Erfaringer	30
4.2 Lærer-elev-relasjonen	31
4.2.1 Empiri.....	31
4.2.1.1 Gode relasjoner som en forutsetning	31
4.2.1.2 Å bygge relasjonen i fredstid	31
4.2.2 Drøfting av empiri i lys av teori	32
4.2.2.1 Gode relasjoner som en forutsetning	32
4.2.2.2 Å bygge relasjonen i fredstid	33
4.3 Behov bak atferden	33
4.3.1 Empiri.....	33
4.3.1.1 Å forstå følelsene bak atferden	34
4.3.2 Drøfting av empiri i lys av teori	35
4.3.2.1 Atferd som sekundære følelsesreaksjoner	35
4.3.2.2 Samtale om elevens behov	36
4.4 Klasseledelse	36
4.4.1 Empiri.....	37
4.4.1.1 Konkrete avtaler	37
4.4.1.2 Fysisk organisering	37
4.4.1.3 Tilpassede læringsaktiviteter	37
4.4.2 Drøfting av empiri i lys av teori	38
4.4.2.1 Prinsippet om proaktiv klasseledelse.....	38
4.4.2.2 Konkrete avtaler	38
4.4.2.3 Fysisk organisering	39
4.4.2.4 Tilpassede læringsaktiviteter	39
4.5 Når utfordrende atferd kommer til uttrykk	40
4.5.1 Empiri.....	40
4.5.1.1 Grensesetting.....	40
4.5.1.2 Betydning av tidspunkt	41
4.5.2 Drøfting av empiri i lys av teori	42
4.5.2.1 Grensesetting.....	42
4.5.2.2 Positiv forsterkning	43
4.5.2.3 Elever i opptrappingsfasen	43

4.5.2.4 Elever i kaosfasen	44
4.5.2.5 Tilbake til hverdagsfasen.....	45
5 Sammenfattende drøfting	46
5.1 Egen utvikling som forsker.....	46
5.2 Justering av problemstilling og omfang underveis	46
5.3 utfordringer i analysearbeidet	47
5.4 Relasjoner som en forutsetning for å møte elever som utfordrer	47
5.4.1 Potensialet i gode relasjoner	47
5.4.2 Pleie og reparere relasjoner	48
5.5 Brannslukking av atferd i hektiske situasjoner?	48
5.6 Studiens begrensinger.....	49
Referanser.....	51
Vedlegg	54

1 Innledning

Stortingsmeld. nr. 18 (2010-2011) rapporterer om økt omfang av uro, bråk og utagerende atferd i skolen. Det anslås å være mellom 7-12 prosent av elevene i alderen 10-17 år som viser utfordrende atferd (Meld. St. 2010-2011). Ogden (2018) skriver at omfanget av denne typen atferd er vanskelig å besvare. En mulig forklaring til at tallene ikke er mer konkrete, er at grad av utfordrende atferd er vanskelig å gi en objektiv måleenhet. Hva lærere oppfatter som utfordrende atferd, avhenger av deres subjektive toleranse (Brandtzæg et al., 2016). Utfordrende atferd utarter også svært ulikt fra elev til elev. Elever som utfordrer, utfordrer til ulike tider og av ulike grunner (Kinge, 2020). Begrepet utfordrende atferd er et begrep som rommer både innagerende og utagerende elever (Kinge, 2020, s. 31). Min studie setter søkelys på sistnevnte.

Vi møter ofte dem barna som strever med sin atferd med altfor store krav. Dette kan være krav til tilpasning, sosial kontroll og til å uttrykke sine egne følelser og behov uten at de er i stand til å forstå dette selv (Kinge, 2020, s. 32). Kinge (2020) understreker at det er ingen som ønsker å være annerledes, så om de bare hadde kunnet, ville de innfridd disse kravene og forventningene. §9A i Opplæringsloven (1998) sikrer alle elevers rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Drugli (2013) skriver at det er læreren som har størst innvirkning på elevenes læring og trivsel i skolen (s.5). Måten lærere møter disse elevene som utfordrer, vil bli avgjørende for barnets utvikling og liv (Kinge, 2020, s. 41). Denne oppgaven retter søkelyset på hvordan man som lærer kan møte elevene som utfordrer med sin atferd, forstå dem og hjelpe dem gjennom trygg regulering i lærer-elev-relasjonen. Oppgaven viser til betydningen av å tilpasse omgivelsene for eleven, og hvordan man kan møte utfordrende atferd og grad av affekt, til ulike tider.

1.1 Oppgavens formål og problemstilling

I denne studien vil jeg se nærmere på hvordan lærere kan møte elever som viser utfordrende atferd i skolen. Med dette som utgangspunkt har jeg utformet følgende problemstilling:

«På hvilken måte kan lærere møte elever som viser utfordrende atferd, i skolen?»

I min studie intervjuer jeg både én Ungdom og tre lærere, alle med relevant erfaring. Formålet er å hente ut kunnskap fra begge perspektiver, som man kan ta med seg som lærer i møte med utfordrende elevatferd. Det understrekes at det ikke er en komparativ studie med mål om å sammenligne hva de ulike informantene legger vekt på. Derimot er jeg ute etter å hente den beste kunnskapen fra alle informantene, og bruke dette i sammenheng til å skape en dypere forståelse for hvordan man som lærer kan møte elevene som utfordrer, i skolen.

1.2 Avgrensning av studien

På grunn av masteroppgavens omfang har jeg måttet gjøre noen avgrensinger for studien. Det er flere elementer som er viktige i læreres arbeid med utfordrende atferd. Deriblant står betydningen av samarbeid sentralt, både mellom lærere og med foreldre. Til tross for at betydning av samarbeid spiller en stor og viktig rolle, i møte med elever som viser utfordrende atferd (Kinge, 2020), har jeg valgt å utelate dette temaet. Jeg kommer ikke til å være spesifikk på diagnoser eller lignende i min oppgave, selv om det kan i enkelte tilfeller være en sammenheng med elevens atferd (Sollesnes, 2018, s. 36). I min oppgave har jeg hatt fokus på å innhente kunnskap om hvordan lærere kan møte elever som viser utfordrende atferd. For å finne svar på dette, har jeg intervjuet tre lærere og én tidligere elev med utfordrende atferdsuttrykk. Denne studien forstår elevens egenart som et produkt av samspillet mellom iboende egenskaper hos eleven og miljøet, og viser til en relasjonell forståelse av atferd. Det vil jeg se på gjennom kategoriene slik de kommer fra analysen er: *lærer-elev-relasjonen, behov bak atferden, klasseledelse og når utfordrende atferd kommer til uttrykk.*

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er strukturert i fem kapitler. Kapittel 1 innledet ved å presentere studiens problemstilling, og gjøre rede for aktualitet, tema og avgrensning. I kapittel 2 legger jeg frem relevant teori for studien. I kapittel 3 redegjøres studiens metodiske tilnærming. Her blir vitenskapsteoretisks ståsted og prosedyre for datainnsamling, utdypet nærmere. Jeg vil også redegjøre for min rolle som forsker, studiens kvalitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 vil analysens funn bli presentert og drøftet løpende. Kapittel 5 avrunder oppgaven med en sammenfattende drøfting.

2 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teori og forskning som jeg finner relevant studien. Dette skal bidra til å underbygge drøftingen av empiri. Jeg vil presentere min definisjon av utfordrende atferd og forklare hva en relasjonell forståelse av atferd innebærer for min studie. Videre viser jeg til teori om lærer-elev-relasjonen, elevens toleransevidnu, hvordan forstå elevens behov bak atferden, affektutbruddmodellen og noen relevante prinsipper for proaktiv klasseledelse.

2.1 Utfordrende atferd

I litteraturen finner jeg flere synonyme begreper til utfordrende atferd. Elevers atferdsuttrykk kommer til syne på svært ulike måter, og lærere har ulik toleranse når det kommer til utfordrende atferd. Nevnte forhold kan forklare at det er vanskelig å finne en entydig definisjon i litteraturen. I dette avsnittet vil jeg redegjøre noen betegnelser og definere utfordrende atferd. Jeg viser til at omtale av utfordrende atferd påvirker lærernes holdninger og utholdenhet i møte med elevene.

2.1.1 Definisjon av utfordrende atferd

Elever som utfordrer, utfordrer ulikt, til ulike tider og av ulike grunner (Kinge, 2020, s.31). Ved bruk av begrepet utfordrende elevatferd, støtter jeg meg på Kinge (2020) som skriver at man ikke kan definere eller kategorisere elevens atferd. Jeg bygger min oppgave på en forståelse som tar høyde for at ingen atferd kan generaliseres, og at hvert enkelt individs behov og forutsetninger må være utgangspunkt når man møter dem. Betegnelsen er et paraplybegrep som inkluderer både utagerende og innagerende atferd. I min studie fokuserer jeg på elever som viser til et utagerende atferdsuttrykk, men jeg omtaler det likevel som utfordrende atferd. Ruud (2010) deler utagerende atferd inn i tre kategorier; verbal, fysisk og sosial utagering (s.46). Min definisjon tar hensyn til at det er ulike årsaker til atferdsuttrykket, og at den kan arte seg ulikt. Det kan tenkes at Sollesnes (2018) sin definisjon på vanskelig atferd er passende for det jeg betegner som utfordrende atferd;

"Vanskelig atferd hos barn er en type atferd omgivelsenes synes å ha vansker med å forholde seg til, og som uttrykker en vanske som det aktuelle barnet trenger hjelp med" (s. 35).

2.1.2 Utfordrende atferd og holdninger

Johannesen & Bakken (2020) skriver at det viktigste verktøyet læreren har i møte med utfordrende atferd, er egne holdninger. Hvis man har en grunnleggende holdning om at elevene gjør så godt de kan ut fra deres ståsted, vil det sette læreren i stand til å møte elever med utfordrende atferd på en bærekraftig måte (Johannesen & Bakken, 2020, s. 174). Hvordan man omtaler tematikken, spiller en avgjørende rolle for hvordan man ser og imøtekommer atferden. Valg av begrep synes å ha en stor påvirkning på om læreren ser på atferdsuttrykket som en utfordring eller som et problem. En utfordring erkjenner at det kan være belastende å forholde seg til, men uttrykker en tro på at man skal klare å imøtekomme elevens behov. Å omtale noe som et problem bærer preg av en mer negativ holdning til elevens utfordrende atferd, og gir signaler om mindre aksept og

toleranse. Lærerens verdisyn, teoretisk forankring og praktisk erfaring er avgjørende for hvordan lærere oppfatter og forholder seg til utfordrende elevatferd (Sollesnes, 2008, s. 27). Elvén (2017a) hevder at nøkkelen til virksom problemløsning ligger i at lærerne endrer deres atferd, i møte med elevene som utfordrer.

Utfordrende atferd kan skyldes manglende ferdigheter til å møte og tilpasse seg de forventningene som stilles (Kinge, 2020, s. 33). Vanskene er ikke *i* eleven, men som Lund (2012) skriver, blir de til når den møter forventninger og krav som den ikke klarer imøtegå (s. 22). Elevens atferd står i forhold til valg av læringsaktiviteter, elevens møte med ulike lærere på skolen og egen opplevelse av egen atferd (Sollesnes, 2008, s. 27). Eleven det gjelder vil antakelig ikke se sin egen atferd som problematisk, men som en løsning på utfordringene den står ovenfor (Elvén, 2017a, s. 19). I skolen oppfattes det ofte som om det er eleven som er vanskelig, men i virkeligheten er det som regel er pedagogene som opplever atferden som et problem (Elvén, 2017a, s. 19). Eleven er derfor ikke nødvendigvis motivert til å endre på atferden sin. En anerkjennende væremåte i møte med disse elevene handler om å akseptere og godta de som de er. I tillegg handler det om å bekrefte deres oppfattelse av virkeligheten som gyldig (Schibbye & Løvlie, 2006). En tro på at "barn gjør så godt de kan" fremfor at "barn gjør det bra hvis de vil", spiller en stor rolle for hvordan man møter disse barna i skolen. En slik holdning gjør at man møter elevene med omsorg, oppmuntring og forståelse for hva de trenger å lære av ferdigheter til å mestre eget liv (Kinge, 2020, s. 38).

2.2 Relasjonell forståelse av atferd

Barns væremåte kan analyseres fra ulike teoretiske tilnærminger. Et kjennskap til de ulike tilnærmingene vil som Haugen (2021) hevder, bidra til flere perspektiv for å forstå de mange situasjonene som oppstår i opplæringsammenheng (s. 14). Med utgangspunkt i empirien, kan min studie vise til en relasjonell forståelse av atferd. Dette perspektivet har søkelys på det arbeidet som skjer i relasjonen mellom læreren og eleven, for å håndtere utfordrende atferd (Sollesnes, 2018, s. 23). Sollesnes (2018) beskriver transaksjonsmodellen som et teoretisk perspektiv som støtter opp under det relasjonelle perspektivet på læring. I dette avsnittet vil jeg kortfattet gjennomgå individuelle og miljømessige forhold ved elevers atferd før jeg viser til hvordan disse er i samspill gjennom transaksjonsmodellen.

2.2.1 Individperspektivet og systemperspektivet

Det kan være mange årsaker til elevers reaksjoner og utfordrende atferd. Historisk sett har individperspektivet vært det mest brukte til å forklare elevers atferds- og læringsutfordringer. Perspektivet forklarer elevens utfordringer ved mangler og svakheter hos den det gjelder (Overland, 2007, s. 24). Det kan ligge sterke indre frustrasjoner, forvirring og fortvilelse bak et utfordrende atferdsmønster (Kinge, 2020, s. 32). Det finnes også mange forklaringer i elevens ytre systemer (Kinge, 2020, s. 34). Miljøet eleven er i, formidler sin påvirkning gjennom en læringsprosess (Bø, 2018, s. 35). Dette inkluderer de fysiske, sosiale og kulturelle omgivelsene til eleven (Bø, 2018, s. 36).

2.2.2 Transaksjonsmodellen

Haugen (2021) skriver at påvirkning på barns væremåte, hovedsakelig skyldes samspillet mellom egenskaper ved det enkelte barn, og innvirkning fra nærmiljøet og kulturen

barnet vokser opp i. Vygotsky hevder at barns livsverden konstrueres gjennom en sosial prosess, hvor samhandling med andre påvirker den enkeltes reelle virkelighetsoppfattelse (Sollesnes, 2018, s. 28). Transaksjonsmodellen sammenfatter forholdet mellom arv og miljø i et samspill med en gjensidig påvirkning (Sollesnes, 2018, s. 26). Modellen forklarer forholdet mellom eleven og læreren som en toveiskjøring. Eleven reagerer på den lærerens håndtering av atferd, noe som igjen påvirker den lærerens atferd (Sollesnes, 2018, s. 26). Smith (2010, s. 30, i Sollesnes, 2018) understreker at biologiske og miljømessige forhold ikke er fastsatte årsaksfaktorer, men i en kontinuerlig og gjensidig interaktiv forandring over tid. Elevens gis ulike forutsetninger avhengig av hvem de forholder seg til, og vil preges av relasjonen de er en del av (Kinge, 2020, s. 31). Dette forklarer at elevene kan komme til å opptre ulikt i sine ulike kontaktforhold, avhengig av hvordan man som lærer får dem til å føle seg (Kinge, 2020, s. 31).

Innenfor det relasjonelle perspektivet på læring, er barnet en viktig aktør (Sollesnes, 2018, s. 18). Læreren må erkjenne at det er relasjonen til eleven, som danner grunnlaget for god og autentisk læring (Kinge, 2020). Det er derfor et primære at læreren evner å bygge gode relasjoner til alle elevene, særlig de som utfordrer med sin atferd. Sollesnes (2018) forklarer at relasjonen vil være mer enn hva den enkelte part bidrar med. Elevers atferd kan sees på som et produkt av læring fra ulike sosiale sammenhenger, både i og utenfor skolen (Sollesnes, 2008, s 30). Eleven tar med seg belastninger, bekymringer, sårbarhet og eventuelle svik fra det ene systemet til det andre. Dette underbygger at det ofte er ganske sammensatte årsaksforklaringer til elevers atferdsuttrykk (Kinge, 2020, s. 34).

2.3 Lærer-elev-relasjon

Brandtzæg et al. (2016) viser til forskning som forteller at elever med utfordrende atferd er i risiko for å utvikle mindre gode relasjoner til læreren sin (s. 29). Følgende understreker viktigheten av å sette relasjonens betydning på agenda. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på viktige kvaliteter i lærerens relasjonskompetanse og om å reparere relasjoner.

2.3.1 Relasjonens betydning

Kinge (2020) skriver at elever som utfordrer, føler seg ofte mislikt og uønsket i skolen. For å etablere gode relasjoner til disse elevene, vil et viktig verktøy være å overse elevens negative atferd til fordel for å være genuin i møte med eleven for å forstå hvordan den *egentlig* har det (Kinge, 2020, s. 64-65). For å kunne hjelpe eleven, må man bli kjent med dem. Kinge (2020) underbygger viktigheten av å bygge relasjon i rolige samværsstunder (s. 76). Det er viktig å bruke tid på elevene, for å bli kjent med dem og etablere trygghet i relasjonen. Trygghet skapes når eleven opplever å bli anerkjent og forstått innenfra (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Brandtzæg et al. (2016) skriver at det ligger mye kraft i relasjonen når eleven har utviklet en trygg tilknytning til læreren. Eleven vil i større grad høre på læreren, være motivert for å lære og tørre å spørre når den blir engstelig eller usikker (Brandtzæg et al., 2016, s. 28). Barn som opplever trygghet, gir det beste utgangspunktet for læring (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

2.3.2 Kvaliteter i relasjonskompetanse

Empati handler om innlevelse og forståelse av den andre (Kinge, 2020, s. 80). Elever som er opplevde kaos og er opphisset, kan ha vanskeligheter med å uttrykke seg på en aldersadekvat måte. En lærer som viser empati, er genuin og som hjelper med å rydde og sortere tanker, ord og følelser – har kvaliteter som skaper trygghet hos eleven (Kinge, 2020, s. 69). En empatisk tilnærming vil er mer enn å kun vise medfølelse for eleven (Kinge, 2014). Å anerkjenne innebærer å legge egne behov til side (Schibbye & Løvlie, 2006, s. 190), og la motparten eie sine egne opplevelser og følelser (Kinge, 2020, s. 83). En forutsetning for å anerkjenne er at vi evner å ta den andres perspektiv (Kinge, 2020, s. 84).

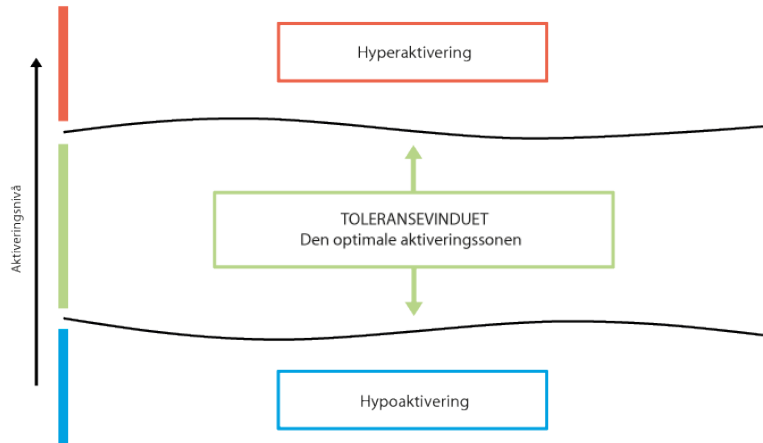
Fenomenet anerkjennelse kan knyttes opp mot mentalisering. Et viktig element som Brandtzæg et al. (2016) trekker frem, er at mentalisering innebærer å forstå at elevens opplevelse av situasjonen kan være helt annerledes enn sin egen. Videre handler lærerens mentaliseringsevne om å forstå seg selv utenfra, og elevene innenfra (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Dette innebærer å lese seg selv ut ifra elevens blikk og justere seg selv etter dette (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Å tone inn på den andres affekt og speile elevens følelser, brukes for å vise at man kommer inn i og anerkjenner den andres opplevelse som gyldig (Brandtzæg et al., 2016, s. 61). Mentalisering danner grunnlag for sunne relasjoner ved at man setter ord på egne og andres følelser (Kinge, 2020, s. 81).

2.3.3 Pleie og reparere relasjoner

Som lærer vil man misforstå og overse elevers behov i hverdagen. Det oppstår situasjoner hvor man må ta kjenne valg og prioritere noen elever fremfor andre. Det er logisk at situasjoner i skolehverdagen kan føre til at elevene føler seg oversett eller urettferdig behandlet (Brandtzæg et al., 2016, s.119). Fallmyr (2020) skriver at ofte mislykkes man i endringsarbeid fordi relasjonen mellom elev og lærer er preget av mistillit og negative følelser (s. 251). Det er lærerens ansvar å bedre relasjonen, og be om en unnskyldning virker ofte effektivt (Fallmyr, 2020, s. 251). Fallmyrs (2020) anbefaling er å vektlegge og validere elevens opplevelse i situasjonen, fremfor å forklare årsakene til det som ble sagt eller gjort (s. 251). Da vil eleven i større grad tro på deg, og det øker også sannsynligheten for at den gjør det samme mot andre (Fallmyr, 2020, s. 251).

2.4 Toleransevinduet

Som et bilde, for å forstå hvordan stress og ulike former for stimuli virker ulikt på mennesker, kan man ta utgangspunkt i Brandtzægs et al. (2016) forklaring av elevers toleransevindu (se figur 1). Toleransevinduet er et bilde på det gunstige «vinduet» med passe mengde stimuli. Når eleven blir overveldet, faller den ut av sitt toleransevindu og blir enten hyper- eller hypoaktivert. Dette kan oppfattes som innagerende eller utagerende atferd. Alle mennesker har ulik bredde på toleransevinduet, og ulike måter å reagere på når de blir overveldet. Jo smalere toleransevindu, jo mer utsatt vil en være for stress. I tillegg kan vinduets bredde variere fra situasjon til situasjon, og dag til dag (Brandtzæg et al., 2016, s. 26).



Figur 2.1 Toleransevinduet, etter Brandtzæg et al., 2016 (fra NOU 2017:12)

2.4.1 Trygg regulering

Brandtzæg et al. (2016) forklarer at elever er avhengige av lærere som er sterkere enn dem, og merker det umiddelbart når vi blir svake (s. 49). I situasjoner hvor lærere mister hodet, vil elevene kjenne seg utrygge. Dette kan lede til en negativ spiral med mer utfordrende atferd fra eleven, og sinne fra læreren (Brandtzæg et al., 2016, s. 49). Trygge, varme grenser er en del av alle barns trygghetsbehov. Eleven merker når læreren strever med lederskapet, noe som kan føle til av utfordrende situasjoner lett kan eskalere (Brandtzæg et al., 2016, s. 55). Brandtzæg et al. (2016) forklarer at når barn «tester grensene», bunner det ofte i en utrygghet. Skårderuds (2018) får frem et viktig budskap i sin artikkel; hvordan skråsikre lærere gjør elever usikre. Med det som presenteres som et ideal, vil «sikker usikkerhet» bidra til at man åpner opp for undring, utforskning og refleksjon i relasjon med eleven (Skårderud, 2018, s. 66). Kinge (2020) skriver at dette vil bidra til trygghet og tillit i kontaktforholdet mellom læreren og eleven (s. 96).

2.4.2 Elevers selvregulering

Olafsen (2016, i Brandtzæg et al., 2016, s. 15) definerer selvregulering som evnen til å håndtere egne følelser, skyve bort distraksjoner, være oppmerksom over tid og å redusere verbal og fysisk aktivitet. Ettersom at barns nervesystem ikke er ferdig utviklet, og deres forståelse av verden er begrenset, blir de lett overveldet av stress og følelser (Brandtzæg et al., 2016, s. 22). Brandtzæg et al. (2016) forklarer at barns evne til å regulere seg selv, oppstår gjennom å bli regulert av andre. For å utvikle evnen til selvregulering, må eleven oppleve stress i moderate mengder og få anledning til å regulere dette sammen med en omsorgsperson. Det er også avgjørende at barnet får pauser mellom stressende hendelser slik at det utvikles en stresstoleranse over tid (Johannesen & bakken, 2020, s. 30). Dersom hendelsene som påfører barnet stress inntreffer for hyppig, kraftig eller er for langvarige, vil barnet motsatt utvikle en sensitivisering av stressresponssystemet (Johannesen & bakken, 2020, s. 31). Gjennom den implisitte hukommelsens ubevisste assosiasjoner og forventninger, kan gamle erfaringer varsle om at noe er stressende og vanskelig uten at det behøver å være det (Brandtzæg et al., 2016, s. 122). For disse elevene kan en svært liten hendelse være nok til å sette i gang en kraftig aktivering av stressresponssystemet (Johannesen & bakken, 2020, s. 33).

2.5 Behov bak atferden

En ytre uro, ofte forstått som utfordrende atferd, reflekterer en indre uro, og kommuniserer egentlig et behov for hjelp hos det aktuelle barnet (Brandtzæg et al., 2016, s. 34). Utfordrende atferd og reaksjonsmåter kan, og må, forstås som symptomer på underliggende vansker og utilfredsstilte behov (Kinge, 2020, s.65). I det følgende vil jeg løfte frem relevant teori og kunnskap i arbeid med å møte og forstå elevens behov bak atferden som uttrykkes.

2.5.1 Følelseskompetanse

Som lærer kan det være vanskelig å håndtere opphetede konfliktsituasjoner. Man kommer ofte til kort ved at man ikke får anledning til å reflektere eller tenke rasjonelt i situasjonen (Kinge, 2020, s 119). Dette gjør at man tyr til forhastede tiltak ved få fokusere på ytre atferd, fremfor å forstå barnet innenfra (Kinge, 2020, s. 100). Likevel finnes det handlingsalternativer som kan være med på å avverge og dempe konfliktnivået, også i opphetede øyeblikk. Et gjennomgående forslag i litteraturen er å henvende seg til elevens følelsesmessige tilstand for å roe ned situasjonen (Brandtzæg et al., 2016; Fallmyr, 2020; Kinge, 2020). Fallmyr (2020) forklarer følelser som selve drivstoffet for handlinger og prestasjoner. Utfordrende atferd kommer gjerne til uttrykk når følelser tar overhånd (Kinge, 2020, s. 31). For å endre atferd, må man endre følelsene som fremprovoserer atferdsuttrykket (Fallmyr, 2020, s. 19).

Følelsene forteller noe om hvordan man har det med deg selv, med de rundt deg og hva du trenger fra omgivelsene (Sinding & Skeide, 2018). Å være følelsesregulert innebærer at man evner å beholde roen utad, tåle stress og snakke om vanskelige tema uten å bli agitert (Brandtzæg et al., 2016, s. 23). Det handler om å hindre at følelsene styrer oss inn i ukontrollerte situasjoner og impulsive handlinger (Kinge 2020, s.109). Som Kinge (2020) skriver, kreves det god kontakt med, og forståelse av, egne følelser og emosjonelle tilstander, for å kunne regulere og håndtere dem. Elever som utfordrer, kan ha vansker med nettopp dette. I dette møtet blir lærerens følelseskompetanse avgjørende i arbeidet med utfordrende atferd. Hvordan den enkelte av oss evner å regulere egne følelser i kontakt og samhandling med elevene, virker direkte inn på barn og unges forutsetninger for å utvikle sin følelsesregulering (Ablon, 2019; Fallmyr, 2020; Kinge, 2020).

Alle grunnfølelser i oss mennesker kan ta både sunne og usunne former. Fallmyr (2020) beskriver fire former følelser kan ta. En primær sunn følelse er automatiske, umiddelbare og primære følelser som er tilpasset den aktuelle situasjonen som utløser den (Fallmyr, 2020, s.100). Motsatt kjennes en primær usunn følelse som en allergifølelse - den utløses automatisk og er negativt farget av fortiden. Disse følelsene gir ikke informasjon om hva en trenger eller hva man bør gjør i den aktuelle situasjonen (Fallmyr, 2020, s. 101). Videre vil erstatningsfølelser være en sekundær følelse, oftest som en beskyttelse eller et forsvar mot den underliggende primære følelsen (Fallmyr, 2020, s.102). Dette kan for eksempel være dersom den underliggende grunnfølelsen er for ubehagelig til å oppleve. Den siste typen følelser Fallmyr (2020) beskriver er instrumentelle følelser. Dette er følelser som er lærte, bevisste eller ubevisste, reaksjoner som har til hensikt å påvirke andre til å reagere eller føle på en bestemt måte (Fallmyr, 2020, s. 103). Dette

er ikke genuine følelser, men brukes som et instrument for å oppnå noe i møte med andre (Fallmyr, 2020, s. 104).

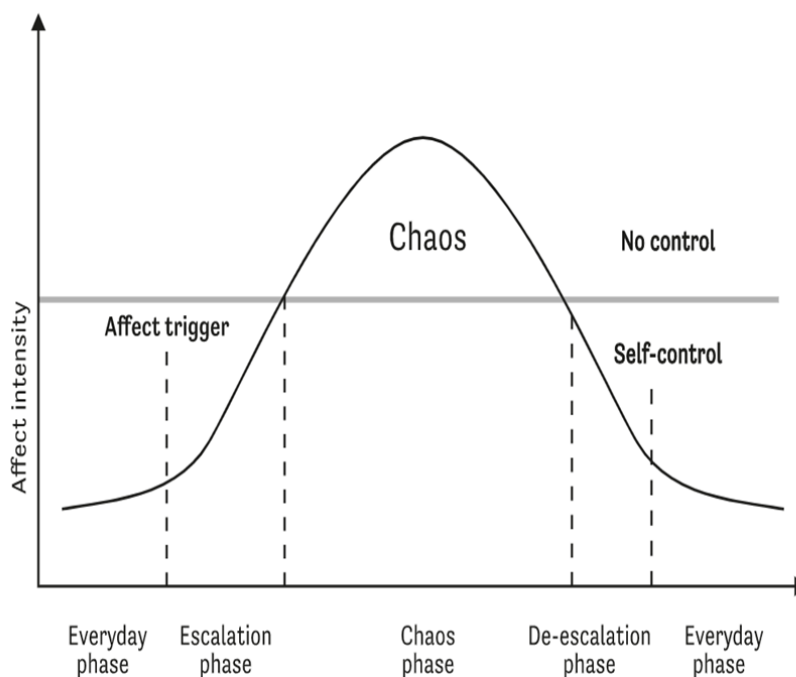
2.5.2 Samarbeid og samtale med eleven

Det er flere positive gevinster ved å samarbeide med eleven om det som er utfordrende. Man vil kunne iverksette målrettede tiltak, i tillegg til at eleven på sikt vil kunne tilegne seg ferdigheter som kan gjøre fremtidige utfordringer lettere å løse (Johannessen & Bakken, 2020, s. 158). Det er viktig å identifisere hva som oppleves som utfordrende atferd hos eleven, om det er et mønster på hvilket tidspunkt på dagen det skjer, hvem det skjer med og under hvilke omstendigheter (Johannessen & Bakken, 2020, s. 158). Johannessen & Bakken (2020) kommer med et forslag til hvordan samarbeide med eleven om å finne gode løsninger som ivaretar begge parter behov i situasjonen. For det første er det viktig å få tak i elevens egen oppfatning av situasjonen. Neste steg blir som lærer å formidle eget perspektiv i hva man opplever som et problem, før man sammen finner løsningen (Johannessen & Bakken, 2020, s. 162-167).

Kinge (2020) fremhever betydningen av dialog som verktøy for å utveksle og dele hverandres tanker for å oppnå økt innsikt og forståelse (s. 112). Korte, hverdagslige samtaler med bevisste spørsmål, delte refleksjoner og observasjoner kan bidra til økt selvinnsikt hos eleven (Kinge, 2020, s. 123). Kinge (2020) eksemplifiserer dette med korte spørsmål som; «Jeg synes du ser litt sliten ut i dag, er alt i orden?» eller «Jeg har lagt merke til ... Da lurer jeg på om det er noe som plager deg?» (s. 123).

2.6 Affektutbruddmodellen

Når elever mister selvkontrollen, blir situasjonen kaotisk og atferden utfordrende. Affektutbruddsmodellen beskriver fem ulike faser i affektutbruddet, som et utgangspunkt til å forstå hvordan man skal opptre i forhold til eleven (Elvén, 2017a, s. 56).



Figur 2.2, Affektutbruddmodellen etter Elvén, 2017b.

Den loddrette linjen viser styrken på følelsen, mens den vannrette linjen viser tiden i situasjonen. Kurven beskriver affektens utvikling, mens den vannrette linjen i midten illustrer hvor mye affekt vedkommende tåler uten at det blir kaos, og eleven mister selvkontrollen. Ved økende alder og modning, jo høyere blir linjen som illustrer affekttoleransen (Elvén, 2017a, s. 57). For de elevene med atferdsutfordringer, ligger derimot denne linjen betydelig lavere enn hva det gjør hos jevnaldrende. Johannesen & Bakken (2020) forklarer at evnen til å tenke rasjonelt når man er opprørt, forholde seg til irritasjon og skuffelse så vel som glede, på en aldersadekvat måte - synes å være vanskelig for elever med utfordrende atferd. Dette gjør at det skal mindre til før disse elevene overveldes og mister kontrollen over seg selv fordi de har en manglende evne til affektregulering (Elvén, 2017a, s. 57).

Elvén (2017a) utdyper de ulike fasene i modellen og forklarer den første fasen, hverdagsfasen, med at eleven har lav affektstyrke og jobber godt i klasserommet eller har det fint med venner i friminuttet. Videre kommer en affektutløser som gjør at situasjonen starter å eskalere. Her, i det som kalles opptrappingsfasen, er det fortsatt mulig å kommunisere med eleven og snu situasjonen, men det er vanskeligere enn i hverdagsfasen. Om man ikke lykkes med dette, havner eleven i kaosfasen. Her er det ikke mulig å få kontakt, og eleven handler ikke strategisk. Etter en stund vil det alltid gå over, og eleven roer seg gradvis ned fra nedtrappingsfasen, hvor selvkontrollen begynner å komme tilbake, og tilbake til hverdagsfasen (Elvén, 2017a, s. 57).

2.7 Proaktiv klasseledelse

En proaktiv klasseledelse handler både om hvordan læreren forebygger og korrigerer utfordrende atferd på måter som forstyrrer læringsaktivitetene minst mulig (Ogden, 2015, s. 144). I det følgende vil jeg først se nærmere på teori om forebygging og sanksjonering av utfordrende atferd, og prinsippet om lavest mulig tiltaksnivå.

2.7.1 Forebygging av utfordrende atferd

For de elevene som utfordrer med sin atferd, tas det ofte altfor lite hensyn til faktorer i deres skolehverdag som oppleves vanskelige og stressende for dem (Kinge, 2020, s. 36). Å ta hensyn til disse faktorene vil være forebyggende mot utfordrende atferd. Undersøkelser viser at det er enklere å forebygge uro, enn å stoppe den (Ogden, 2015, s. 144). En proaktiv strategi er å gi elevene tydelige handlingsalternativer for hva de kan gjøre (Johannesen & Bakken, 2020, s. 148). Forslag kan være å hente seg andre tilgjengelige oppgaver som er mer tilpasset deres nivå, enten enklere eller mer krevende. Videre kan avtale om korte pauser være effektivt for enkelte elever, når de kjenner at det blir overveldende stimuli. Det kan være alt fra en pauseaktivitet inne i klasserommet, til å få gå ut å gå en liten tur i skolegården. Johannesen & Bakken (2020) understreker at et aktivt alternativ vil bidra til å sikre et jevnlig påfyll av sansemotorisk stimulering, noe som vil kunne gjøre elevene mer tilgjengelig for læring. Konkrete avtaler bidrar til å skape forutsigbarhet og struktur for elevene, da det gir eleven et tydelig handlingsalternativ (Johannesen & Bakken, 2020, s. 148).

For elever med et sensitivt stressresponsystem, kan klasserommet være en arena med overveldende mye sansestimuli. Johannesen & Bakken (2020) foreslår at en skjermet plassering i klasserommet, eksempelvis nærmest ytterdøren eller i et hjørne på fremste

rad, kan være en fin løsning for å begrense sanseinntrykkene. For andre elever kan det være behagelig å sitte bakerst i et hjørne for å få full oversikt over det som skjer i klasserommet (Johannesen & Bakken, 2020, s. 177).

Lyster (2002 i Sollesnes, 2008, s. 33) understreker at det kan være en tett forbindelse mellom skolefaglige prestasjoner og utfordrende atferd. En lærer som tilpasser undervisningen og egne reaksjoner til elevenes ulike temperament, vil kunne oppnå et læringsmiljø som er gunstig for elevene (Brandtzæg et al., 2016, s. 78). Det er flere faktorer knyttet til det skolefaglige, som kan fremprovosere utfordrende atferd hos enkeltelever. Det kan være vanskeligheter knyttet til å håndtere overgangssituasjoner (Kinge, 2020, s. 36), manglende faglige ferdigheter til å følge skolens progresjon (Johannesen & Bakken, 2020, s. 149), eller manglende faglige utfordringer (Skogen & Idsøe, 2016, s.92). Tidligere mangelfull stimulering kan gjøre at elevene blant annet sliter med adekvate språk- og kommunikasjonsferdigheter, og ferdigheter knyttet til oppmerksomhet og arbeidsminne (Johannesen & Bakken, 2020, s. 149). I praksis kan dette vise seg gjennom at eleven har vansker med å følge verbale instruksjoner fra læreren, og selv sette ord på det han eller hun ikke får til ved en oppgave. Det blir også utfordrende for disse elevene å fokusere over tid på oppgaver som krever deres oppmerksomhet.

2.7.2 Korrigerende av utfordrende atferd

Den andre dimensjonen ved proaktiv klasseledelse, innebærer korrigerende av utfordrende atferd. Ogden (2015) sin teori om lavest mulig tiltaksnivå forklarer et viktig prinsipp om å trekke ut de eller den involverte eleven fra situasjonen, fremfor å bruke klasserommet som arena for konflikthåndtering. Irettesetting av enkeltelever i klasserommet vil kunne føre til at situasjonen eskalerer. Ogden (2015) foreslår at man gir enkeltelever kortfattede beskjeder uten å tiltrekke seg resten av klassens oppmerksomhet. De fleste elever vil være lettere å korrigere når man snakker sammen på tomannshånd (Ogden, 2015, s. 146). Et annet alternativ er å avlede eleven, fremfor å konfrontere (Elvén, 2017a, s. 67). Elvén (2017a) forklarer at ved å skyve elevens oppmerksomhet bort, tar man bort affektstammen som kunne oppstått mellom læreren og eleven dersom man hadde satt en hard og tydelig grense for elevens atferd. Ved å omdirigere eleven, opprettholder man samtidig godheten ved å akseptere følelsene, men utelukker atferden (Brandtzæg et al., 2016, s. 56).

Teorien om operant betingning kan brukes til å korrigere atferd. Her er det sentralt å se på relasjonen mellom atferd og atferdens konsekvenser, og i hvilke situasjoner denne relasjonen inntreffer. Positiv og negativ forsterkning brukes med formål om å øke sannsynligheten for at den samme atferden eller en lignende atferd gjentas i den samme eller lignende situasjon (Haugen, 2021, s. 22). Brandtzæg et al. (2016) skriver at man bør motstå fristelsen til å være straffende, da det kan virke mot sin hensikt (s. 76). Elvén (2017a) viser til forskning på hjernens aktivitet som forteller at barnets alder og evner bør bestemme hvordan det møtes når det kommer til korrigerende av atferd. Yngre barn under 15 år lærer ingenting av å irettesettes, men lærer derimot når de får ros, innsatsen berømmes og de selv opplever at de lykkes. Når skolen har gode pedagogiske rammer tilpasset elevenes forutsetninger, vil de lykkes og dermed lære. For eldre barn som har lykkes mye i barndommen, vil de også etter hvert begynne å lære av å mislykkes (Elvén, 2017a, s. 50-51). Elvén (2017a) skriver at motsatt vil det være for de barna som har mislykkes mye i barndommen - de vil ha vansker med å lære av å

mislykkes senere i livet. Denne forståelsen for å møte utfordrende atferd gjør at man som lærer ikke skal bruke irettesettelser og straff for elever som utfordrer, men heller ros og anerkjennelse når eleven viser foretrukket atferd. Fremfor å gi konsekvenser eller straff når eleven ikke gjør oppgavene den er bedt om, foreslår Elvén (2017a) for elever på mellomtrinnet at man repeterer og gjennomgår enda en gang hva eleven skal gjøre.

Elvén (2017a) beskriver også en annen viktig dimensjon ved bruk av straff og konsekvenser i møte med utfordrende atferd. Uavhengig av hvordan læreren har tiltenkt sanksjonene som benyttes, er det elevens egen opplevelse som avgjør om det oppfattes som en straff eller en konsekvens. De konsekvensene eleven lærer noe av er de som den opplever som hjelp og ikke som en straff (Elvén, 2017a, s. 41). Straff innebærer som regel at eleven føler seg urettferdig behandlet, og kan resultere i enda mer av den atferden som straffes (Elvén, 2017a, s. 42).

3 Metode

I dette kapitlet gjennomgår jeg studiens metodiske tilnærming. Først vil jeg presentere kvalitativ metode, vitenskapsteoretisk ståsted, utvalgsriterier og fremgangsmåte benyttet ved datainnsamlingsstrategi. Videre vil jeg gjennomgå min forforståelse og rolle som forsker, før jeg avslutter kapitlet med en redegjørelse av kvalitet og etiske vurderinger for studien.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Ut fra problemstillingen; «*På hvilken måte kan lærere møte elever som viser utfordrende atferd, i skolen?*» - er kvalitativ forskningsmetode en naturlig tilnærming for min studie. Tjora (2021) forklarer forholdet mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder som at kvalitative metoder fremhever innsikt og søker forståelse, mens kvantitative metoder gir oversikt og søker forklaring (s.35). Det er likevel ikke svart-hvitt, og som Kleven & Hjordemaal (2018) forklarer, har begge metodene ulike styrker og svakheter. Kvalitativ metode er hensiktsmessig når man skal samle inn dyp og rik informasjon om et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2018, s.111). Som Dalen (2011) skriver, er forståelse av informantenes sosiale virkelighet et overordnet mål for kvalitativ forskningsmetode (Dalen, 2011). Målet med min studie er å få frem tanker, erfaringer og refleksjoner på hvordan man som lærer kan møte elever med utfordrende atferd, snarere enn å kartlegge omfanget av atferden (Dalen, 2011). I min studie vil det derfor være hensiktsmessig med et kvalitativt intervju for å innhente denne kunnskapen.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteoretisk forankring har betydning for hva vi søker informasjon om, og hvilken forståelse som utvikles gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 33). I denne studien er det relevant å se på fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ståsted. I min studie vil informantenes erfaringer knyttet til fenomenet utfordrende atferd, referere til en fenomenologisk tilnærming. Fortolkningen av deres utsagn refererer til hermeneutikken.

3.1.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi som vitenskap handler om hvordan ulike fenomener fremtrer (Wifstad, 2018, s. 100). Edmund Husserl (1859-1938) regnes som den moderne fenomenologiens grunnlegger (Wifstad, 2018, s. 101). Han var opptatt av at man ser meningen i informantenes utsagn (Wifstad, 2018, s. 101). Ved denne tilnærmingen forsøker man å forstå en dypere mening av enkeltpersoners erfaringer knyttet til et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). I min studie benytter jeg meg av en fenomenologisk tilnærming, da jeg utforsker og beskriver informantenes erfaring med utfordrende elevatferd.

Gjennom analyseprosessen har jeg vært opptatt av å avdekke informantenes subjektive opplevelser knyttet til fenomenet utfordrende atferd. Wifstad (2018) forklarer at fenomenologi kan forstås som en systematisk utforsking av ulike måter å oppfatte virkeligheten på. Gjennom intervju som datainnsamling, og kodeprosessen, har jeg tilegnet meg en forståelse som går i dybden av informantenes erfaringer knyttet til fenomenet. Fenomenologiens sentrale poeng er at våre forventninger om hva og hvordan

noe er, er med på å bestemme hvordan dette "noe" fremtrer for oss (Wifstad, 2018, s. 100). Ved dette tillegger man egen forståelse ved meningskonstruksjon.

3.1.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). I min studie har jeg fortolket informantenes utsagn gjennom analyseprosess av datamaterialet. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74). Thagaard (2018) fremhever betydningen av at fortolkning innenfor hermeneutikken, skjer på et dypere plan enn hva som umiddelbart virker innlysende (s.37). I analysen har jeg forsøkt å gå dypere inn i informantenes utsagn, for å få tak på det egentlige meningsinnholdet. Samtidig vil mine forkunnskaper som forsker påvirke hvordan teksten tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Den hermeneutiske tilnærmingen er opptatt av at forskeren forstår enkeltdelene ut helheten, men også at helheten blir forståelig på bakgrunn av forskerens forståelse av enkeltdelene (Thagaard, 2018, s. 188). Et eksempel på dette er betydningen av relasjon i møte med utfordrende atferd. Etter å ha forstått helheten i datamaterialet har jeg sett at relasjon er en gjennomgående faktor som regnes som en forutsetning for de øvrige kategorifunnene i datamaterialet.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet: et dybdeintervju

Den mest utbredte kvalitative metoden er dybdeintervju. Metoden kjennetegnes ved at man stiller åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å gå i dybden på ulike områder innenfor tematikken (Tjora, 2021, s. 127). I praksis foregår dette ved at man som forsker har forberedt noen spørsmål på forhånd, men er åpen for at informanten selv har noen forhold som han eller hun ønsker å ta opp i intervjuet (Postholm, 2010, s. 72). Mer om dette senere i metodekapitlet.

Som ny forsker valgte jeg denne typen intervju fordi den har en grad av struktur å støtte seg på, samtidig som den gir mulighet til å justere retningen underveis. I tillegg var det viktig for meg å gi spillerom til informantene, slik at de også fikk mulighet til å inkludere og utdype tema ytterligere.

3.2.1 Forskerrollen og forforståelse

For å kunne gjennomføre et intervju av kvalitet, er det viktig å gjøre et godt forarbeid. Som Postholm (2010, s. 68) poengterer, vil forskerens teoretiske utgangspunkt og hensikt med studien, påvirke hvordan intervjuet fortøner seg. Jeg satte meg derfor godt inn i eksisterende forskning i forkant av intervjuet, slik at jeg fikk utarbeidet noen gode og hensiktsmessige spørsmål. Det er også viktig å ha kunnskap om og interesse for forskningstema, for å kunne oppfatte hva informantenes uttalelser betyr (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 166).

Som intervjuer er det naturlig at man utvikler egen forståelse av fenomenet etter hvert som forskningen og intervjuene skrider frem (Postholm, 2010, s. 79). Oppgavens problemstilling er utformet på bakgrunn av mine interesser, og mitt ønske om å tilegne meg kunnskap på fagfeltet. Derav er det naturlig at kategorier utarbeidet fra analysen preges av mitt engasjement i forskningen. Samtidig understreker Tjora (2021) at

forskerens engasjement for tema er viktig for å sikre kvalitet i studien (s.279). Gode forkunnskaper om tema setter forskeren i stand til å stille mer presise spørsmål (Tjora, 2021, s. 280). På andre siden kan det som Tjora (2021) skriver, gjøre at man tar med seg forutinntatte oppfatninger til intervjuet. Ettersom jeg selv har noe erfaring innenfor læreryrket og snart er utdannet med en 5-årig mastergrad, kan det tenkes at jeg utelater noen spørsmål som jeg tar for gitt grunnet min posisjon. På andre siden kunne man også kommet til å utelate sentrale elementer uten min bakgrunnskunnskap. Det vil derfor være både fordeler og ulemper knyttet til at jeg tilhører samme yrkesgruppe som jeg studerer.

Kvale & Brinkmann (2018) hevder at dersom man som intervjuer kan identifisere seg for mye med informantene, blir det vanskelig å opprettholde en profesjonell avstand. Jeg har ervervet min erfaring med utfordrende atferd gjennom vikartimer og praksis på lærerstudiet. Her har jeg erfart ulike elever som utfordrer på ulike vis. Som vikar oppleves disse elevene vanskelig å forholde seg til, da deres reaksjonsmønstre og atferd ofte oppleves som lite logisk. Også lærere jeg har møtt, både som vikar og i praksis – beskriver disse elevene som en vanskelig nøtt å «knekke». Dette inspirerte meg til å forske videre på tematikken. Jeg har kjent på behovet for å tilegne meg mer kunnskap på fagfeltet. To av informantene er tidligere praksislærere, noe som har gjort meg bevisst på å opprettholde profesjonell avstand til informantene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 108). Samtidig vil kjennskap til tematikken, som tidligere skrevet, bidra til at jeg blir i stand til å stille bedre og mer presise forskningsspørsmål.

3.2.2 Utvalg

I det følgende vil jeg presentere utvalgsriterier for studiens informanter. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem i rekrutteringsprosessen, før jeg presenterer informantene.

3.2.2.1 Strategisk utvalg og antall informanter

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s.145). Tjora (2021) understreker at det ikke finnes et entydig svar på hvor mye data man trenger, da det må vurderes på hvert enkelt prosjekt. Antall informanter avhenger derfor av formålet med den aktuelle undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 148). Som tidligere beskrevet er formålet med det kvalitative intervjuet er å få en dyptgående analyse av fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 148). Om man har for mange informanter vil det virke mot sin hensikt, da man ikke vil få nok tid til å gå i dybden på intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 148). I min studie har jeg intervjuet fire informanter; tre lærere som har erfaring med utfordrende elevatferd og én ungdom som selv hadde et utfordrende atferdsuttrykk i skolen. Det ble naturlig for meg og min studie å intervjuer en tidligere elev med relevante erfaringer for å løfte frem elevens perspektiv på møte mellom læreren og utfordrende atferd. Jeg fikk tak i en informant fra Forandringsfabrikken som ønsket å stille til intervju. Forandringsfabrikken er et kunnskapssenter som deler kunnskap fra barn og unge, og gir råd til politikere og myndigheter fra deres erfaringer fra barnevern, psykisk helsevern, kriminalomsorg og skole. Deres grunntanke er at barn og unge har mye kunnskap om eget liv, og at dette kan brukes til å sikre systemer som gir den hjelpen barn og unge trenger (Forandringsfabrikken, u.å.). Dette har bidratt til innsikt og en annen innfallsvinkel til å bygge forståelse for hvordan barnet selv tenker og erfarer, i sitt møte med læreren. Dette kan virke som en komparativ studie, men målet er ikke en sammenligning -

snarere en dyp innsikt og forståelse for hvordan man kan møte utfordrende elevatferd i skolen. Jeg anser elevens stemme som avgjørende for å sikre en mer helhetlig forståelse, og for å kunne møte den på en fruktbar måte som den kjenner seg igjen.

Ved en strategisk utvelging i kvalitative studier, vil ikke utvalget være representativt for en populasjon (Thagaard, 2018, s. 55). Likevel var jeg opptatt av å ikke ha for like informanter, og jeg gjorde meg noen tanker om utvalgskriterier. Det er viktig for meg at lærerne som intervjues, har god erfaring i skolen. Med det mener jeg at dem skal ha vært ansatt minst 8 år, da Hargreaves & Fullan (2014) forklarer dette er tiden det tar før lærerens profesjonelle kompetanse er på topp. I tillegg var jeg åpen for aldersforskjell og forskjell i lengde på ansiennitet på lærerne, da jeg fant det som et berikende element for datamaterialet. Samtidig valgte jeg å avgrense studien til lærere som jobbet på mellomtrinnet for å kunne få et dypdykk og utvikle en bedre forståelse her. Kjønn på informantene var heller ikke av betydning i min studie, men likevel ønsket jeg ikke lærere av samme kjønn da det kunne gi et entydig uttrykk for oppgaven. Lærerne som deltok var to kvinner og en mann, noe som er representativt for kjønnsfordelingen blant lærere i skolen.

3.2.2.2 Prosedyre for rekrutering av informanter

Tematikken for masteroppgaven fanget meg tidlig da jeg har møtt mye utfordrende elevatferd gjennom mine praksisperioder på lærerstudiet. Det jeg betegner som utfordrende atferd, har også kommet til ulike uttrykk på de ulike praksisskolene. Jeg visste tidlig at det var gode informanter å hente her, og jeg spurte derfor to av mine tidligere praksislærere om de kunne tenke seg å delta i mitt masterprosjekt. I utgangspunktet hadde jeg planlagt tre informanter: to lærere og én Ungdom. Den ene læreren tipset meg også om en annen kollega som var passende for oppgaven. Jeg lot meg intervjuer den tredje læreren, men i etterkant kan utvelgelsen av informanter virke noe skjev. Tilfeldigheter resulterte i at jeg endte med tre lærere og én Ungdom. Jeg anser Ungdommens erfaringer minst like viktig som lærernes. Sett i etterkant burde jeg hatt to lærere og to ungdommer for å få et jevnere utvalg.

3.2.2.3 Presentasjon av informanter

I dette avsnittet vil jeg gi en kort presentasjon av informantene. Navnene på lærerne nedenfor er pseudonymer, og de vil bli benyttet videre i oppgaven.

Alle lærerne som har deltatt i studien, jobber på mellomtrinnet og deler erfaringer fra denne aldergruppen av elever. Ungdommen forteller generelle erfaringer på hvordan det har vært å være elev med et utfordrende atferdsuttrykk. Her deles det fra et retroperspektiv, noe som kan tenkes å ha påvirkning på måten tematikken omtales. Jeg referer også til tidligere beskrevet teori (avsnitt 2.7.2), som viser at lærere bør imøtekomme atferd ulikt hos elever i ulike aldre. Det er viktig for meg å understreke nevnte forhold, da det kan oppfattes som en brist for deg som leser.

Ungdommen er i dag omkring 20 år gammel. I min studie har informanten fått pseudonymet «Ungdommen», da den løfter frem elevperspektivet på ulike lærermøter med utfordrende atferd i skolen. Informanten er med i forandringsfabrikken, og har vært med å presentere kunnskap fra barn om uttrykk i skolen for studenter og lærere.

Mille er i midten av 30-årene og har jobbet som lærer i 10 år. Hun har 4-årig lærerutdanning. Per dags dato jobber hun på det 2. året som faglærer på

mellomtrinnet. Hun jobber på en byskole med ca. 300 elever. Mille er kollega med Kristiane.

Rune er i midten av 30-årene og har jobbet som lærer i 14 år. Han har 4-årig lærerutdanning og jobber i dag på mellomtrinnet. Er kontaktlærer for samme gruppe på 4.året. Informanten har erfaring med utfordrende elevatferd i rollen som kontaktlærer. Jobber på en skole i en by med ca. 700 elever.

Kristiane er i starten av 50-årene og har jobbet i skoleverket i over 30 år. Hun har 4-årig lærerutdanning og har lang erfaring med elever som viser utfordrende atferd. Er kontaktlærer på mellomtrinnet, og er lærer for samme klasse på 4.året. Jobber på en byskole med ca. 300 elever. Hun er kollega med Mille.

3.2.3 Utforming av intervjuguide og pilotintervju

Før selve intervjuet med informantene, utarbeidet jeg en intervjuguide og gjennomførte et pilotintervju på en medstudent. I dette avsnittet vil jeg dele mine erfaringer rundt dette.

3.2.3.1 Utforming av intervjuguide

I min studie har det vært hensiktsmessig å utarbeide to ulike intervjuguider; én til lærerne og én til Ungdommen. For å sikre at det samme spørsmålet betyr det samme for begge parter i intervjuet, valgte jeg å modifisere dem til informantenes ordforråd, bakgrunn og oppfatningsevne (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 166). I praksis betyr dette at formuleringene i intervjuet er hverdagslige, særlig av hensyn til Ungdommen som jeg tar høyde for er uten pedagogisk bakgrunn. Etter Kvale & Brinkmanns (2020) anbefaling, formulerte jeg intervjustørsmålene korte og enkle. Dette gjorde jeg for å unngå misforståelser ved tvetydige formuleringer. Dalen (2011) presiserer at spørsmålene ikke må være ledende, men formuleres åpne, slik at informantene får mulighet til å beskrive og legge frem sin forståelse av fenomenet som forskes på. Jeg valgte bevisst å unngå ja- nei-spørsmål til fordel for spørsmål som inviterer til større grad av refleksjon.

Etter at jeg hadde bestemt hvilke spørsmål som skulle stilles, ble neste steg å sortere dem etter "traktprinsippet". Det går ut på at man starter med noen oppvarmingsspørsmål uten krav til refleksjon fra informanten, før man etter hvert berører mer sensitive tema (Tjora, 2021, s. 159). Innledningsvis spurte jeg om informantens bakgrunnsopplysninger som alder, utdanning, yrkeserfaring og ansiennitet. Dette gjorde jeg med en målsetning om å skape en trygg situasjon, for å videre få gode refleksjoner fra informanten gjennom intervjuet (Tjora, 2021, s. 160). Videre startet jeg også hoveddelen mykt med å spørre om hvordan informanten ville definere begrepet «utfordrende atferd». Deretter gikk jeg over til spørsmål som gikk mer på kjernen av temaet, og som åpnet for at informanten kunne beskrive egne erfaringer om tematikken. For å skape en god struktur videre, valgte jeg i tråd med Tjoras (2021) rammer å kategorisere hovedspørsmålene etter tema og benyttet traktprinsippet innenfor hver intervjukategori. Det ble fire hovedkategorier til læreren og to til Ungdommen. Jeg valgte også å forberede et åpent refleksjonsspørsmål til hver kategori i intervjuguiden, som jeg innledet med (Tjora, 2021, s. 160). Dette gjorde at jeg også kunne ha en fleksibel rekkefølge, alt etter når jeg følte det var tid for å stille spørsmålene. Etter hvert som informanten pratet fritt om tematikken, kunne jeg huke av underveis når jeg fikk svar på spørsmålene som skulle stilles.

3.2.3.2 Gjennomføring av pilotintervju

Jeg gjennomføre et pilotintervju med en medstudent i forkant av datainnsamlingen. Dette var viktig for å teste ut spørsmålene og for å bli kjent med meg selv som intervjuer, samt det tekniske utstyret (Dalen, 2011, s. 30). Her erfarte jeg at det ble vanskelig å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis til informanten. Jeg bestemte meg derfor for å lage en liste med generelle spørsmål som jeg kunne ta med til selve intervjuet. Noen eksempler jeg brukte ofte var: «*Kan du utdype det*», «*Du nevnte ... kan du fortelle noe mer om ...?*». Jeg opplevde også at det var vanskelig å ikke delta i samtale med intervjuobjektet om de ulike temaene. Jeg erfarte viktigheten av å aktivt lytte, for å kunne stille relevante og rike oppfølgingsspørsmål som gikk utover min egen intervjuguide.

Selv om jeg kun skulle bruke diktafon på selve intervjuet med informantene, valgte jeg å benytte meg av videoopptak i tillegg på prøveintervjuet. Dalen (2011) skriver at det viktigste ved gjennomførelsen av et intervju er å ha evnen til å vise anerkjennelse og genuin interesse ovenfor den man intervjuer, ved måten man spør og lytter på (s. 32). Det ble derfor viktig for meg å se over videoopptaket for å bli bevisst på hvordan jeg selv fremsto som intervjuer. Både mitt og informantens kroppsspråk ved siden av det verbale preger interaksjonen mellom oss. Dette spiller en rolle for hva informanten velger å uttrykke av erfaringer, tanker og følelser (Postholm, 2010, s. 68). Jeg erfarte at jeg fremsto rolig, interessert og lyttende, men jeg opplevde at det var noe stressende at medstudenten ikke alltid svarte i tråd med verken det jeg spurte om eller rekkefølgen på spørsmålene mine. Jeg valgte derfor å lese nøye gjennom spørsmålene i forkant av de faktiske intervjuene, for å bli tryggere og mer fleksibel i møte med informanten. Fordelaktig fikk jeg også prøvd meg på det tekniske utstyret. Det var nyttig, da jeg fant ut at lyden på diktafonen var svært lav. Heldigvis fikk jeg skrudd opp noe, og jeg sørget for å legge mikrofonen strategisk under intervjuene. Etter at jeg sa meg fornøyd med intervjuguiden, sendte jeg den inn sammen med resten av søknaden til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datahåndtering (NSD) for å skaffe nødvendige tillatelser for å kunne gjennomføre prosjektet.

3.2.4 Datainnsamling

Så snart jeg fikk godkjenning fra NSD til prosjektet mitt, ble neste steg å avtale tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuene. Tjora (2021) poengterer viktigheten av å skape en avslappet og trygg atmosfære under intervjuet (s. 135). Jeg lot derfor informantene selv bestemme hvor vi skulle gjennomføre intervjuene. Lærerne intervjuet jeg på grupperom eller arbeidsrom på skolene, mens intervjuet med Ungdommen ble mest praktisk å gjennomføre over zoom. Jeg fryktet at bruk av digital plattform ville skape en større distanse mellom meg og informanten, eller at det kunne bli mindre trygt å dele erfaringer. I mitt tilfelle opplevde jeg derimot at dette ikke skapte en barriere. Ungdommen var en av informantene som delte flest personlige erfaringer gjennom intervjuet.

På informantenes forespørsel, valgte jeg å sende et utdrag fra intervjuguiden i forkant. Dette gjorde jeg med formål om å trygge informantene i intervjusituasjonen. Jeg anser også det som en fordel at informantene er forberedt på tematikken før intervjuet, slik at jeg får gode og tykke beskrivelser av fenomenet. Likevel valgte jeg ikke å sende dem hele intervjuguiden på forhånd, da jeg fryktet at svarene kunne bli for teoretiske. Jeg presiserte innledningsvis i intervjuet at jeg var ute etter deres erfaringer og ikke det som

var «teoretisk korrekt». Dette opplevde jeg at jeg fikk ved denne tilnærmingen til intervjuet.

Intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon, en båndopptaker. Det var et bevisst valg å ikke bruke videoopptak under selve intervjuet til tross for at det var nyttig på prøveintervjuet. Selv om et videoopptak sikrer en mer helhetlig kommunikasjon enn hva diktafon gjør, vurderte jeg de mulige negative utfallene større. Å vite at man blir filmet kan oppleves kunstig for informantens side, noe som også kan prege intervjuet dersom informanten blir mer selvbevisst eller mindre frittalende. Fordelaktig er en diktafon også mer diskret under intervjuet, som igjen gir et mer «ekte» produkt (Tjora, 2021, s. 180). Informantene var selvsagt opplyst om og hadde samtykket til bruk av diktafon. I tillegg tok jeg noen notater underveis i marginen av intervjuguiden, i tilfelle det skulle skje tekniske feil i løpet av intervjuet (Tjora, 2021, s. 181). Heldigvis slapp jeg unna dette, men jeg opplevde likevel at notatene underveis var nyttige i etterkant da jeg skulle analysere datamaterialet. I underbevisstheten ble den prosessen alt i gang her, da jeg underveis noterte stikkord og forslag til koding.

Underveis i intervjuene, hadde jeg fokus på å tillate taushet. Jeg presiserte også for informanten i forkant av intervjuet, at det var positivt om man var litt stille og brukte tid på refleksjon før man svarte. Dette gir informanten anledning til å assosiere og reflektere, og komme med viktig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 167). Tjora (2021) hevder at om man klarer å holde stillheten lenge nok til at informanten synes det blir ubehagelig stille, vil den til slutt begynne å snakke enda mer om tema (s. 160). Det var først når informantene begynte å gjenta seg selv, at man har sikret tykke beskrivelser og tema er «uttømt». Da innledet jeg et nytt tema med: «Jeg vil gjerne få ta opp et nytt emne ...», etterfulgt av et nytt refleksjonsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 167). Foran meg hadde jeg en liste med flere spørsmål under de ulike temaoverskriftene. Etter hvert som informanten svarte på det innledende refleksjonsspørsmålet, huket jeg av de spørsmålene som ble besvart underveis. Jeg ba også informanten om hyppige utdypelser som; «Kan du si noe mer om dette?», «Har du noe mer å tilføye om ...?». Ved å spørre så åpent, fikk jeg nye innspill fra informantens side utover det jeg hadde forberedt av spørsmål selv. Jeg fikk i tillegg vite hva informanten selv la vekt på, når jeg lot informantens svar være med på å avgjøre rekkefølgen. Jeg avrundet intervjuet med å kort oppsummere hva vi hadde pratet om, og spurte om informanten hadde noe å tilføye utover det som var blitt sagt. Totalt varte intervjuene mellom 1-1,5 time.

Jeg valgte å intervju ungdommen før jeg intervjuet lærerne. Ettersom man utvikler sin egen forståelse av fenomenet i løpet av forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 79), var det et bevisst valg å intervju ungdommen først. Dette valgte jeg primært å gjøre fordi jeg anser elevens erfaringer som det viktigste i arbeidet med å møte utfordrende atferd i skolen. I tillegg fant jeg dette fordelaktig da Ungdommens perspektiver gjorde at jeg kunne finjustere spørsmålene i intervjuguiden til lærerne. Jeg valgte å legge til et spørsmål som gikk på bruk av sanksjoner i møte med utfordrende atferd.

Jeg merket også at det var forskjell på intervjuene som jeg gjennomførte. Det var naturligvis forskjell på tempo og informantenes struktur. Jeg la også merke til at informantene pratet ulikt om tematikken. Ungdommen og Rune pratet om utfordrende atferd mer på avstand, enn Mille og Kristiane gjorde. Dette blir tatt opp i analysekapitlet (kapittel 4), og drøftet nærmere i den sammenfattende drøftingen (kapittel 5).

3.3 Analyse- og tolkningsprosesser

I dette kapitlet vil jeg se på analyse- og tolkningsprosessen for min studie. I det følgende vil jeg redegjøre mine erfaringer knyttet til transkripsjon og koding av datamaterialet.

3.3.1 Transkripsjon

Når man transkriberer intervjuet, transformerer man talespråk til skriftspråk slik at intervjusamtalen blir tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205). Jeg startet med transkriberingen av hvert enkelt intervju, kort tid etter gjennomføring. Etter Kvale & Brinkmanns (2018) anbefaling har jeg valgt å transkribere hele datamaterialet selv, og jeg gjorde det manuelt. Gjennom prosessen ble jeg godt kjent med datamaterialet. Jeg merket også at jeg alt da påbegynte meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2018, s.207). Jeg førte hver enkel transkripsjon inn i en tabell med tre kolonner (Se figur 3.1). I den første kolonnen skrev jeg hvem som pratet og i midterste kolonnen skrev jeg ordrett hva som ble sagt. I den siste kolonnen skrev jeg ned refleksjoner, tanker og foreløpige forslag til koder. Fremstillingen av det transkriberte datamaterialet gjorde at det ble oversiktlig å arbeide videre med. Det var enkelt å skille mellom hva informantene faktisk sa, og hva som var mine foreløpige tolkninger av materialet.

Intervjuer	Hva kjennetegner elever med utfordrende atferdsuttrykk?	
Ungdom	Det er alltid en grunn bak. Jeg vet ikke hva du tenker på med kjennetegner, men det er hvertfall det første jeg tenker på. At det er alltid en grunn bak. Det er ikke sånn at alle barn som gjør ting voksne ikke forstår seg på eller som du synes er vanskelige, eller blir litt bekymra eller redde eller provoserte, ehm ... så er de liksom et eller annet bak der som de voksne må prøve å forstå.	Se behovet bak

Figur 3.1 Eksempel på transkribering

Jeg forsøkte å transkribere datamateriale så presist som mulig for å ikke endre meningsinnholdet. Som Kvale & Brinkmann (2018) understreker, kan en velformulert uttalelse i intervjuet virke usammenhengende når den transkriberes direkte (s.205). Jeg opplevde at det var utfordrende å skrive meningsfulle setninger samtidig som jeg skulle bevare datamaterialet i sin originale form. Jeg måtte derfor ta en rekke vurderinger og beslutninger i transkriberingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 105). Jeg valgte å inkludere tegn som (...) for tenkepauser, eller la til latter og ord som «haha ...», «hm ...» osv. Det var viktig for meg å gjengi datamaterialet så nøyaktig som mulig, for å bevare meningsinnholdet i analyseprosessen (Tjora, 2021, s. 185). Ved fremstilling av empirien, valgte jeg derimot å kutte ut prober som «hm» og «tja». Jeg anså ikke disse som betydningsfulle for å videre forstå innholdet i teksten. Dette var et bevisst valg for å

skape bedre flyt for leseren i den ferdige oppgaven. Hele det ferdig transkriberte datamaterialet ble til sammen 27 133 ord.

3.3.2 Analyse og tolkning

Tjora (2021) beskriver at målet med kvalitativ analyse, er at den aktuelle leser får økt kunnskap om saksområdet det forskes på (s.216). Etter transkripsjonen, ble neste steg systematisering og analyse av datamaterialet for å tilegne i ny mening i form av et nytt produkt. Det er flere måter å strukturere analysen på, men generelt handler det om å kategorisere og redusere datamaterialet til mindre enheter som gjør det håndterlig å forstå den underliggende meningen (Postholm, 2010, s. 99). I det følgende vil jeg utdype analysestrategiene.

3.3.2.1 Koding

Det første steget i analysen er å kode datamaterialet (Tjora, 2021, s.218). Jeg tok utgangspunkt i Tjora (2021) sin SDI-strategi. Jeg skaffet meg god innsikt i datamaterialet ved å nøye lese gjennom hver transkripsjon flere ganger. Jeg skrev notater i marginen, og fargekodet og grupperte ulike uttalelser i teksten. Dette var ord og setninger jeg fant ekstra interessante, og tematikk som gjentok seg gjennom intervjuet. På denne måten ble jeg godt kjent med innholdet i datamaterialet. Et viktig prinsipp i SDI-strategien er at kodene skal ligge tett på empirien (Tjora, 2021, s. 218). Jeg valgte å opprette koder som inneholdt ord eller fraser som allerede eksisterte i datamaterialet. Når det passet, brukte jeg de samme kodene i de ulike transkripsjonene. Jeg oppretta nye koder når det var behov for det. Til sammen fikk jeg 17 koder etter dette steget.

3.3.2.2 Kodegruppering

Det neste steget i prosessen var å gruppere kodene (Tjora, 2021, s. 229), slik at jeg satt igjen med få koder som fanget opp essensen i datamaterialet. Jeg samlet kodene med samme tematiske sammenheng, i grupper. Videre havnet de kodene jeg ikke fant en logisk plassering til, i en restgruppe. Denne prosessen visualiserte jeg ved bruk av ulike tankekart, og prøvde meg frem og tilbake for å finne relevante grupper med ulike tematiske koder. For å sjekke at kategoriene stemte overens med informantenes uttalelser, markerte jeg hver enkel transkripsjon ut fra de gitte kodegruppene. Her så jeg at datamaterialet kunne la seg kode ved hjelp av de opprettede kategoriene, ettersom essensen av informantens uttalelser kunne plasseres inn under grupperingene. Jeg valgte derfor å beholde kategoriene, som ble utgangspunkt for inndeling av kapittel 4. Studiens kategorier sier noe om hvordan lærere kan møte elever som utfordrer med sin atferd, i skolen. I tråd med SDI (Tjora, 2021) var det behov for å justere og innhente ny teori etter at kategoriene var satt.

3.3.2.3 Studiens kategorier

Etter kodegrupperingen, satt jeg igjen med flere kategorier som var de samme som i intervjuguiden. Analysen viser at lærerne og Ungdommen legger stor vekt på både relasjonsbygging og klasseledelse, i møte med utfordrende atferd. Derfor ble to av kategoriene fra intervjuguiden utgangspunkt for studiens kategorier; «*lærer-elev-relasjonen*» og «*klasseledelse*». Det ble også utformet nye kategorier gjennom analyseprosessen; «*behov bak atferden*» og «*når utfordrende atferd kommer til uttrykk*».

«*Lærer-elev-relasjonen*» som kategori skiller seg ut fra de andre kategoriene, da jeg ut fra min forståelse av datamaterialet finner den gjennomgående for det resterende

materialet. Analysen viser at betydningen av relasjoner regnes som en forutsetning for de øvrige kategoriene. Kategorien blir presentert som en egen i analysekapitlet, men betydningen av denne kommer delvis opp mens de øvrige kategoriene presenteres og drøftes. I tillegg vil jeg kortfattet ta opp noen implikasjoner til denne kategorien i kapittel 5: Sammenfattende drøfting.

I min studie har jeg begrenset meg til det som skjer i møtet mellom lærer og eleven. De øvrige forholdene ble plassert i restgruppen, som beskrevet over. Alle informantene tok opp betydningen av samarbeid som tema. Dette inkluderte samarbeid mellom lærer og elev, lærerne og mellom lærer og foreldre. Jeg kommer delvis inn på samarbeid mellom lærer og elev, men øvrige samarbeidsforhold har jeg valgt å utelate i denne oppgaven.

3.4 Studiens kvalitet

I det følgende vil jeg trekke frem ulike aspekter ved studiens kvalitet. Tjora (2021) beskriver tre kriterier som ofte benyttes som indikator på kvalitet i kvalitativ forskning; reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (s. 259). I det følgende vil jeg redegjøre begrepenes betydning og reflektere i forbindelse med min studie.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Det innebærer hvorvidt resultatet kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Om man gjennomfører studien på nytt med nye informanter, vil man få ulike svar ut fra deres erfaringer i møte med utfordrende elevatferd.

Under hele prosessen har jeg forsøkt å gjøre forskningen transparent (gjennomsiktig), noe Tjora (2021) betegner som et grunnlag for god reliabilitet. Det handler om å synliggjøre sammenhenger internt i forskningsprosjektet i rapporteringen (Tjora, 2021, s. 264). Jeg har hatt søkelys på å formidle mine valg underveis, slik at leseren skal kunne få et godt innblikk i, og kunne ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 264). Eksempelvis har jeg inkludert direkte sitater fra analysematerialet, samt beskrevet utvalgsriterier og presentert informantene. I tillegg har jeg redegjort for hvilke aspekt og kategorier som ble ekskludert fra datamaterialet i en egen restgruppe. Dette gjør at jeg har vært åpen om alle funn underveis i oppgaven.

Utvelgelse og presentasjon av sitater regnes å være et særlig sårbart forhold i en del kvalitative studier (Tjora, 2021, s. 263). Det kan tenkes at mine forkunnskaper og interesser kan påvirke mine valg av sitater. Jeg har forsøkt å være så nøytral som mulig i utvelgelsen, samt å redegjøre hva som er mine tolkninger og hva som er primærdata (Thagaard, 2018, s. 188). Det har jeg gjort ved å markere sitatene i analysekapitlet ved å sette dem i kursiv. Videre vil bruk av diktafon styrke studiens pålitelighet. Det gjør at man får data som er mer uavhengige av forskeren, enn hva man eksempelvis får ved bruk av notater (Thagaard, 2018, s. 188). Reliabilitet omhandler også transkriberingen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 211-212). I min studie har jeg som tidligere beskrevet, forsøkt å transkribere så nøyaktig som mulig. Dette bidrar til å styrke studiens reliabilitet.

Et annet element er at jeg valgte å tilby informantene «memberchecking» som et bidrag til å sikre studiens kvalitet. De informantene som ønsket, fikk se over det ferdig analyserte datamaterialet og komme med innspill. Det var to av informantene som ønsker å få tilsendt det ferdig analyserte datamaterialet. Jeg fikk derimot ingen innvendinger til analysen, og lot den stå som opprinnelig.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om studiens sannhet og riktighet (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 276). Det handler om hvorvidt de svarene man finner i forskningen, faktisk svarer på de spørsmålene man ønsker å stille (Tjora, 2021, s. 260). I denne studien omhandler problemstillingen hvordan lærere kan møte med elever som viser utfordrende atferd, i skolen. Problemstillingen legger vekt på betydningen av møte mellom lærer og elev i arbeidet med utfordrende atferd, noe jeg mener kommer tydelig frem i det kvalitative forskningsintervjuet. Samtidig kan det tenkes at lærerne ikke gir et ærlig bilde på hvordan de møter elevene med utfordrende atferd, eller at Ungdommen holder tilbake informasjon ettersom personlige erfaringer kan være vanskelig å dele ærlig.

Observasjonsstudier kunne gitt tilleggsinformasjon om hvorvidt intervjupersonenes utsagn stemmer med deres praksis. Begrenset med tid og grad av relevans, gjorde at jeg ikke gjennomførte dette. Selv om det mulig kunne styrket studiens validitet, er jeg ikke like fullt opptatt av å måle hvorvidt deres uttalelser stemmer med deres egen praksis. Det ville heller ikke vært mulig å observere Ungdommen, da den ikke lenger er elev. Da måtte jeg valgt en yngre informant, noe som kunne gitt andre utfordringer å ta hensyn til. Formålet med min studie er å skaffe dyp innsikt og forståelse for hvordan jeg som fremtidig lærer, og andre lærere, kan møte elevene som utfordrer med sin atferd, i skolen. I teoridelen har jeg gjort rede for relevant forskning på området. Videre har jeg i denne studien har jeg drøftet empirien opp mot denne, da den viktigste kilden til høy kvalitet er at studien er innenfor rammene av faglighet og forankres i annen relevant forskning (Tjora, 2021, s. 263).

Kvaliteten på intervjuet påvirker studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 278). Jeg hadde liten erfaring med kvalitative forskningsintervju fra før. Jeg valgte derfor bevisst å gjennomføre et pilotintervju i forkant, som beskrevet tidligere. Dette resulterte i at jeg ble mer kjent med rollen som intervjuer, og mer bevisst over forhold ved intervjuguiden. Dette var et grep jeg gjorde som bidrag til å sikre høy validitet i studien.

3.4.3 Generaliserbarhet

Det siste kvalitetskriteriet handler om hvorvidt studien er generaliserbar. Ettersom jeg har benyttet meg av en kvalitativ metode, har jeg måttet gjøre et strategisk utvalg. Dermed vil ikke datamaterialet være generaliserbart for populasjonen (Thagaard, 2018). Likevel er det aktuelt å se på studiens overførbarhet. Det handler om den forståelsen man har kommet frem til gjennom forskningen, er relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2018, s. 200). Da må man se på spesielle trekk ved utvalget (Thagaard, 2018, s. 195). Utvalget i min studie viser en representativ fordeling mellom kvinner og menn i læreryrket. Lærerne har også varierende ansiennitet. To av dem er kontaktlærere og en er faglærer. Dette er valg som jeg har tatt for å minske skjevheten og sikre bredde i utvalget. I tillegg sikrer jeg bredde ved å inkludere Ungdommen i min studie. Det gjør at jeg får frem flere perspektiver.

Til tross for at studien begrenses av at den bare har 4 informanter, kan man finne et mønster i deres uttalelser om tematikken. I tillegg underbygges funnene av tidligere forskning. Likevel er ikke dette en gitt sannhet, og derfor er det rimelig å anta at et annet utvalg ville gitt noe annerledes resultater. Samtidig forteller studien noe om hvordan lærere kan møte elever med utfordrende atferd, i skolen.

3.5 Etiske betraktninger

Etiske betraktninger er fundamentalt i all forskning. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (videre forkortet: NESH) regulerer generelle krav til etikk innenfor samfunnsforskning. Det hjelper forskeren til å reflektere over og ta velbegrunnede valg, i møte med etiske overveielser i forskningsprosessen (NESH, 2021). I det følgende vil jeg redegjøre for etiske betraktninger i mitt arbeid i møte med forskningsdeltakerne; samtykke og retten til å trekke seg, konfidensialitet, tilbakeføring av resultater og forskning på sårbare grupper.

3.5.1 Samtykke og retten til å trekke seg

I henhold til NESHs (2021) retningslinjer har jeg informert om og innhentet fritt samtykke fra informantene som deltok i studien. Et informert samtykke innebærer at jeg som forsker har redegjort for prosjektets målsetning, anvendte metoder og hvordan resultatene skal formidles og presenteres (Dalen, 2011, s. 101). Jeg har også skriftlig poengtert at informantene har også til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse uten videre konsekvenser (NESH, 2021, s. 17). For å sikre at informantene får god og forståelig informasjon om de nevnte forholdene, har jeg utformet det skriftlige dokumentet på en lettfattelig og oversiktlig måte (Dalen, 2011, s. 100). Deltakerne samtykket til å delta i studien ved å huke av på svarslippen at de har «forstått og mottatt informasjon om prosjektet (...)», samt signerte de skriftlig på samtykkeskjemaet.

I min studie hadde jeg en informant som anga en annen kollega. For å opprettholde de forskningsetiske kravene rundt dette, valgte jeg å la informasjonsflyten gå gjennom den allerede rekrutterte informanten (Tjora, 2021, s. 151). Vi ble enige om tidspunkt for intervju, og jeg fikk signert samtykkeerklæringen i forkant av intervjuet.

3.5.2 Pseudoanonymisering og konfidensialitet

Videre stiller NESH (2021) krav om ivaretagelse av anonymitet og konfidensialitet etter inngått avtale med forskningsdeltakerne. I arbeidet med datamaterialet har jeg foretatt en pseudoanonymisering. Det innebærer at jeg underveis har bevart informasjon som indirekte kan kobles til informanten. For å sikre informantenes konfidensialitet, valgte jeg å bytte navn alt under transkripsjonen. Jeg lagde en kodebok med informantenes ekte navn og kontaktinformasjon, sammen med deres «nye» navn i studien. Denne boka oppbevarte jeg atskilt og innelåst under arbeidet med masteroppgaven. Kodeboka ble makulert etter endt oppgaveskriving.

I den ferdigstilte oppgaven har jeg etter beste evne forsøkt å sikre informantenes anonymitet ved å fjerne forbindelser, slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet (NESH, 2021, s. 21). Lærernes navn og identitet er byttet ut, og jeg har ikke gitt noen spesifikke opplysninger som kan kobles til hvem informantene er. Jeg har presentert at Ungdommen kommer fra Forandringsfabrikken. Likevel har jeg ikke oppgitt

opplysninger som kjønn, spesifikk alder eller lignende. I tillegg er det omkring 300 som gjør det samme som min informant i Forandringsfabrikken. Nevnte forhold gjør det vanskelig å identifisere den aktuelle informanten. Et annet bevisst valg for å sikre anonymitet var at jeg transkriberte materialet på bokmål fremfor dialekt, da det anonymiserer materialet ytterligere.

Under hele forskningsprosessen har jeg behandlet datamaterialet med høyst konfidensialitet. Jeg har behandlet datamaterialet med fortrolighet og ikke formidlet innsamlet informasjon videre (NESH, 2021, s 21). Det har vært et viktig prinsipp for min forskning å formidle konfidensialitet overfor informanten. Det er avgjørende for å skape trygghet og tillit i relasjonen (Dalen, 2011, s. 102), slik at informanten deler av sine erfaringer og datamaterialet blir så rikt som overhodet mulig.

3.5.3 Tilbakeføring av resultater

Etter oppfordring fra NESH (2021) bør informantene også få anledning til å korrigere faktiske feil om mulig i datamaterialet. I min studie har jeg som tidligere nevnt valgt å tilby deltakerne «memberchecking» - ved å sende over det ferdig analyserte datamaterialet. Deltakerne i studien gir noe av seg selv ved å delta i studien, og har derfor krav på å få noe tilbake av forskeren. Videre har jeg derfor også valgt å gi dem hver sitt eksemplar av masteroppgaven. For å sikre at dette har en verdi for deltakerne, har jeg sørget for å formidle innholdet på en forståelig måte (NESH, 2021, s. 23). Oppgaven er praksisnær og skrevet på en lettfattelig måte, slik at lærere kan få en forståelse for hvordan de kan møte elever som utfordrer med sin atferd, uten særlig bakgrunnskunnskap om emnet fra før.

3.5.4 Sårbare grupper

NESH (2021) understreker at man som forsker har et spesielt ansvar for å beskytte sårbare gruppers integritet og interesser innenfor forskningsarbeidet. Ungdommen i min studie ansees å tilhøre en sårbar gruppe, da den selv har hatt et utfordrende atferdsuttrykk ved egen skolegang. Som forsker må man sørge for at forskningen skjer i tråd med de forskningsetiske normene, og behandler informanten med respekt, beskyttelse og rettferdighet når det kommer til fritt og informert samtykke (NESH, 2021, s. 26). Jeg har på lik linje som de andre informantene også presisert dette tydelig ovenfor Ungdommen som har deltatt i min studie. For å redusere ytterligere press, har jeg latt informasjonsflyt og rekruttering gå gjennom en voksenperson i Forandringsfabrikken. Jeg informerte også voksenpersonen om Ungdommens rett til å trekke seg, slik at denne eventuelle informasjonen kunne gått gjennom den.

Det er et viktig poeng at informantens kompetanse vurderes individuelt og ikke på bakgrunn av gruppetilhørighet (NESH, 2021, s. 26). Jeg vil understreke at selv om Ungdommen i min studie er en stemme for elevene i skolen med utfordrende atferd, så er ingen barn like. Man kan på ingen måte favne barn med utfordrende atferd under en gruppe som skal behandles likt (Kinge, 2020). Videre er det likevel et viktig poeng å ikke utelate sårbare grupper, da dette vil gi mangel på kunnskap fra eleven. Som NESH (2021) understreker, kan unnlattelse medføre at deres perspektiver ikke blir inkludert i forskning og at samfunnet ikke får relevant kunnskap om viktige problemstillinger. Ungdommen deler egne erfaringer, men også noen generelle erfaringer fra barn. Datamaterialet har videre blitt behandlet i analyse sammen med empiri fra lærerne. Ungdommen står ikke i relasjon til noen av lærerne. En slik studie kunne vært spennende, men sårbare forhold ville trolig gjort det vanskelig å få ærlige beskrivelser.

Det er mulig informantene ville følt ansvar for å beskytte hverandres integritet i en komparativ studie. NESH (2021) skriver at når man forsker på svakstilte og sårbare grupper, må man unngå å bruke inndelinger eller betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering, er nedsettende og/eller kan medføre stigmatisering av bestemte grupper. I mins studie har jeg vært ute etter kunnskap om noen generelle trekk, som kan fungere som et springbrett til kunnskap om hvordan læreren kan møte den individuelle eleven med utfordrende atferd, i skolen.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere de fire kategoriene jeg har valgt å se nærmere på. Studiens problemstilling er som tidligere presentert: «*På hvilken måte kan lærere møte elever som viser utfordrende atferd, i skolen?*». Analysene er gjort i henhold til problemstillingen, og kategorifunnene vektlegger møtet mellom lærer og eleven med utfordrende atferd. Jeg har kommet frem til at følgende kategorier er mest relevant for å belyse hovedfunnene i datamaterialet: «*lærer-elev-relasjonen*», «*behov bak atferden*», «*klasseledelse*» og «*når utfordrende atferd kommer til uttrykk*».

Jeg vil enkeltvis presentere de fire kategoriene jeg har kommet frem til i min analyse, med påfølgende drøfting. Presentasjonen av empiri er basert på direkte sitater fra intervjuene, og min forståelse av informantenes utsagn. Jeg presenterer analysen på bakgrunn av Tjoras (2021) SDI modell, som utdypet i metodekapitlet. Jeg har valgt å sette informantenes utsagn i kursiv og anførselstegn, for å tydeliggjøre hva som er uttalelser og mine tolkninger. Videre er sitatene nummerert, slik at det blir enklere å referere videre i oppgaven når funnene blir drøftes.

Et gjennomgående trekk i studien er at relasjon regnes som en forutsetning for å lykkes med å møte, og forstå elevene med utfordrende atferd, i skolen. I dette kapitlet presenterer jeg først funnet som en egen kategori; «*lærer-elev-relasjonen*» (avsnitt 4.2). Analyse materialet viser at de øvrige kategoriene, «*behov bak atferden*» (avsnitt 4.3), «*klasseledelse*» (avsnitt 4.4) og «*når utfordrende atferd kommer til uttrykk*» (avsnitt 4.5), avhenger av en god relasjon mellom lærer og elev. Derfor blir betydningen av *lærer-elev-relasjonen* tidvis drøftet gjennom de øvrige kategoriene. Jeg oppsummerer og avrunder betydningen av *lærer-elev-relasjonen* i kapittel 5, for å tydeliggjøre og oppsummere sammenhengen.

Ettersom utfordrende atferd er et vidt begrep, vil jeg se nærmere på hvilken forståelse informantene har av fenomenet, før jeg presenterer funnene (avsnitt 4.1). Dette er ikke en egen kategori, men relevant bakgrunnsinformasjon for videre drøfting av tematikken. Validitet handler om hvorvidt de svarene man finner i forskningen, er faktiske svar på det man undersøker (Tjora, 2021, s. 260). En diskrepans mellom informantenes forståelse av begrepet og anvendt teori, vil svekke studiens kvalitet. Med dette, anser jeg det avgjørende å etablere en felles forståelse for sikre å kvaliteten i denne studien.

4.1 Etablering av felles forståelse

På bakgrunn av avsnittet over, vil jeg i det følgende presentere og drøfte omkring informantenes forståelse av begrepet utfordrende atferd.

4.1.1 Empiri

4.1.1.1 Begrepsavklaring

Under intervjuet fikk alle informantene spørsmål om hva de legger i begrepet utfordrende atferd. De enes om at det er et vidt begrep som kan romme alt fra utagerende atferd til innagerende atferd;

«De er veldig forskjellig egentlig. Utfordrer på mange forskjellige måter. Noen utfordrer jo med å aldri ville gjøre noen ting, mens andre utfordrer med at de er fysisk utagerende. Noen utfordrer ved at de snakker veldig mye» (Rune) [1].

«Det kan jo være alt fra at man er så stille i det klasserommet at læreren ikke vet hva den skal gjøre. Men det kan også være at man er urolig og sitter mye sånn frem og tilbake, tipper, kaster viskelær, snakker med sidemannen, faktisk forstyrrer. Eller hele tiden skal si noe høyt. Sitter og ler» (Ungdommen) [2].

Det er tydelig at informantene har en forståelse for at utfordrende atferd er et paraplybegrep som rommer mange ulike fremtoninger. Innledningsvis og i teorien definerer jeg begrepet utfordrende atferd og presiserer at min oppgave setter søkelys på utagerende atferd. Et gjennomgående trekk er at alle informantene eksemplifiserer utfordrende atferd med konkrete hendelser og episoder som skildrer utagerende atferd i langt større grad enn innagerende atferd. Samtidig erkjenner samtlige at begrepet også inkluderer elever med innagerende atferd.

4.1.1.2 Holdninger til atferd

Informantene synes å være bevisst på hvordan de omtaler utfordrende atferd, kan ha påvirkning for lærerens utholdenhet i møte med de aktuelle elevene. Mille forklarer at:

«Jeg ville ikke brukt problematferd, fordi jeg tror ikke man skal se på elever som et problem. Da tror jeg at man blir fort sliten. Man må prøve å snu om, at det er ditt ansvar som voksen å jobbe med den relasjonen. Utfordrende atferd er ikke et veldig belastende begrep» (Mille) [3].

Også Rune legger stor vekt på at det er lærerens ansvar for atferden og ikke eleven selv.

«Jeg tenker at det er aldri eleven som er på en måte problemet da. Det ligger alltid noe bak, og det er vår jobb som voksne å finne utav, kartlegge og hjelpe» (Rune) [4].

Alle informantene enes med Rune i at utfordrende atferd er et uttrykk for noe annet, og at det er lærerens ansvar å forstå og hjelpe eleven til å forstå dette selv. Empirien viser at alle informantene har en felles forståelse om at det ligger noe bak atferden. Ungdommen legger stor vekt på betydningen av at lærerne forstår det utfordrende uttrykket som noe mer enn bare selve atferden.

«Jeg liker bedre å kalle det uttrykk på en måte. Så fort det blir atferd så blir det veldig fokus på noe som voksne skal prøve å fjerne eller håndtere. Eller at jeg er vanskelig. Er det et uttrykk for noe, så begynner voksne med en gang å skjønne at det er noe bak her» (Ungdommen) [5].

Kristiane omtaler atferden som at det er elevene som utfordrer læreren, fremfor at det er eleven som har utfordringer knyttet til sin atferd.

«Det handler jo like mye om at det er barn som utfordrer oss» (Kristiane) [6].

Informantene viser en felles forståelse for at det alltid er en årsak eller et udekket behov bak utfordrende atferd og at det varierer fra elev til elev.

4.1.1.3 Erfaringer

Alle informantene som deltar i studien, viser gjennom intervjuene at de har erfaring med utfordrende atferd. Informantene enes om at det artes ulikt, og lærerne viser gjennom intervjuet at de har erfaringer med både ulike former for fysisk og verbal utagering. Likevel er det tydelig at deres erfaringer har preget dem på ulikt vis og at det gjennomsyrrer måten de omtaler og prater om tematikken. Måten de ulike lærerne prater om utfordrende atferd, varierer i hvilken grad de per dags dato står oppi det. Rune forteller om at klassen han har nå er roligere, men at han har måttet jobbe mye med dem gjennom de årene han har vært kontaktlærer. Likevel synes han å ha funnet dekkende strategier i møte med atferdsutfordringene i gruppa. Hos Kristiane og Mille er situasjonen mer betent i det øyeblikket de intervjues, og det kommer også tydelig frem på måten de omtaler tematikken:

«Jeg er ganske streng egentlig. Er opptatt av at alle skal oppføre seg i klasserommet. Jeg tar alle kampene, og står i alle kampene» (Kristiane) [7].

«Det er viktig for meg personlig at hvis de har det veldig vanskelig en time, og ødelegger veldig – så bryr ikke jeg meg så mye om hva det gjør for meg eller for resten av klassen. (...) Bryr meg, snakker med dem. Møter dem hvis noe er vanskelig. Prøver veldig å forstå hva som ligger bak» (Rune) [8].

En hovedforskjell her er at Rune prater mer om å finne løsninger sammen med eleven som utfordrer, mens Kristiane og Mille prater om hvilke tiltak de som lærere må finne i møte med eleven som utfordrer med sin atferd.

4.1.2 Drøfting av empiri i lys av teori

4.1.2.1 Begrepsavklaring

Analysen viser at informantene forstår utfordrende atferd som et paraplybegrep uten en entydig definisjon. Deres forståelse viser at utfordrende atferd kommer til uttrykk på mange ulike vis, og at det er mange ulike grunner til dette. Dette er i tråd med Kinge (2020) sin forståelse av utfordrende atferd. Videre viser mønsteret i datamaterialet at informantene skildrer utfordrende atferd med hovedvekt på fysisk og verbal utagering. Dette er to av Ruuds (2010) tre kategorier for utagerende atferd. Den siste kategorien til Ruud (2010) som ikke nevnes blant informantene, er sosial utagering. Dette kan tolkes som at omfanget av fysisk og verbal atferd er større, eller at informantene har mer erfaring på dette feltet.

Haugen (2021) forklarer at ulike teoretiske perspektiv kan støtte opp under ulike forklaringer på elevens utfordrende atferd i skolen. Det er også noe informantene viser forståelser for i sine uttalelser i intervjuet, ved at de omtaler hvordan de møter utfordrende atferd på et generelt grunnlag. Som Kinge (2020) skriver, utfordrer elevene ulikt og av ulike grunner. Samtidig understreker informantene sine utsagn med spesifikke eksempler som underbygger tematikken. Analysen viser at informantene bygger sin forståelse for at atferd uttrykkes av et samspill mellom individ og miljø. Dette er i tråd med Haugen (2021), som skriver at påvirkning av elevens atferd i hovedsak skyldes

samspeilet mellom individets egenskaper, og miljøet og kulturen det vokser opp i. Informantenes forståelse av dette tydeliggjøres i studiens kategorier: «*behov bak atferden*» og «*klasseledelse*».

Når lærerne og Ungdommen prater om hvordan utfordrende elever bør møtes i skolen, legger de vekt på den relasjonelle forståelsen av atferd (Sollesnes, 2018). Som Johannesen & Bakken (2020) skriver, vil elevens atferd og uttrykk påvirke læreren, og lærerens håndtering vil igjen påvirke elevens atferd. Dette tydeliggjøres i kategorien «*når utfordrende atferd kommer til uttrykk*», og summerer opp mye av essensen i Sollesnes (2018) forklaring av transaksjonsmodellen.

4.1.2.2 Holdninger til atferd

Empirien viser en samsvarians mellom informantenes og Sollesnes (2018) definisjon av utfordrende atferd. Kristiane uttalelse [6], viser til at det er omgivelsene som finner det utfordrende å forholde seg til elevens atferd. Dette kan også underbygges av Elvén (2017a), som forklarer at eleven selv ikke anser egen atferd som problematisk, men mer som en løsning for å håndtere en vanskelig situasjon. Ved en slik tilnærming forsøker man å få fram elevens opplevelse av situasjonen, og hvilken eventuell utfordring som foreligger. I henhold til det Kinge (2020) skriver, vil en holdning om at "barn gjør så godt de kan" fremfor at "barn gjør det bra hvis de vil", være avgjørende for hvordan læreren evner å møte og forstå elevene som utfordrer med sin atferd.

Alle lærerne viser gjennom sine uttalelser, at det er læreren som er ansvarlig for å hjelpe og forstå eleven som utfordrer. Dette er i tråd med opplæringslova, som også er tydelig på at ansvaret ligger hos pedagogene, og ikke eleven selv (Opplæringslova, 1998, §1-1). Mille forklarer også sammenhengen om hvordan man omtaler utfordrende atferd, og påvirkningen av lærerens utholdenhet og holdning til elevene. Hun er opptatt av at man burde se på atferd som en utfordring, og ikke som et problem. I tråd med Sollesnes (2008), sier hun at man som lærer vil bli fortere sliten. Hennes forståelse for holdninger, enes med Johannesen & Bakken (2020), i at det er det viktigste verktøyet læreren har i møte med utfordrende atferd.

Videre trekker Sollesnes (2018) sin definisjon fram at vanskelig atferd, «(...) uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med». Uttalelsene til Rune [4] og Ungdommen [5] viser at de er opptatt av at lærerne må forstå hvilket behov som ligger bak elevens atferd. Som Kinge (2020) skriver, må elevens utfordrende atferd og reaksjonsmåter, forstås som symptomer på underliggende vansker og utilfredsstilte behov (s.65). En forståelse av kompleksiteten til elevens utfordringer, er viktig for å handle og iverksette tiltak som er i tråd med elevens behov (Kinge, 2020, s. 103).

4.1.2.3 Erfaringer

Kinge (2020) kritiserer en gjentakende praksis i skolen i dag; lærere som kommer til kort ved at de selv forsøker brannslukking av atferd ved ulike tiltak, som de selv mener måtte fungere. Som presentert legger Rune større vekt på samarbeid med eleven om dens utfordringer, enn hva Mille og Kristiane gjør. De forteller imidlertid om at trinnet deres er svært utfordrende i intervjuende øyeblikk, og det er gjennomgående at de i større grad prater om hvilke tiltak de som lærere må gjøre i møte med eleven. Trolig kan dette forklares ved at det er enklere å være «pedagogisk korrekt» når helheten er mer

håndterlig. Betydningen av dette vil tas opp og drøftes nærmere i kapittel 5: Sammenfattende drøfting.

4.2 Lærer-elev-relasjonen

I datamaterialet legger alle informantene stor vekt på at en god relasjon er helt essensielt for å møte utfordrende elevatferd i skolen. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hva informantene vektlegger for å skape relasjoner til elever som viser utfordrende atferd.

4.2.1 Empiri

4.2.1.1 Gode relasjoner som en forutsetning

Alle informantene enes om at gode relasjoner er en forutsetning for å lykkes i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd. Det er også enighet om at etablering av relasjon varierer fra elev til elev. Ettersom det ikke finnes en fasit på å bygge en god relasjon, er det oftest disse elevene som utfordrer man bruker mest tid på. Dette kommer frem i følgende uttalelse:

«Hele basisen her er jo relasjon. Det å skape en god relasjon, er jo forskjellig fra elev til elev. Og de elevene som er utfordrende er de man bruker mest tid på» (Mille) [9].

Ungdommen underbygger viktigheten av å ha etablert gode relasjoner mellom lærer og elev. Selv opplevde Ungdommen at gode relasjoner hadde en atferdsregulerende effekt. Gode relasjoner skapte trygghet, og forståelse i møte med læreren. Dette reduserte det utfordrende atferdsuttrykket. Motsatt forklarer Ungdommen at atferden ble mer utfordrende om vedkommende ikke følte seg trygg på læreren i klasserommet:

«Når læreren er kjip og gjør det dritutrygt i klasserommet, så tar man igjen enten ute i friminuttet, senere i timen eller en annen time for å liksom vise at jeg er tøff. Jeg er ikke den svake som jeg føler meg som når læreren kjefter på meg foran alle sammen» (Ungdommen) [10].

Sitatet viser at utfordrende atferd kom til uttrykk når Ungdommen ikke opplevde trygghet i relasjonen til læreren, inne i klasserommet.

4.2.1.2 Å bygge relasjonen i fredstid

Mønsteret i datamaterialet viser at det finnes ingen fasit på hvordan lærerne skaper gode relasjoner til elevene med utfordrende atferd. Mille forklarer at;

«Det handler om å finne noe du bonder på som de sier, noe som man kan ha til felles. Og det trenger ikke å være en stor greie» (Mille) [11].

Det står sentralt hos alle lærerne at de legger stor vekt på å etablere relasjoner i «fredstid» gjennom å gjøre aktiviteter sammen med dem. Rune kaller det «bankingtime», og foreslår at man bruker egen avsatt tid sammen med akkurat disse elevene. Han forklarer at det handler om å møte eleven på dens interesser for å skape en

positivt sammen. Rune forklarer at det viktigste er å få en god relasjon i bunn før man kan begynne å jobbe med elevens utfordringer. Han legger også til at det handler om å etablere trygghet for å kunne vise at man forstår og får møtt eleven på det som er vanskelig.

«Var mye alene med han, spilte spill og gjorde andre ting. Passa på at vi fikk en god connection liksom» (Rune) [12].

Mille er også opptatt av å gjøre aktiviteter sammen med elevene som utfordrer henne. Eksempelvis tar hun med seg en elevgruppe hver fredag for å rengjøre skolens akvarium;

«Den oppgaven kan de på rams. Her får de mestring, de får til noe helt konkret, de får ros, de får skryt og gruppa fungerer bra sammen. Og så er målet å prøve å ta med litt forskjellige hver gang, så ser de andre også at den eleven her kan noe. For det kan være vanskelig i et klasserom å vise det» (Mille) [13].

Hun forklarer at det handler om å bygge et lag rundt eleven gjennom å gjøre andre aktiviteter i mindre grupper utenfor klasserommet. Derfor har hun faste avtaler med elever som utfordrer med sin atferd, hvor de gjør andre aktiviteter utenfor klasserommet i mindre grupper. I tillegg legger hun stor vekt på å skape en mestringsarena for eleven det gjelder.

4.2.2 Drøfting av empiri i lys av teori

4.2.2.1 Gode relasjoner som en forutsetning

Forskning viser at elever som utfordrer er i risiko for å utvikle mindre gode relasjoner til læreren sin (Brandtzæg et al., 2016). Mille forklarer at gode relasjoner til eleven er en forutsetning i arbeid med utfordrende atferd og at det oftest er de elevene man bruker mest tid på [9]. Det kan tenkes at tidsaspektet blir en stor faktor for hvorvidt man lykkes eller ikke i å håndtere utfordrende elevatferd i skolen. Kinge (2020) skriver at elever som utfordrer, føler seg ofte mislikt og uønsket i skolen. Dette kan skape en utrygghet hos eleven, noe som kan resultere i at den utfordrende atferden forsterkes. Dette fenomenet vektlegges av informantene og Ungdommen tydeliggjør betydningen av å føle seg trygg i møte med læreren. Mønsteret i datamaterialet viser at en god relasjon til eleven som utfordrer, er avgjørende for å skape trygghet hos eleven det gjelder. Som Brandtzæg et al. (2016) poengterer, ligger det et stort potensial når eleven har en trygg tilknytning til læreren. Eleven vil i større grad høre på læreren, være motivert for å lære og tørre å spørre når den blir engstelig eller usikker (Brandtzæg et al., 2016, s. 28). Trygg tilknytning skjer ikke av seg selv, og som Kinge (2020) skriver må man gjøre seg fortjent til barns tillit. Det tar tid, og som lærer er nødt til som lærer å bruke tid på å bygge relasjonen.

Hvordan du som lærer reagerer på elevenes atferd, påvirker stemningen i klasserommet og har betydning for relasjonsbygging til elevene (Brandtzæg et al., 2016, s.81). Ungdommen underbygger dette, når han forklarer hvordan egen atferd stod i forhold til hvorvidt læreren håndterte og skapte trygghet i relasjonen dem imellom [10]. Dette sier Brandtzæg et al. (2016) kan forklare at to lærere kan oppleve en og samme elev på ulike måter (s. 82). Empirien viser at gode relasjoner kan ha en atferdsregulerende

effekt i klasserommet. På andre siden vil også mindre gode eller fraværende relasjoner kunne forsterke elevens utrygghet og utfordrende atferd på skolen.

4.2.2.2 Å bygge relasjonen i fredstid

Mønsteret i datamaterialet viser at alle lærerne vektlegger å etablere relasjon til elevene i det de kaller fredstid. Dette er i tråd med det Kinge (2020) anbefaler, da eleven er i balanse og ro med seg selv og omgivelsene. En god utnyttelse av denne tiden vil gi de beste forutsetningene til senere, noe informantene synes å ha forståelse for. Kinge (2020) poengterer viktigheten av å legge tilrette for rolige samværsstunder når man skal bygge relasjon til eleven som utfordrer. Dette er også noe lærerne legger stor vekt på i empirien. Rune [12] velger oftest å gjøre aktiviteter utenom det skolefaglige, mens Mille [13] velger ofte å gjøre noen konkrete arbeidsoppgaver som å rense skolens akvarium, sammen med eleven. Felles er at de er opptatt av å møte eleven på en arena hvor situasjonen er positivt ladet. Som Brandtzæg et al. (2016) skriver, vil fokus på og tilretteleggelse av gode samværsstunder gi de beste forutsetningene for å etablere en trygg relasjon til eleven som utfordrer.

4.3 Behov bak atferden

Jeg har tidligere vist til og drøftet informantenes holdninger og syn på utfordrende atferd. Dette kategorifunnet bygger videre på dette, og viser til informantenes forståelse av at elevens atferd uttrykker et behov den aktuelle trenger hjelp til å håndtere eller forstå.

4.3.1 Empiri

Mønsteret i datamaterialet viser at samtlige av informantene er opptatt av å se bak atferden til eleven;

«Det er alltid en grunn bak. Det er liksom et eller annet bak der som de voksne må prøve å forstå» (Ungdommen) [14].

«Det ligger alltid noe bak som man må prøve å forstå og ta tak i. Se på hva som førte til at eleven handla som den handla. Og prøve å ta tak i det og begynne med det» (Rune) [15].

Som sitatene viser, forstår informantene at utfordrende atferd er mer enn hva den enkelte gir uttrykk for. Gjennom intervjuet trekker Ungdommen frem flere eksempler på at egen atferd var et uttrykk for noen andre udekkede behov:

«Jeg yppa på noen andre i klassen da, for jeg ville egentlig at de skulle slå meg tilbake. Det var en annen måte å skade meg selv på. Jeg hadde så mye vondt inni meg fordi jeg var så frustrert eller lei meg over det som skjedde. Det var aldri meningen at det skulle gå utover den andre eleven eller den læreren» (Ungdommen) [16].

Sitatet viser at Ungdommen fikk utløp for vonde byrder ved å flytte smerten fra innsiden til et utagerende uttrykk på skolen.

4.3.1.1 Å forstå følelsene bak atferden

Gjennom datamaterialet trekker Rune ofte frem betydningen av å prate sammen om hva som har skjedd i etterkant av eskalerte situasjoner. Her kommer det til uttrykk at han er opptatt av å forstå eleven, og hva det var som skjedde i situasjonen. Han forteller om en elev som han brukte masse tid på å skape relasjon til, og forteller positive effekter fra dette:

«Det som kom ut av det var jo at han åpna seg kjempemasse. Fordi jeg valgte å bruke mye tid på han, så får man igjen for det» (Rune) [17].

Mille samtaler ofte med elevene mens hun har dem på tomannshånd og gjør en aktivitet sammen. Ofte kan dette være mens de er rundt akvariet, som jeg presenterte tidligere i kapitlet. Hun stiller konkrete ja-nei-spørsmål som ikke krever mer enn at eleven nikker eller rister på hodet.

«Hvis du har fått fire nikk om hva utfordringene er, så kan det være nok da. Da vet du noe om hva som kan være utfordringene til den eleven» (Mille) [18].

Hun er opptatt av at elevene ikke skal føle seg presset til å prate, men at det skal skje på en naturlig arena.

«De har ikke følt seg presset til å prate, men følt at jeg har forstått» (Mille) [19].

Utsagnet viser at hun er opptatt av at elevene skal føle at hun forstår dem. Dette er en ting også Ungdommen i studien verdsetter i relasjon til lærerne;

«Når de forstod litt og bare møtte meg med masse varme – så fikk jeg mer tillit til dem. Da ble det tryggere å være på skolen. Og det ble litt mindre av det dumme jeg gjorde også» (Ungdommen) [20].

Ungdommen som er med i studien, forklarer hvordan en god relasjon hadde en positiv effekt på atferdsutfordringene. Det som skilte seg ut, var de lærerne som var opptatt av å forstå, vise varme og omsorg og samarbeidet med Ungdommen om å finne gode løsninger. Likevel understreker informanten et ønske fra lærerne i skolen;

«Still modige spørsmål» (Ungdommen) [21].

Kristiane er ærlig på at hun ikke er fullt så opptatt av å prate med elevene om hva som er behovet deres bak atferden.

«Det er ikke så ofte jeg fisker etter den informasjonen egentlig. Jeg er mest opptatt av at den eleven skal være trygg på skolen» (Kristiane) [22].

Ved siden av denne uttalelsen kommer det frem at hun er opptatt av å skape trygghet skolen gjennom å vise omsorg og forståelse uten at eleven trenger å fortelle konkret. Kristiane forklarer at hun er opptatt av at skolen skal være et fristed for eleven.

4.3.2 Drøfting av empiri i lys av teori

Kinge (2020) skriver at nøkkelen til atferdsendring er søken etter forståelse av kompleksiteten i elevens vansker, for å kunne iverksette tiltak som er i tråd med barnets behov (s. 103). Eleven trenger først og fremst trenger hjelp til å se hva det er og hvorfor det er vanskelig å håndtere hverdagens utfordringer (Kinge, 2014, s. 37). Analysen viser at informantene enes om at det alltid er et behov bak den utfordrende atferden som eleven uttrykker. Samtidig viser empirien at informantene arbeider ulikt med forståelse av elevens behov. Lærerne har også ulikt syn på betydning av samtale med eleven om utfordringene. Som Kinge (2020) skriver, finnes det ingen fasitsvar på hvordan lærere bør møte utfordrende atferd. I det følgende vil jeg drøfte omkring dette. Et uavhengig forslag er å bruke barnets behov som utgangspunkt, fremfor å håndtere den aktuelle situasjonen, for å lykkes i arbeidet med eleven som utfordrer (Kinge, 2020, s. 69).

4.3.2.1 Atferd som sekundære følelsesreaksjoner

Ungdommens utsagn [16] viser at atferden som utspilte seg på skolen, kan tolkes som et skjold for hva egentlig eleven følte på innsiden. Dette forklares som sekundære følelser som skygger over elevens primære behov (Ablon, 2019; Fallmyr, 2020; Sinding & Skeide, 2018). For å forstå og hjelpe Ungdommen, viser dette eksemplet at lærerens kompetanse om følelser spiller en stor rolle for å hjelpe med å identifisere og forstå hva uttrykket egentlig kommer av. Fallmyr (2020) fastslår at endrede følelser endrer atferd. Om eleven ikke forstår de vonde følelsene, kan den heller ikke lære å regulere dem på en annen måte. Sinne og aggresjon er ofte sekundære følelser hos både eleven og læreren. Dette er sekundærreaksjoner som dekker over de primære følelsene som en beskyttende strategi (Brandtzæg et al., 2016, s. 129).

Som lærer er det viktig å se situasjonen fra elevens side, for å forstå hvilke følelser som ligger bak utfordrende atferd (Kinge, 2020, s. 74). Etter Brandtzægs et al. (2016) anbefaling er det viktig ha en reflekterende innstilling ved å lytte til hvordan eleven oppfatter seg selv, før man sier noe om egen oppfatning av elevens atferd. Som Elvén (2017a) skriver, ser ikke eleven sin egen atferd som en utfordring, men mer som en løsning for å håndtere situasjonen. I Ungdommens tilfelle kan aggresjon og sinne som uttrykk være en løsning for å håndtere de primære følelsene som ligger til grunn. En anerkjennende tilnærming i dette tilfelle vil være å legge egne behov til side og bruke situasjonen til å forstå eleven (Schibbye & Løvlie, 2006). Som Kinge (2020) skriver, tyr ofte lærere til forhastede tiltak ved å akutt forsøke å roe ned situasjonen og irettesette eleven det gjelder. I en slik situasjon handler læreren etter egne behov, i forglemmelse av å la eleven eie egne opplevelser og følelser som sanne (Kinge, 2020).

En empatisk tilnærming til utfordrende atferd handler om å ta avstand fra følelser og fortolkninger av situasjonen (Kinge, 2020). Som Kinge (2020) forklarer vil disse egenskapene bidra til at man anerkjenner den andres opplevelse som sann, og forstår den andres perspektiv i situasjonen. Det kan virke som at Rune [15] har en empatisk og anerkjennende tilnærming til elevene som utfordrer. Empirien viser at han opptatt av å sette egne behov og egen undervisning til side i møte med eleven som utfordrer. Dette trekker også paralleller til mentalisering (Brandtzæg et al., 2016). Som Brandtzæg et al. (2016) forklarer, innebærer mentalisering å forstå at elevens opplevelse av situasjonen kan være helt annerledes enn sin egen. Det kan tenkes at Rune har lykkes med å vise en

anerkjennende tilnærming til elevene som utfordrer ved å ha en mentaliserende innstilling til dem.

4.3.2.2 Samtale om elevens behov

I tråd med Kinge (2020) vil hverdagslige samtaler kunne bidra til økt innsikt og forståelse for både elev og lærer. Mille bruker hyppig korte, enkle samtaler med elevene [18]. Hun stiller ofte konkrete ja-nei spørsmål. Dette er et bevisst valg som stiller lite krav fra elevens side. Ved å gjøre dette viser hun en empatisk tilnærming til eleven ved å forsøke å gjette på og undersøke hvilke primære følelser eleven egentlig uttrykker (Fallmyr, 2020, s. 103; Kinge, 2014, s. 57). Som Fallmyr (2020) skriver, kan elevens utfordrende atferd være bygget på sekundære følelser som en beskyttelsesreaksjon for å håndtere egen situasjon. I tråd med Kinge (2020) vil slike hverdagslige samtaler kunne bidra til økt innsikt og forståelse for både elev og lærer. Å være i dialog med eleven hvor man er opptatt av å forstå dem, gir dem en opplevelse vi snakker med dem, fremfor til dem (Kinge, 2020, s. 115). Dette kan skape trygghet i eleven. Når eleven føler seg trygg er den, i henhold til Brandtzægs et al. (2016) definisjon, rolig og harmonisk på innsiden og har en opplevelse av å være verdifull og viktig der den er (s.24). Opplevelsen av å være trygg, forklarerer Ungdommen som et grunnleggende elementære for å samarbeide med læreren om det som er utfordrende [20]. I henhold til Kinges (2020) anbefaling, vil slike korte, hverdagslige samtaler med bevisste spørsmål, delte refleksjoner og observasjoner kan bidra til økt selvinnsikt hos eleven (s. 123). Og som Brandtzæg et al. (2016) skriver, vil eleven lettere samarbeide når den opplever seg sett og forstått (s.14).

Selv om Mille legger stor vekt på hverdagslige samtaler med elevene, uttaler hun ikke eksplisitt at hun er opptatt av å forstå elevens primære følelser. Kristiane viser gjennom sin uttalelse [22] at hun heller ikke er opptatt av dette. På en måte kan dette virke som en manglende vilje til å forstå elevens behov bak atferden. Samtidig kan man argumentere for at det er en anerkjennende tilnærming til elevene i øyeblikket det gjelder. De er begge opptatt av at elevene skal oppleve at de forstår, selv om de ikke prater så mye om det som er vanskelig for eleven. Dette kan sees på som en individuell tilpasning i møte med eleven det gjelder. Det kan tenkes at de kan bli for påtrengende i deres situasjon. På andre siden legger Ungdommen [21] stor vekt på betydningen av at lærerne stiller modige spørsmål. Fra dens perspektiv ytres det et ønske om at lærerne var enda modigere. Det understrekes også at opplevelsen i møte med læreren må være genuin og ekte. Videre er Ungdommen [20] opptatt av at det er en relasjon i bunn, og at den kjenner trygghet i relasjonen. Dette kan virke som et motstridende funn i empirien. Samtidig kan kortere, hverdagslige samtaler som Mille bruker, være et effektivt verktøy for å bygge relasjon (Kinge, 2020). Som drøftet tidligere vil elever som utfordrer, utfordre av ulike grunner og på ulike måter (Kinge, 2020). Ulike elever trenger også ulik tilnærming av lærerne på skolen. På et vis kan man derfor argumentere for at Kristiane og Mille har ikke en mindre anerkjennende tilnærming enn hva Rune har, selv om de møter elevene ulikt.

4.4 Klasseledelse

I denne kategorien vil jeg se på hvordan læreren forebygger utfordrende atferd gjennom sin klasseledelse. Her viser mønsteret i datamaterialet at informantene er opptatt av å være i forkant ved å tilrettelegge omgivelsene, for å unngå situasjoner som fremprovoserer utfordrende atferd hos eleven. Dette viser seg gjennom at de er opptatt

av å skape gode rammer og rutiner til elevene i form av individuelle avtaler, fysisk organisering i klasserommet og tilpassede læringsaktiviteter.

4.4.1 Empiri

4.4.1.1 Konkrete avtaler

Kristiane er opptatt av å finne alternativer til elevene inne i klasserommet, slik at det blir en arena hvor det skal være mulig for at alle elevene skal trives og lære. Eksempelvis har hun noen elever som synes at det kan være utfordrende å delta i musikktilen grunnet støy. Da har hun enkeltavtaler som gir noen av elevene mulighet til å være der en kortere periode, i tillegg til at hun tilbyr ørepropper. Hun understreker også at;

«Det er åpent for å ta en time-out» (Kristiane) [23].

Flere lærere har konkrete avtaler med elever hvor de kan ta seg en time-out fra klasserommet når de kjenner at det blir for overveldende å være til stede. Rune er også opptatt av å lage konkrete avtaler med enkeltelever som gir tydelige, forhåndsbestemte handlingsalternativer eleven kan bruke. Det kan være alt fra å gå en tur ut, sette seg på grupperom, lese en bok, til å bruke en stressball inne i klasserommet. Han sier at det holder med et nikk fra enten han eller elevens side, så leser de hverandre og aksepterer at nå er det på tide med en time-out.

Også Ungdommen hadde tydelige tegn som den brukte dersom det var behov for en time-out. Ungdommen legger også stor vekt på at den utarbeidet en individuell plan sammen med en lærer den var trygg på. Denne planen inneholdt ulike handlingsalternativer til ulike situasjoner som Ungdommen kunne bruke, når den kjente behov for det.

4.4.1.2 Fysisk organisering

Samtlige av informantene løfter også frem elevens plassering i klasserommet som en viktig faktor for å være proaktiv. Både Kristiane, Rune og Ungdommen legger vekt på at eleven blir hyppig spurt om hvor det er komfortabelt å sitte. Det er viktig for de nevnte at eleven veiledes slik at den føler seg trygg i klasserommet.

4.4.1.3 Tilpassede læringsaktiviteter

Mille trekker frem betydningen av å stille realistiske krav til elevene ut fra deres potensiale. Her understrekes viktigheten av at læreren velger læringsaktiviteter hvor elevene får kjenne på mestring og glede. Mille bruker ofte praktiske aktiviteter sammen med elevene, og opplever at en slik tilpasning har en atferdsregulerende effekt;

«Jeg setter den eska med ulike elektriske dingsedangser frem og målet for timen er at elevene skal koble en elektrisk kobling slik at det blir lys. Da kan den eleven med utfordrende atferd ha en fantastisk time» (Mille) [24].

Mille viser gjennom datamaterialet at hun er svært opptatt av å skape en mestringsarena for elevene som viser utfordrende atferd. Hun er opptatt av å stille realistiske krav, og tilpasser ofte valg av læringsaktiviteter deretter. Også Ungdommen rapporterer om at faglige tilpasninger med engasjerende aktiviteter virket positivt for å forhindre utfordrende atferd. Ettersom Ungdommen var faglig sterk, hadde den avtale med en

lærer om et tegn den kunne bruke for å få komme frem og forklare noe faglig for resten av klassen. Den understreker at dette var positivt ovenfor de andre elevene, da tiltaket gjorde at den ble sett på som en ressurs og ikke som et «problembarn».

4.4.2 Drøfting av empiri i lys av teori

4.4.2.1 Prinsippet om proaktiv klasseledelse

Flere av informantene trekker frem at det er noe i omgivelsene som kan forårsake utfordrende atferd. Læreren evne til å lede klassen er en svært viktig faktor når det kommer til forebygging og reduksjon av problematferd i skolen (Nordahl, et al., 2005, s. 219). Å forebygge utfordrende atferd er det viktigste man gjør for å stoppe den (Johannesen & Bakken, 2020, s. 174). Mønsteret i datamaterialet viser at samtlige av lærerne legger stor vekt på å være i forkant av situasjoner som kan utløse utfordrende atferd for elevene det gjelder. Dette knyttes til prinsippet om proaktiv klasseledelse (Ogden, 2015). Her er det sentralt hvordan lærerne forebygger utfordrende atferd på måter som forstyrrer utfordrende atferd minst mulig (Ogden, 2015, s. 144) Dette viser seg blant annet gjennom hvordan de gjør konkrete avtaler med enkeltelever, gir elevene tydelige handlingsalternativer, tilpasser læringsaktiviteter og organiserer de fysiske utformingene i klasserommet. Bø (2018) hevder at de fysiske, sosiale og kulturelle omgivelsene eleven befinner seg i, påvirker læringsprosessen. Proaktiv klasseledelse viser til samspillet mellom individet og justeringer i elevens miljø, kan ha en atferdsregulerende effekt.

4.4.2.2 Konkrete avtaler

Alle lærerne referer til konkrete avtaler med elevene som utfordrer dem. Ungdommen løfter også frem betydningen av å ha egne avtaler sammen med lærere, og viser til positive effekter ved dette. Som Johannesen & Bakken (2020) skriver, kan dette være et effektivt tiltak dersom eleven har tydelige handlingsalternativer å velge mellom. Et valg mellom ulike tilgjengelige handlingsalternativer, vil gi eleven følelse av autonomi og medbestemmelse. Det kan være enklere for eleven å gjennomføre aktiviteter om den har et valg, kontra å bli bestemt at den skal gjøre en aktivitet den kanskje ikke er fullt så motivert for. I tillegg vil samarbeid med eleven bidra til at man iverksetter målrettede tiltak for den gjeldende (Johannesen & Bakken, 2020, s. 158). Videre kan dette bidra til å lære eleven å bli selvregulert ved å kjenne etter triggere, og ta seg en pause før situasjonen blir for overveldende. Som Brandtzæg et al. (2016) skriver, lærer barn å regulere seg selv gjennom å bli regulert av andre. Konkrete avtaler med eleven kan være et verktøy i elevens prosess med å lære seg selvregulering. Fremfor at opptrappingsfasen eskalerer til et affektutbrudd, kan denne kompetansen gjøre eleven rustet til å gå direkte tilbake til hverdagsfasen (Elvén, 2017a). Dette vil bidra til at eleven utvikler egne strategier for å regulere seg selv (Brandtzæg et al., 2016, s. 88). I tillegg vil som Johannesen & Bakken (2020) understreker, en aktiv time-out sørge for sansemotorisk stimulering hos den enkelte. Dette vil kunne gjøre eleven mer tilgjengelig for undervisning senere.

Om man ikke har laget en avtale med eleven på forhånd, kan man risikere at time-uten virker mot sin hensikt. Elever som ikke mestrer å regulere seg selv inne i klasserommet, vil trolig ikke regulere seg ved en ustrukturert time-out. Å be eleven om ta seg en time-out i affekt, vil til nøds ha en brannslukkende effekt på atferden. I tillegg kan dette fort oppleves som en straff for enkelte elever. Da blir time-out mindre lystbetont og man står

i fare for å miste de positive effektene som drøftet over. Samtidig kan det som er tiltenkt en straff fra lærerens side, oppleves som en belønning for eleven det gjelder. I henhold til teorien om operant betinging, kan det tenkes at elevens utfordrende atferd forsterkes (Haugen, 2021). Eleven kan da lære seg at om den utspiller seg, vil resultatet være at den får en pause fra klasserommet og undervisningen.

4.4.2.3 Fysisk organisering

Forskning viser at fysisk organisering er et proaktivt tiltak i møte med utfordrende atferd (Johannesen & Bakken, 2020). Lærerne løfter også frem betydningen av fysisk organisering i klasserommet for å tilpasse og imøtekomme elevenes behov. Dette er i tråd med Johannesen & Bakken (2020) sitt forslag, da den fysiske organiseringen kan bidra til å dempe sanseinntrykkene for den gjeldende eleven. Videre understreker teorien at det er viktig å kjenne elevene for å gjøre de tilpasningene som er best for dem (Johannesen & Bakken, 2020, s. 177). Dette bidrar lærerne til ved at de hyppig spør elevene hva som oppleves best for dem.

4.4.2.4 Tilpassede læringsaktiviteter

Forskning viser at elevens utfordrende atferd kan skyldes manglende ferdigheter til å møte de forventningene som stilles til dem (Kinge, 2020, s. 33). Johannesen & Bakken (2020) poengterer viktigheten av å gi passe store utfordringer på skolearbeidet. Den hårfine balansen mellom at oppgaven verken skal bli for enkel og kjedelig, eller for vanskelig slik at eleven gir opp - er avgjørende å identifisere for å tvinge frem elevens interesse. Mille [24] legger stor vekt på å stille realistiske krav til elevene ut fra deres forutsetninger. Dette kan tolkes som at hun har forståelse for sammenhengen mellom utfordrende atferd og elevens flytzone. Brandtzæg et al. (2016) forklarer dette fenomenet som elevens toleransevindu. Som lærer stiller man for store krav til elevens evne til å regulere seg selv, om man ikke imøtekommer elevene med riktige tilpasninger og utfordringer til den enkelte (Johannesen & Bakken, 2020, s. 146). Mille viser til eksempel om hvordan valg av læringsaktiviteter kan være avgjørende for å holde eleven innenfor sitt toleransevindu. Adekvat faglig hjelp vil derfor kunne være et av de mest effektive tiltakene for noen elever.

Elever som ikke får tilstrekkelig med faglig utfordring, kan også falle ut av toleransevinduet sitt (Brandtzæg et al., 2016). Som Skogen & Idsøe (2016) forklarer, finnes det ingen gitt atferd for evnerike barn. Likevel vil noen av disse elevene oppleves som utfordrende i klasserommet, da de ofte forstyrrer undervisningen og kommer i konflikt med andre elever (Skogen & Idsøe, 2016, s. 92). Som Ungdommen beskrev seg selv, fikk den sjelden tilstrekkelig med faglige utfordringer på skolen. Skogen & Idsøe (2016) forklarer at de elevene som utfordrer på bakgrunn av mangel på faglige tilpasninger, opplever ofte at skolen ikke anerkjenner dem. Med støtte i teorien, og som Ungdommen forteller, vil tilpassede læringsaktiviteter kunne ha en anerkjennende tilnærming og gi en atferdsregulerende effekt.

Videre kan også betydningen av å stille realistiske krav til elevene som utfordrer med sin atferd, være positivt for lærer-elev-relasjonen. I intervjuet med Mille blir betydningen av å stille realistiske krav til elevene som utfordrer gjentakende. Slik jeg tolker det, opplever hun svært gode relasjoner til disse elevene. Dette kan henge sammen med at dersom eleven føler seg sett, øker tilliten til læreren og det vil oppleves meningsfullt å følge anvisninger og leve opp til kravene som læreren stiller (Elvén, 2017a, s. 83). Ifølge

Drugli (2013) ønsker elever selv at det stilles krav og forventninger til dem ut fra deres forutsetninger, og de rapporterer om en positiv betydning for relasjonen mellom lærer og elev. Som Elvén (2017a) skriver, er det viktig å stille krav på en måte slik at det gir mening for eleven selv. Krav som oppleves meningsløse for eleven, kan virke mot sin hensikt og svekke relasjonen. Om læreren stiller for høye krav svekkes tilliten i relasjonen og det blir flere atferdsproblemer (Elvén, 2017a, s. 83). Med hold i dette resonnetet kan det se ut til at realistiske krav i møte med elever som utfordrer, er en faktor som kan bidra til trygghet, anerkjennelse og gi en bedre relasjon mellom lærer og elev.

4.5 Når utfordrende atferd kommer til uttrykk

I dette avsnittet tar jeg opp informantenes tanker knyttet til å korrigere og regulere utfordrende atferd som kommer til uttrykk. Mønsteret i datamaterialet viser at informantene vektlegger hvordan man møter utfordrende atferdsuttrykk ut fra grad av affekt hos eleven det gjelder. I det følgende vil jeg se nærmere på dette møtet.

4.5.1 Empiri

4.5.1.1 Grensesetting

I studien kommer det frem at lærerne jobber hardt for å finne en hårfin balanse mellom å stille krav og gi sanksjoner i møte med elevene med utfordrende atferd. Det viser seg at det som er tiltenkt fra lærerens side, ikke nødvendigvis oppleves på samme måte for eleven det gjelder. Mønsteret i datamaterialet viser at man likevel ikke alltid unnlater konsekvenser, da det igjen kan skape utrygghet og lite forutsigbarhet. Samtidig kan sanksjonering av utfordrende atferd virke mot sin hensikt, ved å gi bensin til bålet. Ungdommen som deltar i studien, løfter flere ganger i løpet av intervjuet frem et eksempel som underbygger viktigheten av dette. Den sier at:

«Hvis man får kjeft så blir det; fuck deg og da!» (Ungdommen) [25].

Ungdommen forteller at kjeft fra en lærer oppleves som at den får «is rundt hjerte» sitt. Det legges til at kjeft skapte en distanse til læreren, og var ødeleggende for relasjonen. I tillegg sa Ungdommen at det bare ble mer av at det «dumme» den gjorde. Følgende uttalelser viser at Rune deler samme oppfatning;

«Kjeft er jo sjeldent en løsning på barn med utfordrende atferd. Da vil dem jo bare stritte imot» (Rune) [26].

Han forsøker å unngå kjeft og viser til erfaring for hvordan affekt smitter i møte med utfordrende atferd. Ungdommen løfter frem betydningen av nettopp dette ved følgende utsagn;

«Det gjorde jo at de andre i klassen begynte å se på meg som et problembarn. Da blir du stuck i den rollen da. I de timene med den læreren måtte jeg nesten leve litt opp til det» (Ungdommen) [27].

For Ungdommens del resulterte denne type korrigerende fra lærers side til det motsatte av hva som var tiltenkt. Rune forteller at han forsøker å ty til positiv forsterkning som

strategi. Det innebærer at han roser ønsket atferd og ignorerer uønsket atferd, i klasserommet.

«Det handler om å avlære det negative mønsteret som eleven er kommet inn i» (Rune) [28].

Det synes å være et bevisst valg fra Rune sin side å ignorere uønsket atferd. Han er bevisst på at affekt smitter, og ønsker i tillegg å unngå stigmatisering av eleven det gjelder. Ungdommen nevner at det er viktig at ros som gis er genuint og ekte, ellers vil det virke mot sin hensikt om det oppleves overfladisk.

4.5.1.2 Betydning av tidspunkt

Under intervjuene delte informantene deres tanker knyttet til hvordan læreren skal imøtekomme, og håndtere, utfordrende atferd som er på vei til å eskalere. Mille sin strategi er å omdirigere eleven:

«Bryt opp, gjør noe uventet. Det fungerer ofte godt» (Mille) [29].

Under intervjuet løfter Ungdommen frem en lærer som skilte seg ut. Da jeg spurte hva det var denne læreren gjorde annerledes, fikk jeg dette svaret;

«Bare sekundet jeg stod med knyttneven så kunne den bare; Hva skjer nå? Hva skjer inni deg nå? Kan du forklare meg liksom?» (Ungdommen) [30].

Ungdommen understreker at denne læreren viste mye varme i deres møte, selv om den var usikker på hvordan situasjonen ville utarte videre. Da merket Ungdommen at det var genuint og ekte. Den understreker at følgende utsagn var av stor betydning for deres relasjon;

«Og en lærer tok å sa; oi, nå blir jeg litt redd, jeg vet ikke helt hva jeg skal gjøre, men jeg skjønner at det er et eller annet som er veldig dumt nå – og jeg bryr meg bare masse om deg, så kan vi plis sette oss et sted og snakke om det her?» (Ungdommen) [31].

Rune er også svært opptatt av å møte utfordrende atferd til rett tid, og på riktig måte. Gjennom datamaterialet kommer det frem at Rune har en forståelse for betydning av tidspunkt, når det kommer til å sanksjonere utfordrende atferd.

«Det har jo hendt at vi har måttet stått og se på at elever endevender klasserommet, at de må få gjøre seg ferdig» (Rune) [32].

Han understreker at det er viktig å skjerme eleven som utspiller seg eller de andre elevene i gruppa for å beskytte medelevene, men også bevare elevens egen integritet.

Kristiane forteller om et konkret møte med en elev som viste utfordrende atferd. Kort fortalt hadde denne eleven en veldig utfordrende atferd inne i klasserommet, i form av roping og skriking av upassende anklager rettet mot en annen av lærerne.

«Vi voksne må lære oss å ta imot. Vi ser gjennom fingrene på nesten alt»
(Kristiane) [33].

Neste skoledag hadde lærerne på temaet lagt en strategisk plan om at Kristiane skulle møte eleven tidlig i garderoben neste dag, for å ta den med på et grupperom.

«Du må tenke; Hvilket tiltak skal jeg gjøre nå, for å berge din dag?» (Kristiane) [34].

Kristiane fortalte at hun var den ene som av og til nådde inn til eleven, og de bestemte at hun skulle ta med eleven fremfor kollegaen.

«Så satt vi sammen da, og hadde en veldig fin time. Det overraskelsesmomentet, det kan være veldig effektivt» (Kristiane) [35].

Hun legger til at hun ikke valgte å ta opp gårsdagens hendelse og forklarer at hun da tror at den timen ville blitt helt annerledes.

4.5.2 Drøfting av empiri i lys av teori

Det finnes ingen fasitsvar på hvordan lærere bør møte elever som viser utfordrende atferd i klasserommet (Kinge, 2020, s. 65). Lærere kommer ofte til kort ved å opptre på en måte som hisser dem mer opp, heller enn å roe dem ned (Kinge, 2020, s. 37). Den andre dimensjonen ved proaktiv klasseledelse innebærer hvordan læreren korrigerer utfordrende atferd på måter som forstyrrer læringsaktiviteten minst mulig (Ogden, 2015, s. 144). Som Johannesen & Bakken (2020) skriver, innebærer regulering av elevens atferd å finne en aldersadekvat og respektfull måte å anerkjenne elevens behov i situasjonen på (s. 84). Min forståelse av datamaterialet er at elevens behov for regulering varierer fra elev til elev og etter grad av affekt. I det følgende vil jeg drøfte empirien nærmere.

4.5.2.1 Grensesetting

Brandtzæg et al. (2016) skriver at en hyppig og hard grensesetting hvor man er sint og straffende, kan føre til at man undergraver relasjonen til eleven. Ungdommens utsagn [25] kan tolkes som at den kjenner på manglende anerkjennelse og toleranse når læreren reagerer med å kjeft. I tillegg fortalte Ungdommen [27] at denne tilnærmingen resulterte i et enda sterke atferdsuttrykk. Dette er i tråd med det Fallmyr (2020) skriver om hvordan kjeft og tilsnakk skaper negative følelser som ødelegger relasjoner og forsterker utfordrende atferd (s.18). Dette kan tenkes fordi situasjonen gjør eleven utrygg, noe som igjen fører til at den utfordrende atferden eskalerer. En lærer som hisser seg opp og blir sint, kan skape utrygghet hos elever (Brandtzæg et al., 2016, s. 128). De som er ekstra sårbare kan reagere med å bli utagerende (Brandtzæg et al., 2016, s. 127). Som Brandtzæg et al. (2016) forklarer, vil en tilnærming preget av kjeft og grensesetting kunne være starten på en ond sirkel. Det øker risikoen for at situasjonen ender opp som en konflikt (Elvén, 2017a, s. 85). Som Elvén (2017a) oppsummerer, vil straff, kjeft og sanksjoner oftest virke motsatt av hva som er tiltenkt. Dessuten vil det kunne gi en brist i relasjonen mellom lærer og elev (Elvén, 2017, s. 42). Dette er i tråd med det Ungdommen deler i analyse materialet.

Elvén (2017a) beskriver også en annen viktig dimensjon med bruk av straff og konsekvenser, i møte med utfordrende atferd. Uavhengig av hvordan læreren har tiltenkt sanksjonene som benyttes, er det elevens egen opplevelse – som avgjør om det oppleves som straff eller belønning. Å gå på gangen vil være en belønning for noen elever, selv om det er ment som en konsekvens eller grensesetting fra lærerens side. Fra elevens perspektiv vil det da oppleves som en selvoppfyllende profeti, noe som muligens bidrar forsterke den utfordrende atferden. Dette understreker viktigheten av å kjenne elevene, slik at lærerens konsekvenser og handlinger virker slik de er tiltenkt.

4.5.2.2 Positiv forsterkning

Empirien viser at Rune [26] er av samme oppfatning som Ungdommen, når det kommer til bruk av kjeft i møte med utfordrende atferd. Han bruker positiv forsterkning som strategi og ignorerer uønsket atferd [28]. For de elevene som motiveres av ros, vil trolig etterstrebe lignende atferd for å få anerkjennelse fra læreren. Videre er positiv forsterkning en strategi som fungerer svært godt på de elevene hvor oppmerksomhet fra læreren er et mål i seg selv, uavhengig om den er positiv eller negativ (Ogden, 2015, s. 150). Samtidig er det som Overland (2007) skriver, viktig å være bevisst på at alle elever er ikke like mottakelig for å bli eksponert for ros i gruppa. For noen elever kan det oppleves plagsomt og som en negativ konsekvens å bli eksponert foran i form av ros fra lærerens side (Overland, 2007, s. 162). Da kan det tenkes at de neste gang vil gjøre motsatt av hva læreren forsøker.

Runes bruk av positiv forsterkning er i tråd med Elvéns (2017a) anbefalinger i møte med elever på mellomtrinnet. Forfatteren forklarer at denne aldersgruppa lærer lite av å irrettesettes, men at varig læring skjer når de får ros, opplever å lykkes og innsatsen berømmes (Elvén, 2017a, s. 50-51). Fremfor å gi konsekvenser eller straff når elever ikke gjør oppgavene de er bedt om, foreslår Elvén (2017a) for elever på mellomtrinnet, å gjennomgå enda en gang hva elevene skal gjøre, etterfulgt av nye oppgaver. Å rose medelever høyt foran klassen, kan fungere som en indirekte repetisjon og påminnelse til alle elevene om hva de skal jobbe med i timen. Det blir også mindre stigmatiserende, enn om man direkte kommenterer hvilke elever som gjør som forventet. Som Elvén (2017a) forklarer, vil sannsynligheten være større for at utfallet blir som tiltenkt i utgangspunktet.

4.5.2.3 Elever i opptrappingsfasen

Eleven gjør det den kan for å beholde selvkontrollen, også i situasjoner som den finner utfordrende (Elvén, 2017a, s. 62). Likevel blir ikke elevenes strategier nødvendigvis like godt mottatt av omgivelsene. Som Elven (2017a) forklarer, kan disse elevene lett misforstås. Strategiene kan være at de nekter å delta, lyver for å håndtere en vanskelig situasjon, truer med å stikke av, slår etter andre for at de skal holde seg unna eller søker sosial anerkjennelse ved å benytte ukvemsord eller lignende (Elvén, 2017a, s. 62). Mille sin håndtering i møte med atferd som er på vei mot å utfordrende, er å bryte opp og gjøre noe uventet. Hun avverger eleven ved å endre situasjonen, stimuli eller skifte aktiviteter. Elvén (2017a) forklarer at avledning av elever ofte er mer hensiktsmessig enn grensesetting. I henhold til affektutbruddmodellen kan avledninger få eleven fra opptrappingsfasen og tilbake til hverdagsfasen. Samtidig kan man argumentere for at man bør samarbeide med eleven om noen klare handlingsalternativer. Dette kan som Elvén (2017a) skriver være effektive og gode strategier for å lære eleven å beholde selvkontrollen. Om man alltid omdirigerer eleven for å mest mulig skånsomt komme

unna utfordrende situasjoner, kan det tenkes at det blir vanskeligere for eleven å lære seg å beholde selvkontrollen senere. Likevel virker Milles strategi i møte med elever i opptrappingsfasen, til å få dem til å gjenopprette selvkontrollen og havne tilbake til hverdagsfasen (Elvén, 2017a, s. 75).

Det kan tenkes at elever kan vise en utfordrende atferd med hensikt om å oppnå en bestemt belønning, eller et ønsket alternativ i en gitt situasjon. Essensen er at eleven lærer seg, bevisst eller ubevisst, å uttrykke en instrumentell følelse, med hensikt å oppnå en gode eller lignende (Fallmyr, 2020). Dette kan kobles til teorien om operant betingning (Haugen, 2021). Som Ogden (2015) skriver, kan oppmerksomhet være et mål for eleven, uavhengig om den er positiv eller negativ (s. 150). Dette viser viktigheten av å kjenne eleven for å kunne møte utfordrende atferd på en bærekraftig måte.

Ungdommen [30] forklarer hvordan den opplevde å bli *møtt* av læreren, i opptrappingsfasen. Som Elvén (2017a) skriver, er det mulig å nå inn til elevene i opptrappingsfasen, men her blir det viktig med en god tilnærming til den enkelte. For Ungdommen ble det viktig med lærere som viste en genuin interesse for å forstå ungdommen der og da, fremfor å irettesette eller gi sanksjoner. Videre trekker Ungdommen frem betydningen av at selv om læreren var bekymret for hvordan situasjonen kunne eskalere, viste den en genuin interesse der og da [31]. I henhold til Skårderuds (2018) teori om «sikker usikkerhet», kan en slik fremtoning åpne opp for samhandling med eleven. Lærers fremtoning i møte med Ungdommen bevarer tryggheten i relasjonen. Motsatt forklarer Skårderud (2018) hvordan skråsikre lærere kan gjøre elever usikre. Jeg har tidligere diskutert hvordan kjeft og tilsnakk skaper distanse i relasjonen mellom lærer og elev. Manglende anerkjennelse kan resultere i utrygghet hos eleven. Som Brandtzæg et al. (2016) poengterer, skapes trygghet først når eleven blir forstått innenfra (s.30). I opptrappingsfasen verdsatte Ungdommen at læreren orienterte seg mot elevens innside, fremfor å korrigere den ytre atferden. Dette er noe teori og empiri i dette tilfellet har vist å skape trygghet.

Man kan argumentere fordelaktig for Ungdommens strategi, da denne vil være mest bærekraftig på lang sikt. Som Fallmyr (2020) skriver, er det endrede følelser som endrer atferd. Å bruke tid på å forstå og være i kontakt med egne følelser, kan være positivt for elevens utvikling av selvregulering (Fallmyr, 2020). I tillegg kan det fungere som en brobygger i utvikling av en dypere lærer-elev-relasjon (Fallmyr, 2020). Gode relasjoner har som Fallmyr (2020) skriver, en forebyggende funksjon. Det kan bidra til å frembringe en mer ønsket atferd på sikt. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at læreren alltid har kapasitet til å forstå følelsene som fører til utfordrende atferd, i gjeldende øyeblikk. Et forslag kan være å ta opp tråden med eleven senere og prate om hva som skjedde i situasjonen. I tillegg vil samtale med eleven på et tidspunkt hvor den er i ro og balanse med seg selv, gi bedre forutsetninger for å nå inn til eleven (Elvén, 2017a).

4.5.2.4 Elever i kaosfasen

Analysen av data viser at informantene har en forståelse for at betydning av tidspunkt i møte med regulering av utfordrende atferd, spiller en avgjørende rolle. Både Rune [32] og Kristiane [33] forteller om konkrete hendelser hvor de har valgt å stå å se på at en elev utfordrer med sin atferd. I begge tilfellene har lærerne valgt å ikke gripe inn i situasjonen, men sett på at eleven har utagert fysisk eller verbalt (Ruud, 2010). Ved første øyekast kan det virke som om lærerne gir opp eleven som utfordrer. Kristianes uttalelse [33] kan tolkes som at lærerne står ovenfor mye, og at de ikke har kapasitet til

å møte og regulere all atferd som utfordrer. På andre siden forklarer Elvén (2017a) ved affektutbruddmodellen at elever som er i kaosfasen, ikke vil være mulig å oppnå kontakt med. I henhold til denne teorien viser informantene stor forståelse for hvordan de skal møte og håndtere utfordrende atferd i eskalerte situasjoner.

Rune forklarer at han er opptatt av å beskytte medelevene i gruppa, når elever utfordrer med sin atferd. Elven (2017a) skriver at det mest effektive er oftest å be andre elever om å gå et annet sted, i stedet for å flytte eleven med affektutbruddet. Dette er i henhold til Ogdens (2015) forklaring av prinsippet om lavest mulig tiltaksnivå. Oppmerksomhet fra medelever kan resultere i at eleven går enda sterkere til motangrep på læreren, i tillegg til at flere medelever involverer seg i konflikten (Ogden, 2015, s. 146).

4.5.2.5 Tilbake til hverdagsfasen

Affektreguleringsmodellen (figur 2.2) forklarer at det er mulig å regulere elevens utfordrende atferd i både opptrappings- og nedtrappingsfasen. Dette vil imidlertid kreve stor tilpasning og varsomhet i møte med eleven, da den bruker stor kapasitet på å forsøke å beholde kontrollen (Elvén, 2017a, s. 57). I Kristianes eksempel [35], valgte hun neste morgen å sette av tid alene med eleven som utfordret dagen før. Hun valgte bevisst å ikke prate om gårsdagens hendelse, men forteller at de hadde en fin time sammen. Hun legger også frem at bytte av voksenperson var et overraskelsesmoment som fungerte godt i situasjonen, da det var hun som hadde best relasjon til eleven. Til tross for at Kristiane forteller at hun oftest nådde inn til eleven, viser empirien at hun bevisst valgte å ikke ta opp hendelsen dagen før. Jeg har tidligere vist til, og drøftet hvordan læreren kan hjelpe eleven til å organisere følelser gjennom å samtale. Gjennom en empatisk tilnærming kan man hjelpe å organisere elevens følelser ved å få dem til å sette ord på det de føler, og forstå hva som ligger til grunn for at de føler som de gjør (Brandtzæg et al., 2016, s. 39). I Kristianes tilfelle kan det tenkes at hun valgte å ikke ta opp tematikken, fordi hun manglet trygghet og en sterk nok relasjon til eleven som utfordret. Hennes utsagn hvor hun nevner at hun bare av og til nådde inn til eleven, underbygger denne forklaringen. Kinge (2020) understreker viktigheten av å bygge relasjon i rolige samværsstunder (s. 76). Det kan tenkes at følgende var Kristianes prioritering i dette tilfellet.

5 Sammenfattende drøfting

Gjennom denne studien har jeg utviklet min forståelse for hvordan jeg som lærer kan møte elever som utfordrer med sin atferd, i skolen. Studien har vist at informantene vektlegger relasjoner, og anser det som en forutsetning, for at man skal møte elevene på en bærekraftig og hensiktsmessig måte. Relasjoner har vist seg å være elementært for å kunne forstå elevens primære behov bak atferden som uttrykkes, samt forebygge og korrigerende utfordrende atferd gjennom prinsippet om proaktiv klasseledelse. Studien har vist at elever utfordrer til ulike tider, på ulike måter og av ulike grunner. Analysen viser at det finnes ingen fasit på hvordan man skal møter disse elevene. Likevel danner studiens kategorier et kunnskapsgrunnlag, da den viser til noen generelle prinsipper for møtet mellom læreren og eleven med utfordrende atferd. I det følgende vil jeg drøfte ulike sider ved studien, knyttet til egen utvikling som forsker, justering av omfang og problemstilling underveis, og utfordringer i analysearbeidet. Jeg tar videre opp studiens gjennomgående kategori, «*lærer-elev-relasjonen*», og drøfter noen implikasjoner knyttet til de øvrige kategoriene presentert i analysen. Kinges (2020) kritikk til læreres forhastede tiltak i møte med utfordrende atferd, vil bli drøftet i lys av min empiri. Jeg avrunder med noen begrensinger ved studien og forslag til videre forskning.

5.1 Egen utvikling som forsker

Gjennom dette masterprosjektet har jeg utviklet min egen forståelse for hvordan lærere kan møte elever som viser utfordrende atferd, i skolen. Den ene av informantene mine presiserte at den foretrakk utfordrende uttrykk som begrep, fremfor utfordrende atferd. Dette, med ønske om å flytte fokus fra noe læreren skal håndtere eller arbeide med å fjerne, til å bruke tid på å forstå eleven bak atferden. Studien har gitt meg en forståelse for hvilken mulig kraft det ligger i relasjonen til eleven. En anerkjennende tilnærming i møte med elevene som utfordrer, vil skape høyere kvalitet i relasjonen og mulig mindre utfordrende atferd. Motsatt hvis man fokuserer på elevens ytre atferd fremfor å anerkjenne elevens indre behov, vil det kunne skape avstand i relasjonen og mulig mer utfordrende atferd. Noe av det viktigste jeg tar med meg fra studien, er at det er elevens egen opplevelse av situasjonen avgjør hvorvidt man møter eleven med anerkjennelse eller ikke. Studien, og en relasjonell forståelse av atferd, har motivert meg og inspirert meg til møte elevene som utfordrer. Det handler om mer enn individet eller miljøet, men samspillet mellom dette, og mellom læreren og eleven.

5.2 Justering av problemstilling og omfang underveis

Etter hvert som jeg skulle analysere datamaterialet, erfarte jeg at min opprinnelige problemstilling var noe vid. Grunnet studiens omfang ble det nødvendig å nedskalere den for å kunne gå nok i dybden på funnene mine. Den opprinnelige problemstillingen omhandlet hvordan læreren kunne møte utfordrende atferd, for å skape et inkluderende klasserom. Dette utgangspunktet la føringer for utvikling av kategorier til intervjuguiden. Jeg la derfor opp til en todelt tilnærming i intervjuguiden, som gikk på relasjonsbygging og møte mellom lærer og elev, samt klasseledelse for inkludering. Etersom jeg er ny i forskerrollen, var det vanskelig å vite grad av omfang i forkant. Derfor valgte jeg å spørre

en del spørsmål og gå bredere ut, for å ha muligheten til å snevre inn etterpå. Dalen (2011) tydeliggjør viktigheten av at alle spørsmålene som stilles under intervjuet, er relevante og i forhold til problemstilling og tema som studien belyser. Alle spørsmålene ble formulert i god tro om at de var relevante for studiens retning. På andre siden kunne jeg risikert et for snevert datamaterialet om jeg ikke tok opp alle dimensjonene. Alle spørsmålene som ble stilt har vært knyttet til tematikken, utfordrende atferd. Reduksjonen ble tatt på bakgrunn av hva informantene la hovedvekt på i empiren. Etter at jeg reduserte problemstillingen til; «*På hvilken måte kan lærere møte elever som viser utfordrende atferd, i skolen?*» – erfarte jeg at jeg fikk bedre svar på problemstillingen, med det materialet jeg hadde for hånden.

5.3 Utfordringer i analysearbeidet

I prosessen med å kode, opplevde jeg at det var vanskelig å ikke la seg påvirke av forutsatte forventninger. Dette er også noe Tjora (2021) understreker, nemlig at det ikke vil være praktisk mulig med en rendyrket induksjon (s. 218). Jeg merket at teori og eksisterende intervjukategori gav meg forventninger til hva jeg kom til å finne i analysen. Det var utfordrende å legge dette til side i prosessen med å kode materialet. Kategoriene «*Behov bak atferden*» og «*Når utfordrende atferd kommer til uttrykk*» er de kategoriene som ikke eksisterte fra før i intervjuguiden. Likevel kan det tenkes at jeg fremprovoserte disse ved hvilke spørsmål jeg valgte å stille informantene på bakgrunn av min teoretiske forståelse, og hvilke funn jeg da fikk i datamaterialet. Samtidig knyttes også kategoriene opp mot informantenes forståelse av utfordrende atferd. Selv om jeg tok utgangspunkt i SDI-strategien og en empirinær induktiv tilnærming, opplevde jeg at den abduktive tilnærmingen etter hvert ble sentral i min analyse. Thagaard (2018) forklarer at denne tilnærmingen innebærer en kontinuerlig gjentakende prosess mellom analyse av data, inspirasjon fra forskerens egen teoretiske bakgrunn og utvikling av nye perspektiver (s. 184). Det kan derfor tenkes at studien ble en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 225). Min kodeprosess kjennetegnes av dyptgående og systematiske analyser, i tillegg til at datamaterialet ble tolkes i lys av eksisterende teori.

5.4 Relasjoner som en forutsetning for å møte elever som utfordrer

Jeg har tidligere drøftet betydningen av lærer-elev-relasjonen som en egen kategori. Mønsteret i datamaterialet viser at relasjon regnes som en forutsetning for å møte eleven som utfordrer. I det følgende vil jeg oppsummere noen sentrale elementer fra analysekapitlet, og drøfte betydningen av å pleie og reparere relasjoner.

5.4.1 Potensialet i gode relasjoner

Som jeg har vist teori til, og drøftet, preges en god relasjon av anerkjennelse og empatisk nærvær til eleven som utfordrer (Kinge, 2020; Schibbye & Løvlie, 2006). Brandtzæg et al. (2016) får frem betydningen av trygg regulering og varme grenser i møte med elever som utfordrer. Kunnskap om, og en forståelse av elevens følelser og utfordringer, er avgjørende for å hjelpe og håndtere eleven det gjelder på en bærekraftig måte (Fallmyr, 2020). For at eleven skal være trygg nok til å åpne seg om det som er

vanskelig, er møtet mellom lærer og elev avhengig av en god relasjon. Informantene tydeliggjør dette i kategorien *Lærer-elev-relasjonen* ved måten de prater og omtaler tematikken på. Det er rimelig å fastslå at relasjoner er, og blir, en forutsetning i møtet mellom læreren og eleven som utfordrer med sin atferd.

Relasjoner spiller også en stor rolle for å vite hvordan håndtere ulike situasjoner, når utfordrende atferd kommer til uttrykk. Man må kjenne eleven, og vite hvordan man skal møte den aktuelle innenfor hver av de ulike fasene i affektutbruddmodellen (Figur 2.2). Hva skal til for at eleven er i balanse og harmoni med seg selv og omgivelsene? Hvilke aspekt innenfor klasseledelse kan man bruke for den aktuelle for at den skal være i hverdagsfasen? Hva trenger eleven som er i opptrappingsfasen? Analysen viser at Mille bruker å omdirigere elever, mens Ungdommen verdsetter dialog med læreren den er trygg på. Det er ingen fasit, og det eneste som er sikkert er at det krever en god relasjon mellom lærer og elev for å møte eleven til ulike tider og på fruktbart vis.

5.4.2 Pleie og reparere relasjoner

Ingen av informantene mine tar direkte opp betydningen av å pleie og reparere relasjonen til elever som utfordrer. En relasjon er dynamisk, og må hele tiden pleies for at den skal være god (Drugli, 2013, s. 16). Mille kommer indirekte inn på tema ved at hun prater om at man som lærer må bruke tid på å bygge relasjonen til elever [9]. Likevel synes jeg det er interessant at ingen av informantene kommer tydeligere inn på dette. I henhold til Ungdommens utsagn [30] og Skårderuds (2018) teori om å være «sikker usikker» som tidligere drøftet, vil en anerkjennende tilnærming være avgjørende i arbeid med utfordrende atferd. I dette møtet anbefaler Fallmyr (2020) å vektlegge og validere elevens opplevelse og følelser i situasjonen, fremfor å håndtere eller sanksjonere elevens utfordrende atferd. En slik tilnærming vil bygge tillit til eleven (Fallmyr, 2020, s. 251). Det viser også Ungdommen til, når han forklarer hvordan denne tilnærmingen læreren viste, skapte trygghet i relasjonen. Det legges til at denne tilnærmingen og et slikt møte med Ungdommen, hadde en atferdsregulerende effekt. Motsatt, som vist til og drøftet i analysen, ble elevens atferd forsterket i de tilfellene hvor læreren ikke hadde trygg regulering. Som Brandtzæg et al. (2016) skriver, er det logisk at mange situasjoner i skolehverdagen er så vanskelige at de fører til brudd i relasjonen, og at elevene føler seg oversett eller urettferdig behandlet. Fallmyr (2020) understreker at det er den lærerens ansvar å bedre relasjonen, og be om unnskyldning. Kinge (2020) skriver at evnen til mentalisering innebærer å bruke egne og elevens reaksjoner, samt misforståelser, som en anledning til å komme hverandre nærmere (s. 81). Ved mangel på dette, vil det kunne føre til mistillit og negative følelser i relasjonen (Fallmyr, 2020, s. 251). Ettersom Fallmyr (2020) skriver at dette er en hyppig årsak til at man ofte mislykkes i endringsarbeid, stiller jeg meg undrende til hvorfor ingen av informantene tok opp betydningen av dette, i møte med elever som utfordrer.

5.5 Brannslukking av atferd i hektiske situasjoner?

Som presentert tidligere, kritiserer Kinge (2020) lærere som kortsiktig tyr til brannslukking av utfordrende atferd, i opphetede situasjoner. Læreres handlingstrang i den enkelte situasjonen kan komme i fare til å skygge over elevens egentlige behov

(Kinge, 2020). Analysen viser at Kristiane er opptatt av å ta alle kamper med elevene, mens Runes strategi er å ignorere uønsket atferd. Mønsteret i datamaterialet viser Rune vektlegger forståelse av elevens behov bak atferden. Motsatt uttaler Kristiane eksplisitt, at hun ikke er opptatt av å fiske etter den informasjonen [22]. Det er naturlig å stille seg spørrende til hvorvidt dette har en sammenheng med grad av utfordrende atferd lærerne står ovenfor. Samtidig må det understrekes at jeg kun kan uttale meg om deres tilnærming til utfordrende atferd, basert på mine funn i datamaterialet som jeg har for hånden. Det er ikke sikkert at lærernes tilnærming og erfaringer uttrykkes tydelig nok. Når det er poengtert, viser mønsteret i datamaterialet at Rune har en langt roligere elevgruppe enn Kristiane og Mille. Han legger til at han har hatt utfordrende elever også i gruppa si, men at han har jobbet systematisk med disse. I Kristiane og Mille sin klasse, er situasjonen etter mitt inntrykk, langt mer preget av utfordrende elevatferd. Kristiane prater også i større grad om hvilke tiltak de som lærere må gjøre [34], fremfor å samarbeide med de enkelte elevene som utfordrer. Som Kinge (2020) kritiserer, kan læreres faglige kompetanse og handlingstrang føre til forhastede konklusjoner og valg av tiltak. I en hektisk lærerhverdag viser tendens til å iverksette tiltak for tidlig og uten tilstrekkelige observasjoner, refleksjoner og forståelse i forkant. En følelse av utilstrekkelighet kan oppstå fordi man ved gjentatte tilfeller glemmer å evaluere effekten av tiltakene som iverksettes (Kinge, 2020, s. 68). Ved dette resonnementet kan man ikke konkludere lærernes ulike tilnærminger i møte med utfordrende atferd. Det vil være langt flere faktorer som spiller inn, da det ofte er kompliserte årsaker til elevens utfordrende atferd (Sollesnes, 2008). Likevel er det naturlig å ta opp tematikken, og drøfte omkring dette.

5.6 Studiens begrensinger

I min studie har jeg, som beskrevet i metodekapitlet, benyttet meg av kvalitativ tilnærming. Metoden har lagt føringer for innsamling og bearbeiding av data. Studiens kategorier og drøfting er preget av hva jeg og mine informanter har lagt vekt på ved intervjuguide, og uttalelser under gjennomføring av intervjuet. Som erfart, egner kvalitativ metode seg godt når man ønsker å fordype seg i et gitt tema. Selv om man ikke kan generalisere funn og studiens kategorier, har studien likevel en overføringsverdi for lærere som står i lignende situasjoner. Jeg har forsøkt å forstå meningen bak informantens utsagn, og på bakgrunn av dette utarbeidet studiens kategorier. Videre har jeg drøftet dette i lys av relevant teori. Jeg har forsøkt å drøfte ulike aspekt ved tematikken, men ved en kvalitativ tilnærming og et gitt utvalg informanter, begrenser min rekkevidde. En annen forsker og andre informanter, ville trolig fått andre innfallsvinkler for samme problemstilling. Uavhengig av dette, har min studie bidratt med relevant kunnskap som har overføringsverdi for lærere i møte med utfordrende elevatferd, i skolen.

5.7 Videre forskning

I min studie har jeg hentet kunnskap fra tre lærere og én tidligere elev for å se på hvilken måte lærere kan møte elever som viser utfordrende atferd, i skolen. Analysens kategorier viser at informantene vektlegger ulike aspekt ved lærer-elev-relasjonen for å forstå elevens behov, og en proaktiv klasseledelse for å forebygge og korrigere atferd på en hensiktsmessig måte for eleven det gjelder. Det kunne vært interessant og gått enda mer i dybden for å finne ut enda mer om de enkelte aspektene når læreren møter elever

som utfordrer. Min studie har kun sett på betydningen av lærer-elev-relasjonen. Her har det også vært hovedvekt på en praktisk orientering. Det er flere dimensjoner ved gode relasjoner, deriblant hvordan det bidrar til bedre psykisk helse for elevene som utfordrer med sin atferd. Det kunne også vært spennende og studert flere aktører eleven står i relasjon til, deriblant elev-elev-relasjoner og relasjoner til ulike lærere. På hvilken måte kan man bruke relasjoner for å regulere utfordrende elevatferd, i skolen?

Referanser

- Ablon, S. (2019, 4.april). *Hvordan beholde roen, i møte med utfordrende atferd*. RVTSSør. <https://rvtssor.no/aktuelt/259/hvordan-beholde-roen-i-mote-med-utfordrende-atferd/>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre; Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (5.utg). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. (2.utg). Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). *Relasjonen mellom lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS.
- Elvén, B. H. (2017a). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Elven, B. H. (2017b). *Disruptive, Stubborn, Out of Control?* Jessica Kingsley Publishers.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming*. (2.utg). Universitetsforlaget.
- Forandringsfabrikken. (u.å.). *Om oss*. Hentet: 3.mai 2022 fra <https://forandringsfabrikken.no/om-forandringsfabrikken-2/>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Johannesen, K. N. & Bakken, A-K. (2020). *Fra uro til ro; Utfordrende atferd og barn muligheter for læring*. Gyldendal.
- Kinge, E. (2014). *Empati: Nærvær eller metode?* Gyldendal Akademisk.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.) Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik – Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/?ch=4>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene; Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schibbye, A. L. L. & Løvlie, E. (2006). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Sinding, A. I. & Skeide, S. (2018, 9.februar). Angst og depresjon er ikke som en virusinfeksjon som tar bolig i deg. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/8wBbvr/angst-og-depresjon-er-ikke-som-en-virusinfeksjon-som-tar-bolig-i-deg-aksel-inge-sinding-og-sigrid-skeide>
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2016). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Skårderud, F. (2018, 6.april). Skråsikre folk gjør meg usikker. *Aftenposten, A-magasinet*.
<https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/7l4b2v/finn-skaarderud-skraasikre-folk-gjoer-meg-usikker>

Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Caspar Forlag.

Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal Akademisk.

Wifstad, Å. (2018). *Vitenskapsteori for helsefagene*. Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til Ungdommen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærerne

Vedlegg 4: Intervjuguide til Ungdommen

Vedlegg 5: Intervjuguide til lærerne

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vurdering

☰ 25.01.2022 ▾  Skriv ut

Referansenummer

687666

Prosjekttittel

Utfordrende elevatferd i et inkluderende klasserom

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

10.01.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

25.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 25.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

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.

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 lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til Ungdommen

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Utfordrende elevatferd i et inkluderende klasserom*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan læreren kan møte og inkludere elever med utførende atferd, i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Cathrine Skadberg Olsen. Jeg går siste året på grunnskolelærerutdanningen 5-10.trinn ved NTNU i Trondheim og skal skrive den avsluttende masteroppgaven. Formålet med studien er å få en dypere og praksisnær kunnskap om hvordan man som lærer kan møte og forstå elever med utførende atferd, for å kunne skape et inkluderende klasserom. I den forbindelse trenger jeg informanter som kan stille til intervju for at jeg skal få gjennomført min studie. Problemstillingen som undersøkes er; «*På hvilken måte kan lærere møte elever med utfordrende atferd, for skape et inkluderende klasserom?*»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å gjennomføre min studie ønsker jeg å intervjué én kontaktlærer og én tidligere elev, begge med erfaring med utførende atferd i klasserommet. Jeg vil inkludere både læreren i klasserommet og eleven sin «stemme» for å få en mer helhetlig tilnærming til problemstillingen som undersøkes. I den forbindelse ønsker jeg at du bidrar med et elevperspektiv hvor dine personlige erfaringer og opplevelser rundt denne tematikken kan bidra til viktig kunnskap for lærere, i klasserommet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i mitt prosjekt innebærer det:

- At jeg kommer hjem til deg, eller at vi avtaler et intervju over en digital plattform. Jeg anslår at gjennomførelsen vil ta omkring en time. Jeg vil spørre deg om dine erfaringer som elev med utførende atferd, din relasjon til lærerne og hvorvidt du opplevde at klasserommet ble en inkluderende arena for deg. Jeg vil også høre hvordan du gjennom dine erfaringer har gjort deg opp noen tanker om hvordan du skulle ønske å bli *møtt* som elev, i skolen.
- Jeg vil benytte lydopptak under intervjuet. I tillegg vil jeg gjøre 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.

Dersom du har spørsmål til studien kan du kontakte Cathrine Skadberg Olsen på cathsols@stud.ntnu.no eller veileder Sidsel Holiman på sidsel.holiman@ntnu.no.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Kun veileder ved NTNU og undertegnede vil ha tilgang til denne informasjonen.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningen vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver som er innelåst.
- Jeg, Cathrine Skadberg Olsen, vil være den som gjennomfører intervjuene, bearbeider informasjonen og er ansvarlig for lagringen av informasjonen.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, alt som blir sagt blir anonymisert. Innsamlet data vil behandles slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere hverken skole eller deltaker.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ferdig 25.05.2022. Underveis vil alle personopplysninger behandles konfidensielt. Kun veileder ved NTNU og undertegnede vil ha tilgang til denne informasjonen.

Lydopptakene som gjøres under gjennomføring av intervju slettes umiddelbart etter transkripsjonen er gjennomført. Data vil i oppgaven bli presentert på en måte slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere deg som forskningsdeltaker.

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.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student Cathrine Skadberg Olsen på e-post: cathsols@stud.ntnu.no eller tlf: 475 03 400, eller
- Veileder/prosjektansvarlig Sidsel Holiman på e-post: sidsel.holiman@ntnu.no eller tlf: 47034568
- Vårt personvernombud er Thomas Helgesen.

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sidsel Holiman

(Veileder)

Cathrine Skadberg Olsen

(Student)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i denne intervjuundersøkelsen

Huk av dersom du ønsker å få tilsendt det ferdig analyserte datamaterialet for kontroll før det brukes videre i masteroppgaven:

- Ja, jeg ønsker å få tilsendt ferdig analysert datamateriale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (planlagt 25.05.22)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Utfordrende elevatferd i et inkluderende klasserom»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan læreren kan møte og inkludere elever med utførende atferd, i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Cathrine Skadberg Olsen. Jeg går siste året på grunnskolelærerutdanningen 5-10.trinn ved NTNU i Trondheim og skal skrive den avsluttende masteroppgaven. Formålet med studien er å få en dypere og praksisnær kunnskap om hvordan man som lærer kan møte og forstå elever med utførende atferd, for å kunne skape et inkluderende klasserom. I den forbindelse trenger jeg informanter som kan stille til intervju for at jeg skal få gjennomført min studie. Problemstillingen som undersøkes er; *«På hvilken måte kan lærere møte elever med utfordrende atferd, for skape et inkluderende klasserom?»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å gjennomføre min studie ønsker jeg å intervjué én kontaktlærer og én tidligere elev, begge med erfaring med utførende atferd i klasserommet. Jeg vil inkludere både læreren i klasserommet og eleven sin «stemme» for å få en mer helhetlig tilnærming til problemstillingen som undersøkes. I den forbindelse ønsker jeg at du bidrar med et lærerperspektiv med din kunnskap og dine erfaringer om denne tematikken.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i mitt prosjekt innebærer det:

- At jeg kommer hjem til deg, eller at vi avtaler et intervju over en digital plattform. Jeg anslår at gjennomførelsen vil ta omkring en time. Jeg vil spørre deg om dine erfaringer som elev med utførende atferd, din relasjon til lærerne og hvorvidt du opplevde at klasserommet ble en inkluderende arena for deg. Jeg vil også høre hvordan du gjennom dine erfaringer har gjort deg opp noen tanker om hvordan du skulle ønske å bli *møtt* som elev, i skolen.
- Jeg vil benytte lydopptak under intervjuet. I tillegg vil jeg gjøre 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.

Dersom du har spørsmål til studien kan du kontakte Cathrine Skadberg Olsen på cathsols@stud.ntnu.no eller veileder Sidsel Holiman på sidsel.holiman@ntnu.no.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Kun veileder ved NTNU og undertegnede vil ha tilgang til denne informasjonen.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningen vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver som er innelåst.
- Jeg, Cathrine Skadberg Olsen, vil være den som gjennomfører intervjuene, bearbeider informasjonen og er ansvarlig for lagringen av informasjonen.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, alt som blir sagt blir anonymisert. Innsamlet data vil behandles slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere hverken skole eller deltaker.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ferdig 25.05.2022. Underveis vil alle personopplysninger behandles konfidensielt. Kun veileder ved NTNU og undertegnede vil ha tilgang til denne informasjonen.

Lydopptakene som gjøres under gjennomføring av intervju slettes umiddelbart etter transkripsjonen er gjennomført. Data vil i oppgaven bli presentert på en måte slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere deg som forskningsdeltaker.

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.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student Cathrine Skadberg Olsen på e-post: cathsols@stud.ntnu.no eller tlf: 475 03 400, eller
- Veileder/prosjektansvarlig Sidsel Holiman på e-post: sidsel.holiman@ntnu.no eller tlf: 47034568
- Vårt personvernombud er Thomas Helgesen.

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen
Sidsel Holiman

(Veileder)

Cathrine Skadberg Olsen

(Student)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i denne intervjuundersøkelsen

Huk av dersom du ønsker å få tilsendt det ferdig analyserte datamaterialet for kontroll før det brukes videre i masteroppgaven:

- Ja, jeg ønsker å få tilsendt ferdig analysert datamateriale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (planlagt 25.05.22)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide til Ungdommen

Intervjuguide til elev

Tema: Jeg vil se på hvordan man som lærer skal *møte* de elevene som har en utfordrende atferd, og hvordan man kan bruke dette for å skape et inkluderende klasserom.

Problemstilling: «På hvilken måte kan lærere møte elever med utfordrende atferd, for skape et inkluderende klasserom?»

Bakgrunnsopplysninger - hvem er informanten?

- Alder, eventuelt utdanning/yrkeserfaring og ansiennitet.

Eleven med utfordrende atferd, og lærer-elev-relasjonen

- Hvordan vil du definere utfordrende elevatferd i skolen?
- Hva kjennetegner elever med utfordrende atferd?
- Beskriv hvordan din atferd var når du selv var elev på barne-/ungdomsskolen.
- Hva vil du si er en god lærer-elev-relasjon?
- Kan du beskrive hva du verdsetter i en god lærer-elevrelasjon, for deg med utfordrende atferd?
- På hvilken måte møtte lærerne den utfordrende atferden din?
- Hvordan opplevde du måten lærerne møtte den utfordrende atferden din?
 - Hadde du noen lærere som du opplevde forstod hvordan du egentlig hadde det?
- Hvordan du skulle ønske lærerne møtte deg i skolen?
- Kan du beskrive de følelsene du hadde inni deg som barn?
- Fikk hjelp til å forstå følelsene du hadde inni deg som barn?
- Lærte du deg å håndtere og regulere følelsene inni deg?
- Vil du si at det er en sammenheng mellom følelsene inni deg, og din atferd som barn i skolen? Kan du fortelle om dette?

Et klasserom for eleven med utfordrende atferd?

- Hvordan vil du beskrive et godt klasserom for elever med utfordrende atferd?
- Som elev i skolen, var du oftest å finne inni eller utenfor klasserommet?
 - Hvordan opplevde du å være inne i/utenfor klasserommet?
- Hvilke faktorer gjorde at du trivdes i klasserommet, og hvilke faktorer gjorde at du ikke ville være der?
- Hvordan opplevde du læringsmiljøet inne i klasserommet?
- Vil du si at klasserommet var en trygg eller utrygg plass å være?
 - Kan du fortelle om hva som gjorde det trygt/utrygt å være inne i klasserommet?
- Hvordan la lærerne tilrette for, eller hvordan kunne de lagt tilrette for at klasserommet skulle bli en god plass for deg å være?
- Opplevde du at din “stemme” som barn ble hørt i møte med lærerne og utfordringene knyttet til atferden din, i klasserommet?
 - Hvordan eller hvordan kunne dette foregått?

- Lærte du noen konkrete verktøy du kunne bruke for å håndtere atferden din i klasserommet?
- Har du noen forslag til flere tilpasninger man som lærer bør gjøre for å skape et klasserom for elever med utfordrende atferd?

Avslutning

- Hvis du ser deg selv utenfra, har du noen gode råd eller ord du sagt til deg selv som elev i skolen?
- Nå har vi snakket om ... (oppsummer).
- Er det noe vi ikke har vært innpå som du vil trekke frem i forhold til tema; læreren i møte med utfordrende atferd?
- Er det greit for deg om jeg kontakter deg igjen tilfelle noe opplevdes uklart når jeg skal analysere datamaterialet?
- Informere om «memberchecking»; ønsker du å få tilsendt det ferdig analyserte datamaterialet før jeg bruker det i oppgaven?

Tusen takk for intervjuet!

Vedlegg 5: Intervjuguide til lærerne

Intervjuguide til lærer

Tema:

Jeg vil se på hvordan man som lærer skal *møte* de elevene som har en utfordrende atferd, og hvordan man kan bruke dette for å skape et inkluderende klasserom.

Problemstilling: «På hvilken måte kan lærere møte elever med utfordrende atferd, for skape et inkluderende klasserom?»

Bakgrunnsopplysninger - hvem er informanten?

- Kan du fortelle litt om deg selv?
 - Alder, utdanning, yrkeserfaring og ansiennitet.
 - Kan du beskrive skolen du jobber på? Størrelse, nærhet til by, antall elever osv.

Læreren i møte med utfordrende elevatferd

- Tema for oppgaven er utfordrende elevatferd. Er det et begrep du er vant med å bruke? Har du eventuelt et annet begrep (med definisjon) du vanligvis bruker?
- Hva legger du i begrepet utfordrende elevatferd?

På hvilken måte kan lærere skape et inkluderende klasserom for elever som viser utfordrende atferd?

- Har du hatt mange elever med en utfordrende atferd?
 - Hvordan vil du beskrive noen av disse elevene - faglig og sosialt.
- Kan du beskrive hva du opplever som det mest utfordrende ved å være lærer til elever med utfordrende atferd?
- Hva opplever du som givende og mest meningsfullt i arbeid med elever med utfordrende atferd?
- Hva tror du er årsaken til utfordrende elevatferd?
 - Hvordan forstår du hva utfordrende atferd er et uttrykk for?
 - Hvordan kan du hjelpe eleven til å regulere seg?
 - Gi reguleringsstøtte til et barn med sensitivisert stressresponsystem

Lærer-elev-relasjonen og utfordrende atferd

Jeg har satt opp "lærer-elev-relasjonen og utfordrende atferd" som en kategori i intervjuguiden. Har du noen tanker om denne sammenhengen når det gjelder arbeid med utfordrende elevatferd i skolen?

- Hva vil du si kjennetegner en god lærer-elev-relasjon?
- Hva gjør du for å skape en god lærer-elev-relasjon til elever med utfordrende atferd? Hvordan er det til forskjell fra relasjonsbygging med de andre elevene i gruppa?
- Kan du beskrive hvordan du selv opplever deg som lærer i møte med elever som har utfordrende atferd?
- Hvordan tror du elevene med utfordrende atferd opplever deg som lærer?
- Er det noen spesielle situasjoner i løpet av skoledagen du føler at relasjonen din til elever med utagerende atferd blir spesielt viktig?
- Kan du fortelle om en konkret hendelse som utfordret din relasjon til en elev med utfordrende atferd?

- Hva tar du med deg til ettertanke fra dette tilfellet?
- Kan du fortelle om en konkret hendelse som fungerte spesielt bra for å skape relasjon til eleven med utfordrende atferd?
 - Hva tar du med deg til ettertanke fra dette tilfellet?
- Hvordan kan, eller mener du, lærere bør møte elever med utfordrende atferd?

Eleven med utfordrende atferd

Kan du fortelle litt om hvordan man skal arbeide med, og for å forstå eleven med utfordrende atferd?

- Hvordan tenker du at elever med utfordrende atferd opplever seg selv?

Vi snakket om årsak til utfordrende elevatferd tidligere;

- Hvordan tenker du at atferden som kommer til uttrykk egentlig er et uttrykk for noen andre underliggende behov?
 - Hvordan kan du som lærer hjelpe elevene til å forstå disse behovene selv?
 - Hvordan arbeider du for å forstå følelsene som ligger bak atferden eleven viser?
- Kan du fortelle om en konkret hendelse som hjalp eleven til å forstå seg selv på et dypere plan, og som endret noe med atferdsutfordringene?
 - Hva tror du var suksessfaktorene for dette?
- Hvilke tanker har du om hvordan lærere skal møte elever, i øyeblikket de utfordrer med sin atferd?
- Hva er dine tanker knyttet til å gi sanksjoner til elever for utfordrende atferd?
- Hvordan kan du som lærer hjelpe eleven til å lære å regulere egen atferd?
- Inkluderer du eleven selv, i arbeid med atferdsutfordringene?
 - På hvilken måte tar du eleven med som en delaktig aktør i møte med atferdsutfordringene? Hvordan gjør du dette?

Et klasserom for elever med utfordrende atferd

Har du noen tanker om på hvilken måte man kan skape et klasserom som inkluderer elever med utfordrende atferd?

- Hva legger du i begrepet inkludering, med tanke på elever som viser utfordrende atferd?
- Hva legger du i et trygt klasserom?
- Hva kan gjøre at klasserommet oppleves utrygt for noen elever?
- På hvilken måte kan du tilrettelegge klasserommet for elever med utfordrende atferd?
 - Hvordan kan du tilpasse undervisningen inne i klasserommet til elever med utfordrende atferd?
 - Hva tenker du om betydningen av sansemotorisk stimulering i klasserommet?
- Hva synes du selv er utfordrende som lærer innenfor rammen av klasserommet // klasseleder, i møte med elever som viser utfordrende atferd?
- På hvilken måte kan det etableres et trygt skolemiljø og klasserom for både utagerende elever og deres medelever innenfor rammen av ordinære klasser?
- Hvordan kan du bruke den utfordrende atferden som en ressurs i klasserommet, eventuelt motsatt; bruke medelevene som en ressurs for eleven med utfordrende atferd?
- Hva tenker du om betydningen av samarbeid, for å skape et inkluderende klasserom for elever med utfordrende elevatferd?
 - Kan du trekke frem noen konkrete eksempler på godt samarbeid?

- Hva er utfordrende med samarbeid for å skape et inkluderende klasserom?
- Kan du beskrive en hendelse eller en konkret situasjon hvor du fikk til å inkludere eleven med utfordrende atferd som en del av klasserommet?
 - Hva tenker du var suksessfaktorene her?
- Kan du beskrive en hendelse eller en konkret situasjon hvor du ikke mestret å inkludere eleven med utfordrende atferd?
 - Hva kunne du gjort annerledes her?
- Er det noe mer du synes bør nevnes når det gjelder å skape et klasserom med rom for de elevene som viser utfordrende atferd?
 - ... Organisatorisk, praktisk eller noe annet?
- Har du noe du tenker bør nevnes utover det vi har snakket om nå i forhold til å fremme emosjonell og sosial kompetanse hos barn?

Avslutning

- Nå har vi snakket om ... (oppsummer).
- Er det noe vi ikke har vært innpå som du vil trekke frem i forhold til tema; læreren i møte med utfordrende atferd?
- Er det greit for deg om jeg kontakter deg igjen tilfelle noe opplevdes uklart når jeg skal analysere datamaterialet?
- Informere om «memberchecking»; ønsker du å få tilsendt det ferdig analyserte datamaterialet før jeg bruker det i oppgaven?

Tusen takk for intervjuet!

