

Marit Hole Aglen

Lærerens møte med elever som uttrykker utagerende atferd

En intervjustudie av ansatte på mellomtrinn

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Per Frostad

Mai 2022

Marit Hole Aglen

Lærerens møte med elever som uttrykker utagerende atferd

En intervjustudie av ansatte på mellomtrinn

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Per Frostad

Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne forskningen rettes søkelyset mot viktigheten av en god lærer-elevrelasjon som et virkemiddel for å dempe elevens utagerende atferdsuttrykk. Det overordnede målet er å finne ulike måter informantene benytter for å skape den gode relasjonen. Oppgaven tar for seg hvorfor elever kan uttrykke utagerende atferd, hvordan ansatte i skolen jobber for at elever skal fungere bedre i skolehverdagen og forslag til hvordan læreren kan skape en god lærer-elevrelasjon. Forskningens problemstilling er: *Hvordan jobber fire ansatte på mellomtrinnet for å skape en god lærer-elevrelasjon til elever som uttrykker utagerende atferd.*

I oppgavens teoridel tar jeg kort for meg skolens styringsdokument før en grundig gjennomgang av begrepet utagerende atferd. Et relasjonelt perspektiv kan bidra til å belyse ulike elementer som kan føre til at atferdsuttrykket forekommer. Teorien tar for seg tiltak som kan dempe elevens negative atferdsuttrykk. En god lærer-elevrelasjon og en tydelig klasseledelse blir fremhevet som sentrale elementer for at elevene skal fungere bedre i skolen.

For å besvare problemstillingen bruker jeg en kvalitativ forskningstilnærming. Datainnsamlingen foregår gjennom fire semistrukturerte intervjuer. Informantene består av tre pedagoger og en fagarbeider. Fellesnevneren for disse er at samtlige jobber på mellomtrinnet og har håndtert møtet med elever som uttrykker utagerende atferd på en god måte. Informantenes erfaringer deles inn i tre hovedkategorier: lærer-elevrelasjonen, elever som uttrykker utagerende atferd og erfaringsbasert verktøykasse.

Forskningens resultater bygger i stor grad på informantenes erfaringer. De mener at trygghet, gjensidig respekt, mestring og tillit er kjennetegn ved en god lærer-elevrelasjon. Den gode relasjonen kan bidra til at elever i mindre grad uttrykker utagerende atferd. Informantene har en felles forståelse av begrepet utagerende atferd, men ingen gir en entydig og konkret definisjon av begrepet. Samtidig trekker de frem at det er en normbrytende væremåte. Forskningens funn kan tyde på at den gode relasjonen er en viktig faktor for at elevene skal trives på skolen. Videre kan en god klasseledelse med faglig tilpasning og fokus på elevens mestring bidra til at det negative atferdsuttrykket dempes.

Abstract

In this study, the focus is on the importance of having a good teacher-student relationship as a tool to reduce challenging behavior of students. The overall goal is to find different methods participants use to create a good relationship. The study addresses why students act out, how school staff work to make students function better in everyday school life and suggestions on how teachers can create a good teacher-student relationship. The study's research question is: How do four employees work in the upper primary level to create a good teacher-student relationship with students who exhibit challenging behavior.

In the theoretical part of the thesis, I briefly consider the school's governing documents before a thorough review of the term challenging behavior. A relational perspective can help to shed light on various elements that can lead to such behavior. The theory addresses measures that can reduce the challenging behavior of students. A good teacher-student relationship and clear classroom management are emphasized as key elements for the students to function better in school.

To answer the research question, I use a qualitative research approach. Data collection takes place through four semi-structured interviews. The participants consist of three educators and a skilled worker. The common denominator for these is that they all work at the upper primary level and have handled students with challenging behavior in a good way. The participants' experiences are divided into three main categories: the teacher-student relationship, students who exhibit challenging behavior and an experience-based toolbox.

The results of the research are largely based on the experiences of the participants. They believe that safety, mutual respect, mastery and trust are characteristics of a good teacher-student relationship. A good relationship can contribute to reducing the challenging behavior of students. The participants have a common understanding of the term challenging behavior, but they do not give a common and concrete definition of the term. They do however point out that it is a form of norm breaking behavior. The findings of the study may indicate that having a good relationship is an important factor for the students to thrive at school. Furthermore, good classroom management with academic adaptation and focus on the student's mastery can help to reduce challenging behavior.

Forord

Etter nesten to år med intens jobbing er det rart å skulle avslutte masteroppgaven. Jeg var ikke klar over hvor mye det skulle kreve av meg å stå i full jobb som kontaktlærer ved siden av studiene. Samtidig ville jeg ikke ha vært foruten denne utdanningen og erfaringen. Jeg har fått lov til å fordype meg i noe jeg synes er interessant og har fått mye faglig påfyll som vil hjelpe meg i jobben som lærer. En annen ting jeg har lært er at forskning er noe jeg synes er interessant og kanskje ønsker å gå videre på etter hvert. I tillegg har jeg lært mye om meg selv i prosessen. «*Stanger du hodet lenge nok i veggen, kommer du gjennom*» ble mottoet mitt etter hvert, noe som jeg gang på gang fikk bekreftet.

Jeg ønsker å rette en stor takk til de fire informantene som lot meg intervju dem. De har delt av sin tid, tanker og erfaringer slik at oppgaven kunne gjennomføres.

Videre vil jeg rette en spesiell takk til min veileder, Per Frostad. Gang på gang har du kommet med gode råd og tilbakemeldinger. Du har delt mye av din kunnskap og fått meg til å se på relasjoner i et større perspektiv enn tidligere, noe som har bidratt til å utvikle meg som menneske og pedagog.

Til slutt vil jeg takke alle støttespillerne rundt meg. Jeg setter utrolig stor pris på de gode kollegene jeg har. Dere har vært fleksible og bidratt til at jeg kan senke skuldrene. Kollokviegruppa har inspirert og motivert meg gjennom hele prosessen. Gode venner har dratt meg med på tur og gitt meg en pust i bakken der det trengs. Familie har stilt opp når alt ser mørkt ut. Jeg ønsker også å takke pappa og Linda for korrekturlesing og konstruktiv tilbakemelding. Til slutt rettes det en stor takk til min samboer og kommende ektemann, Sandor. Din støtte, tålmodighet og forståelse har vært viktig for å få hverdagen min til å fungere.

Trondheim, mai 2022

Marit H. Aglen

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Presentasjon av tema	1
1.2	Problemstilling	1
1.3	Oppgavens struktur og innhold	2
2	Teori	3
2.1	Styringsdokument	3
2.2	Utagerende atferd	3
2.3	Problemanalyse.....	4
2.4	Tiltak innenfor rammen av individforståelse.....	6
2.5	Relasjonell forståelse	6
2.6	Tiltak innenfor rammen av relasjonell forståelse.....	7
2.6.1	Lærer-elevrelasjonen.....	7
2.6.2	Begrepet en god lærer-elevrelasjon.....	8
2.6.3	Hvordan skape en god lærer-elevrelasjon.....	8
2.6.4	Betydningen av en god lærer-elevrelasjon.....	9
2.6.5	Klasseledelse	10
3	Metode	13
3.1	Valg av forskningsmetode	13
3.2	Utvalg.....	13
3.2.1	Presentasjon av informanter.....	14
3.3	Det kvalitative forskningsintervjuet	15
3.3.1	Forberedelse til intervju	15
3.3.2	Gjennomføring av intervjuene.....	15
3.3.3	Refleksjoner rundt de ulike intervjuene	16
3.4	Bearbeiding og analyse av datamaterialet	16
3.4.1	Transkribering	16
3.4.2	Analysen	17
3.5	Kvalitet i kvalitative studier	18
3.5.1	Reliabilitet.....	18
3.5.2	Validitet	19
3.6	Etiske vurderinger	20
4	Resultat og drøfting.....	22
4.1	Lærer-elevrelasjon	22
4.1.1	Begrepet «en god lærer-elevrelasjon»	22
4.1.2	Hvordan skape en god lærer-elevrelasjon.....	23

4.1.3	Drøfting	23
4.2	Elever som uttrykker utagerende atferd i skolen	26
4.2.1	Begrepet utagerende atferd	26
4.2.2	Uttrykksform	26
4.2.3	Mulige grunner for et utagerende atferdsuttrykk	27
4.2.4	Drøfting	29
4.3	Erfaringsbasert verktøykasse	32
4.3.1	Hvordan redusere et utagerende atferdsuttrykk	32
4.3.2	I etterkant av en episode	34
4.3.3	Beholde relasjonen	35
4.3.4	Gode kolleger	35
4.3.5	Det positive med jobben	36
4.3.6	Drøfting	36
5	Avslutning	40
	Referanser	42
	Vedlegg	48
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	48
	Vedlegg 2 - Intervjuguide	51
	Vedlegg 3 – Vurdering fra NSD	53

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Å skape den gode lærer-elevrelasjonen er en sentral del av skolehverdagen. Elevens atferd kan påvirkes av relasjonen på flere måter. For det første kan en god relasjon føre til et trygt læringsmiljø. For det andre kan lærerens evne til å bygge relasjoner føre til at elevene speiler denne atferden. Det er mindre mobbing og en bedre relasjon mellom elevene i klasser hvor læreren er flink til å skape gode relasjoner til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

I løpet av den første praksisperioden på grunnskolelærerutdanningen oppdaget jeg hvor viktig relasjoner med elevene var. Jeg fikk en god relasjon til et par elever som enkelte kanskje vil karakterisere som «problemelever». Jeg spilte fotball med dem i friminuttene, lyttet til det de sa og var rask til å hjelpe dem da de rakk opp hånden. Dette var noe jeg gjorde ubevisst, men som jeg ser tilbake på som relasjonsbygging. Da jeg underviste oppførte de seg alltid eksemplarisk. Med håndbevegelser kunne jeg signalisere at de skulle være stille eller følge med på tavlen, noe de gjorde. Da medstudentene underviste kunne de være urolige, komme med kommentarer eller snakke høyt. Hvis de snudde seg mot meg kunne jeg bruke de samme håndbevegelsene for å få dem til å følge med på medstudenten som underviste. Denne erfaringen har jeg tatt med meg videre i lærerrollen.

Som nyutdannet startet jeg som kontaktlærer på mellomtrinnet. Jeg fikk en klasse der særlig en elev hadde en del fysisk og verbal utagerende atferd. Utageringen varierte fra flere ganger per dag til et par ganger i uken. I løpet av årene som kontaktlærer for denne klassen jobbet jeg for å skape en best mulig relasjon mellom meg og eleven som uttrykte utagerende atferd. Det resulterte i et tett bånd med denne eleven. Jeg lærte å kjenne elevens reaksjonsmønster. Noen ganger var det nok med en håndbevegelse eller et blick for å avverge en fysisk utagering. I ettertid har jeg reflektert mye over hvorfor en håndbevegelse i noen tilfeller kunne være nok til at eleven stoppet opp og forlot en utfordrende situasjon. Kunne det være at eleven lyttet til meg fordi vi hadde en god relasjon?

1.2 Problemstilling

Etter flere år i skolen har jeg reflektert mye over hvorfor noen lærere opplever enkeltelever som utfordrende og utagerende, mens andre ikke gjør det. Og hvorfor elever kan uttrykke utagerende atferd i undervisningen til en lærer, men ikke en annen? For å avgrense forskningen har jeg valgt å se på hvordan fire ansatte på mellomtrinnet jobber for å skape den gode relasjonen til elever som uttrykker utagerende atferd, samt hvilke tiltak de gjør for å dempe at utagerende atferdsuttrykk. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til problemstillingen:

Hvordan jobber fire ansatte på mellomtrinnet for å skape en god lærer-elevrelasjon til elever som uttrykker utagerende atferd?

Videre har jeg kommet frem til forskningsspørsmålene:

- *Hvorfor mener informantene at elever uttrykker utagerende atferd?*
- *Hva gjør informantene for å hjelpe elevene til å fungere bedre i skolehverdagen?*

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer med ansatte på mellomtrinnet. Gjennom et semistrukturert intervju får jeg mulighet til å gå inn i problemstillingens dybde. Forskningens mål er å fremheve hvordan en lærer kan skape den gode relasjonen og hvilke metoder som kan brukes for at elever som uttrykker utagerende atferd skal fungere bedre på skolen.

1.3 Oppgavens struktur og innhold

Oppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet tar jeg for meg oppgavens tema, hensikt og problemstilling. Det andre kapitlet presenterer jeg forskningens teoretiske forankring. Den teoretiske delen starter med overordnede styringsdokument. Videre defineres begrepet utagerende atferd etterfulgt av et individperspektiv av hvorfor atferdsuttrykket kan forekomme, samt hvilke tiltak som kan iverksettes. Deretter vinkles oppgaven inn på et relasjonelt perspektiv hvor grunner og tiltak til et utagerende atferdsuttrykk blir belyst. Under relasjonelle tiltak tas det en grundig gjennomgang av lærer-elevrelasjonen og klasseledelse. Det tredje kapitlet består av metode. Der begrunnes valg av forskningsmetode, samt hvordan informantene ble rekruttert. Videre beskrives bearbeidelsen og analysen av innsamlet data. Videre blir oppgavens kvalitet og etiske vurderinger belyst. I kapittel fire omhandler forskningens resultater, samt drøfting av disse. Resultatdelen består av tre hovedkategorier: lærer-elevrelasjon, elever som uttrykker utagerende atferd og erfaringsbasert verktøykasse. I den første underkategorien kommer det en begrepsdefinisjon av god lærer-elevrelasjon, samt hvordan læreren kan skape den gode relasjonen. Deretter drøftes informantenes erfaringer opp mot teori. I den andre kategorien defineres utagerende atferd, hvordan elever kan uttrykke seg og mulig grunner for at atferdsuttrykket forekommer, samt drøfting av teori og empiri. Den siste kategorien tar for seg hvordan informantene kan redusere et utagerende atferdsuttrykk, hva de gjør i etterkant av en episode, hvordan de beholder relasjonen til eleven, viktigheten av gode kolleger og det positive med jobben. Kapitlet avsluttes med en drøfting av informantenes erfaringer sett i lys av innsamlet teori. Kapittel fem inneholder en kort avslutning av forskningens funn. Til slutt foreslår jeg tema som kan forskes videre på.

2 Teori

2.1 Styringsdokument

Skolen skal kunne møte de ulike elevene og mangfoldet blant dem. Rammene skal tilrettelegges for en allsidig utvikling, slik at de kan takle motgang og medgang. Dette fordrer en god lærer-elevrelasjon slik at eleven opplever omsorg, samt faglig og sosial støtte. Slik skal elevene bli rustet til å forstå samfunnet og være deltakende i det (Meld. St. 6 (2019-2020)).

En god utdanning skal «*bidra til å utvikle barnets personlighet, talenter og psykisk og fysiske evner*» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Uansett forutsetninger og bakgrunn bør det tilrettelegges slik at elevene har like muligheter for læring og utvikling. For å oppnå dette er et inkluderende fellesskap viktig. Inkludering innebærer at «*alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte - faglig, sosialt og kulturelt*» (NOU 2009: 18, s. 15). Fellesskapet skal bidra til fremming av elevenes læring, trivsel og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

For at alle elever skal kunne ta del i fellesskapet sosialt og kulturelt må læringen tilpasses elevene. Ved et smalt syn på tilpasset opplæring blir det ofte iverksatt tiltak som går på den enkelte elev. Den vide tilnærmingen innebærer tilpasning på et skolenivå og er rettet mot samtlige elever. Praksisen på forståelsen av tilpasset opplæring er forskjellig fra de ulike skolene. For at skolen skal få en vid forståelse av tilnærmet opplæring er det ønskelig å bruke betegnelsen *universell opplæring*. Dermed vil tilrettelegging for elevmangfoldet være i fokus (NOU 2019: 23).

Utviklingen av de grunnleggende ferdighetene i skriving, lesing, regning, muntlig og digitalt står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hvis det ligger an til at en elev på småtrinn henger etter i regning, skriving eller lesing skal skolen tilby en intensiv opplæring (Meld. St. 6 (2019-2020)). I et forslag til ny opplæringslov er det ønskelig at den intensive opplæringen skal være gjeldene for alle trinn i grunnskolen ved behov. Denne innsatsen skal være en «*konsentrert og målrettet opplæring, slik at forventet progresjon kan bli nådd*» (NOU 2019: 23, s. 282). Tidsbruken vil variere fra elev til elev og det er derfor foreslått å bytte navn til *forsterket innsats* (NOU 2019: 23).

2.2 Utagerende atferd

I litteraturen forekommer det mange synonymer til uønsket atferd. Dette kan være atferdsproblemer, problematferd, utagerende atferd eller negativ atferd. Denne oppgaven ønsker å fokusere på et utagerende atferdsuttrykk. Samtidig er det relevant å definere begrepet atferdsproblemer da et utagerende atferdsuttrykk gjerne går under dette.

Selv om skolen skal tilrettelegge for mangfoldet vil det i realiteten være elever som har utfordringer med å tilpasse seg det faglige og sosiale fellesskapet. Begrepet «atferdsproblem» blir brukt om «*elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger*» (Ogden, 2003, s. 15). Dette kan oppleves som en «*opposisjonell atferd som overskrider grensene for det akseptable*» (Hertz, 2011, s. 252). For at det skal være et atferdsproblem må den negative atferden uttrykkes over tid (Hertz, 2011). Ulike

skoler og lærere kan ha ulike syn på om en elev har et atferdsproblem eller ikke da man kan ha ulike normer og forventninger (Faldet & Nordahl, 2017; Rygvold & Ogden, 2011). Grensen på om en elev har et atferdsproblem er dermed i endring. I tillegg kan den utfordrende atferden oppleves i noen situasjoner og tidspunkt, men den er ofte ikke konstant. Atferden kan gjerne være preget av dagsform eller komme til uttrykk ved et bestemt reaksjonsmønster (Rygvold & Ogden, 2011).

Atferdsproblemer er et vidt begrep. Det blir gjerne delt opp i utagerende og innagerende atferd. Et utagerende atferdsuttrykk kan både være fysisk og verbalt. Den verbale utageringen kan innebære at eleven svarer voksne eller verbale angrep på andre. En fysisk utagering kan være slåssing, slag eller spark (Nordahl et al., 2005).

Ogden (2015) har delt atferdsproblemer inn i tre hovedgrupper etter alvorlighetsgrad. Den første hovedgruppen er lærings- og undervisningshemmende atferd. Det er et normalt problem som kan være alt fra uro, bråk eller protester til mangel på mental tilstedeværelse (Ogden, 2015; Overland, 2007). Denne type atferd kan ofte korrigeres av læreren på en enkel måte. En slik type atferd grunner ofte i skolemiljøet. Norm- eller regelbrytende atferd er den andre hovedgruppen. Der vil elevens atferd bryte med lærerens eller skolens regler eller forventninger (Ogden, 2015). Denne atferden er litt mer utfordrende å definere, da det er individuelt hvilke forventninger man har til elevene. Ofte kan atferden forbindes med individets kjennetegn eller den sosiale bakgrunnen (Ogden, 2015). Den tredje og mest utfordrende gruppen er alvorlige atferdsproblemer. Dette er atferd som *«(...) bryter med sosiale og etiske normer og er til skade for andre mennesker, for en selv eller for materielle ting som igjen får konsekvenser for andre»* (Ogden, 2003, s. 19). Denne atferden vedvarer over tid og eleven påvirkes ikke av konsekvensene atferden gir. Alvorlige atferdsproblemer innebærer gjerne vold og slåssing, skulk, hærverk eller andre lovbrudd. Dette kan resultere i problemer når eleven blir eldre (Ogden, 2015; Ogden, 2003).

Andershed & Andershed (2007) bruker også uttrykket normbrytende atferd ved brudd på miljøets normer og regler. Denne definisjonen er imidlertid videre enn Ogdens (2015) definisjon. Den rommer alt fra å ikke lytte på foresattes regler, skulking og utagerende atferd som slåssing og vold. I tillegg kan denne atferden innebære vold mot dyr og seksuell trakassering (Andershed & Andershed, 2007).

2.3 Problemanalyse

Det er viktig at atferdsproblemer tas tak i slik at man unngår at de vedvarer når eleven blir eldre. For å kunne sette inn tiltak må man finne årsaken (Ogden, 2015; Ogden, 2003). Det er to årsaksforklaringer som hyppig blir brukt: individperspektiv og relasjonell forståelse. Tradisjonelt sett har man brukt et individperspektiv (Tangen, 2012). Dette er en smal form for tilnærming der atferdsproblemer er en egenskap som oppstår i enkelteleven, noe som fører til at endringen også må gjøres i eleven (Overland, 2015). Dette kan bli sett på som en medisinsk eller en problemorientert tilnærming. En slik ensidig tilnærming har blitt kritisert da den kun tar for seg utfordringene og ikke har fokus på elevens sterke sider. Samtidig er det viktig å være bevisst på de individuelle forutsetningene, slik som medisinske faktorer eller elevens oppvekst. Dette for å få et bredere perspektiv ved iverksetting av tiltak (Nordahl et al., 2005).

Enkelte elever har en høyere risikofaktor enn andre når det kommer til utvikling av atferdsproblemer. En risikofaktor kan ses på som «et faresignal eller en forløpsindikator for atferdsproblemer» (Nordahl et al., 2005, s. 81). Risikofaktorene kan enten være knyttet opp mot eleven selv eller miljøet rundt. En enkeltstående risikofaktor har ikke

nødvendigvis sammenheng med utagerende atferd. Jo flere risikofaktorer eleven har i sitt miljø, desto større er sannsynligheten for utagerende atferd. Samtidig er det ikke alle elever som uttrykker et atferdsproblem selv om de er utsatt for flere risikofaktorer. Her kan kombinasjonen av antallet faktorer spille en rolle (Andershed & Andershed, 2007). En annen grunn til at noen ikke utvikler atferdsproblemer kan være beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorer har en større påvirkning på atferd enn risikofaktorer. Jenter er generelt sett mer motstandsdyktige enn gutter. I tillegg viser det seg at iboende faktorer som et avbalansert temperament, verbal intelligens, høy IQ og en positiv sosial orientering spiller en sentral rolle (Nordahl et al., 2005; Rygvold & Ogden, 2011).

Sett fra et kognitivt ståsted kan et høyere temperament eller aggressivitet være en iboende risikofaktor (Nordahl et al., 2005; Rygvold & Ogden, 2011). Dårlig følelsesregulering, ureddhet og ustyrlighet er ofte knyttet opp mot utagerende atferd. Et mindre følsomt eller et overfølsomt nevrologisk system kan være en årsaksforklaring. Dette nevrologiske systemet er knyttet opp mot kognitive prosesser som kan føre til at eleven ikke lærer av tidligere negative erfaringer. Eleven kan også ha en medfødt mangel på empati. Dette kan innebære liten skyldfølelse eller mangel på anger og samvittighet (Andershed & Andershed, 2007). I tillegg er dårlig hukommelse, lav IQ, en svak forståelse på konsekvenser av handlinger og manglende sosial kompetanse en individuell risikofaktor (Nordahl et al., 2005).

Sosial kompetanse er «*kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner*» (Ogden, 2003, s. 196). Forventningen til hva som er sosialt akseptert endres i takt med elevens alder, samt miljøet den befinner seg i (Ogden, 2003). Elever som uttrykker utagerende atferd har gjerne utfordringer med sosial kompetanse og blir frustrerte for at de ikke klarer å samhandle med andre (Rygvold & Ogden, 2011). Eleven kan oppleve en følelse av urettferdighet, som kan «*fungere som «tillatelse» til å oppføre seg som de gjør, i et håp om å bli hørt og forstått*» (Hertz, 2011, s. 252). En god sosial kompetanse er nødvendig for å bli anerkjent i en sosial setting og for å danne nære vennskap (Ogden, 2003; Rygvold & Ogden, 2011).

Et utagerende atferdsuttrykk kan også forklares ved et aktørperspektiv. Nordahl (2002) mener at de fleste handlinger er rasjonelle og skjer da man ønsker å oppnå noe. Det sosiale samspillet er et resultat av individuelle handlinger. Dette omtales som et aktørperspektiv (Nordahl et al., 2005). Fra elevens ståsted kan handlingen oppleves rasjonelt, samtidig som læreren tolker det som irrasjonell. Han deler rasjonelle handlinger inn i normstyrt og nytteorientert. Ved en normstyrt handling kan eleven oppføre seg i tråd med dens sosiale normer eller eget verdigrunnlag. En nytteorientert handling dreier seg om at eleven vil oppnå et mål (Nordahl, 2002). Fra elevens ståsted kan en utagerende atferd være et forsøk på å få en følelse av verdighet eller respekt (Hertz, 2011). Atferdsuttrykk kan også forekomme hvis eleven ikke ønsker å vise medelevene sin faglige tilkortkommenhet (Nordahl, 2002). Uregelmessige reaksjoner bidra til en frustrasjon som utløser utagerende atferd (Rygvold & Ogden, 2011). Man må derfor ta utgangspunkt i eleven selv hvis man skal vite om en handling er rasjonell eller ikke (Nordahl et al., 2005).

Risikofaktorer som er knyttet til elevens miljø kan være omsorgssvikt. Foresatte har den største påvirkningen på eleven. Hvis eleven ikke føler seg verdifull for foresatte kan den utvikle utagerende atferd. Dette kan være hvis foresatte krangler, drikker, eleven blir utsatt for vold eller misbruk, eller hvis foresatte er psykisk syke. I tillegg kan atferden komme hvis eleven ikke blir anerkjent eller hvis den utsettes for en streng oppdragelse med bruk av straff (Juul, 2014). Utagerende atferd forekommer i større grad hos elever

som har enslige foreldre, mange søsken, unge foreldre eller en lav sosioøkonomisk status (Andershed & Andershed, 2007).

2.4 Tiltak innenfor rammen av individforståelse

Spesialundervisning kan være et tiltak for å dempe utagerende atferd. Elever kan ha rett til spesialundervisning dersom de «*ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor rammene av det ordinære tilbudet*» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Spesialundervisningen omfatter ikke kun det faglige, men også den sosiale opplæringen og den personlige utviklingen (Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Dermed kan elever som uttrykker utagerende atferd ha rett til spesialundervisning.

I grunnskolen fikk nesten 8 prosent av elevene spesialundervisning høsten 2020. 10,4 prosent av elevene på 10. trinn fikk spesialundervisning i motsetning til 3,5 prosent på 1. trinn. (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er en markant økning fra 2007 der kun 5-6 prosent av elevene fikk spesialundervisning (Meld. St. 16 (2006-2007)).

Det er flere utfordringer tilknyttet spesialundervisning. Flere av elevene «*trives dårligere, har mer negativ atferd, har svakere relasjoner til medelever, lavere motivasjon og dårligere progresjon enn elever som ikke mottar spesialundervisning*» (NOU 2019: 23, s. 352). Foresatte til elever med sosiale utfordringer eller atferdsproblemer mener at eleven ikke blir godt nok inkludert i skolen (Meld. St. 16 (2006-2007)). Dette strider imot Stortingsmelding 16 der «*det offentlige utdanningssystemet skal være mangfoldig og inkluderende (...)*» ((Meld. St. 16 (2006-2007), s. 12). Eleven skal ivaretas både som et individ og som en del av fellesskapet (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hvis den ordinære tilretteleggingen av undervisningen er god kan det bidra til at mindre behov for spesialundervisning (NOU 2019: 23).

For at eleven skal inkluderes i fellesskapet kan spesialundervisning i sosiale ferdigheter være et tiltak på individnivå (Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Styrkingen av elevens sosiale kompetanse vil kunne påvirke medelevers holdninger til eleven, samt elevens selvfølelse (Rygvdal & Ogden, 2011). Dermed kan man forbedre elevens evne til konflikthåndtering og kontroll av ulike følelsesuttrykk (Andershed & Andershed, 2007; Rygvold & Ogden, 2011). For å oppnå dette bør læreren være en god rollemodell og modellere ønsket oppførsel (Ogden, 2003; Rygvold & Ogden, 2011). Bevissthet rundt egen væremåte er viktig da elevene gjerne speiler lærerens oppførsel og holdninger til medelevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når elevene viser god atferd bør det anerkjennes, slik at de fortsetter med den positive oppførselen (Ogden, 2003; Rygvold & Ogden, 2011).

For at eleven skal få en psykiatrisk diagnose stilles ulike kriterier. Dette kritiseres av Jesper Juul (2014) da han mener at man også bør se på foresattes atferd og miljøet eleven befinner seg i. Derfor kan tiltak i hjemmet bidra til å dempe utagerende atferd (Juul, 2014). Mangel på klare forventning og regler til eleven kan derfor være en utløsende faktor. Videre kan styrking av relasjonen mellom elev og foresatt være viktig (Andershed & Andershed, 2007; Juul, 2014). Alvorlige og hyppige konflikter innad i familien kan føre til et utagerende atferdsuttrykk (Nordahl et al., 2005). I slike tilfeller kan familierapi bidra positivt på elevens atferd (Andershed & Andershed, 2007).

2.5 Relasjonell forståelse

I tillegg til individperspektivet kan man ha en relasjonell forståelse av atferd. Den relasjonelle forståelsen beskriver et gap mellom samfunnets utforming og elevenes

forutsetninger (NOU 2016: 17). Man må derfor se på atferdsproblemer som et samspill mellom eleven og påvirkningen fra miljøet den befinner seg i (Nordahl et al., 2005). Tidligere erfaringer vil også spille en rolle (Nordahl, 2002). Samtidig vil kravene som stilles eleven være ulike når den veksler mellom ulike miljø. Derfor vil eleven kunne uttrykke utagerende atferd i noen sammenhenger, men fungere optimalt i andre (Tangen, 2012). Da både individet og samfunnet er dynamiske vil påvirkningen av hverandre være gjensidig og tilpasningen skjer over tid. For å redusere gapet mellom samfunnet og individet kan man styrke individet samtidig som samfunnet endrer sine krav og forventninger (NOU 2016: 17).

Miljøene og deres påvirkning på eleven er et komplekst samspill. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell beskriver hvordan dette samspillet kan påvirke eleven direkte eller indirekte (Drugli, 2008). Disse miljøene, eller systemene, består av mikrosystemer, mesosystemer, eksosystemer og makrosystemer. Mikrosystemet er nærmest eleven og påvirker den direkte (Bø, 1993). Systemet kan bestå av klassen eller elevens familie, samt lærer-elev og elev-elevrelasjoner (Nordahl et al., 2005). Mesosystemet går på det gjensidige samarbeidet mellom de ulike mikrosystemene, for eksempel skole-hjem samarbeid. Eksosystemet kan være foresattes jobb, mens makrosystemet er samfunnets oppbygging. Dette kan være ulike kulturelle eller politiske forhold som påvirker eleven og dens familie. Disse miljøene påvirker eleven på ulike nivåer og kan bidra til en forklaring på atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005).

Tar man utgangspunkt i Bronfenbrenners modell vil mikrosystemet være i et skoleperspektiv (Nordahl et al., 2005). Et eksempel på dette kan være lærerens krav og forventninger i klasserommet. Hvis de faglige og sosiale kravene er for høye kan eleven reagere med utagerende atferd (Elvén, 2017; Greene, 2018). Dermed kan læreren senke kravene som stilles eleven ved å tilrettelegge samtidig som elevens kompetanse styrkes (Rygvoold & Ogden, 2011). Denne kompetansestyrkingen kan både gå på det faglige og det sosiale (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

2.6 Tiltak innenfor rammen av relasjonell forståelse

For å endre et negativt atferdsmønster må man se på de ulike systemene eleven kan påvirkes av. Noen ganger må man gjøre tiltak i flere av systemene samtidig hvis man skal endre atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Tiltakene overfor eleven kan være indirekte eller direkte. Hvis omsorgspersoner eller medelever endrer oppførsel kan dette føre til en indirekte påvirkning. I skolen kan ulike tiltak være å styrke lærer-elevrelasjonen, en tydelig klasseledelse, faglig tilpasning og lærerens reaksjonsmønster på regelbrudd (Overland, 2015).

Når man klarer å skape en atferdsendring hos en elev med utagerende atferd kan dette skape ringvirkninger, enten øyeblikkelig eller på sikt. Disse ringvirkningene kan føre til at atferdsuttrykket øker eller minker i andre miljøer. En positiv atferdsendring ikke nødvendigvis er overførbart fra et miljø til et annet. For å få en størst mulig effekt av tiltakene bør det iverksettes flere tiltak parallelt, både på skolen og i hjemmet (Ogden, 2003). Dette fordrer et godt tverrfaglig samarbeid mellom de ulike miljøene eleven befinner seg i. Da er det viktig at man har en felles forståelse for hvilke tiltak som bør iverksettes (Nordahl et al., 2005).

2.6.1 Lærer-elevrelasjonen

Et av tiltakene innenfor den relasjonelle forståelsen er å bedre lærer-elevrelasjonen (Overland, 2015). Ettersom relasjonen mellom lærer og elev alltid er til stede grunnet

kontakten man har med eleven (Drugli, 2012). Relasjonskompetanse går ut på at læreren tilpasser egen atferd ut ifra elevens behov. Det er dermed en forutsetning at man er bevisst på egen væremåte og reaksjonsmønster i møte med de ulike elevene (Drugli, 2012; Elvén 2017). I dette samspillet er det lærerens ansvar å skape den trygge og gode relasjonen til samtlige elever (Drugli, 2012; Fallmyr, 2017). Denne prosessen er dynamisk da elever er ulike og stadig utvikler seg, noe som betyr at lærerens relasjonskompetanse stadig er i endring (Drugli, 2012).

2.6.2 Begrepet en god lærer-elevrelasjon

En god lærer-elevrelasjon kjennetegnes ved at man verdsetter hverandre og at man liker å være sammen (Drugli, 2012; Spurkeland, 2011). Relasjonen er bygget opp over tid og begge parter føler de har en god kommunikasjon og et godt samspill (Drugli, 2012). Relasjonen bør inneholde en «*høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom*» (Drugli, 2012, s. 48). I tillegg til gjensidig respekt må man verdsette hverandre. Dette innebærer blant annet at man framsnakker hverandre og bidrar til å bygge opp hverandres selvbilde (Spurkeland, 2011). En god lærer-elevrelasjon bærer også preg av en gjensidig anerkjennelse og tillit (Drugli, 2012). Den gjensidige tilliten mellom lærer og elev baseres på et samspill der begge har positive forventninger til hverandre. Gjennom en god relasjon ønsker elevene å lytte til det som blir sagt og læreren oppnår en naturlig autoritet (Spurkeland, 2011).

2.6.3 Hvordan skape en god lærer-elevrelasjon

For å skape en god relasjon må man bli kjent med eleven. I starten vil relasjonen gjerne gjennomgå en fase med testing. Testingen gjør at eleven får vite om den kan stole på den voksne. For å oppnå elevens tillit må man være tålmodig, forutsigbar og eleven må oppleve at læreren liker den (Spurkeland & Lysebo, 2016). Spurkeland (2011) mener de tre viktigste forutsetningene for en god relasjon er gjensidig respekt, verdsetting og kjærlighet.

For at eleven skal føle seg trygg er det viktig at den kjenner læreren og dens reaksjonsmønster (Nordahl et al., 2005). Videre må man etterstrebe å finne det positive i alle situasjoner slik at eleven føler seg anerkjent (Fallmyr, 2017; Moen, 2016). Dette kan oppnås gjennom et godt humør og bruk av humor (Fallmyr, 2017). En god stemning og et godt humør smitter gjerne (Spurkeland & Lysebo, 2016). I tillegg er det viktig at læreren viser interesse for eleven, tolerere den og respekterer den (Nordenbo et al., 2008).

Det er ulike strategier som kan brukes for å øke bevisstheten rundt relasjonen til eleven. Hvis man møter hver enkelt elev i døren til klasserommet med blikkontakt og et smil har man sikret seg at alle blir sett i løpet av en dag. En annen strategi er å lage seg ei liste over hvilke elever man skal fokusere ekstra på hver uke. Lista bør inneholde de elevene som får mindre oppmerksomhet enn andre. En tredje strategi er å lage et relasjonelt kart over hvilke elever som i liten eller ingen grad har en positiv relasjon til voksne. Dette kan øke bevisstheten på hvor man bør starte relasjonsarbeidet (Johannessen & Bakken, 2020).

Som regel vil man i starten av relasjonsbyggingen få god kontakt med eleven. Etter en stund kan man i noen tilfeller oppleve at eleven trekker seg unna, er avvisende eller uttrykker negativ atferd. Dette kan føre til at læreren trekker seg unna eleven. Det er viktig å ha en forståelse for at elevens avvisning kan bunne i at eleven selv er redd for å bli avvist. For å bygge opp relasjonen trenger eleven små doser med oppmerksomhet og

omsorg. Denne nærheten kan etter hvert økes etter elevens behov (Johannessen & Bakken, 2020).

I en lærer-elevrelasjon er det viktig å være bevisst på det maktforholdet læreren har. Den vil kunne påvirke hvilket syn eleven har på seg selv (Drugli, 2012). Læreren må derfor unngå å såre eller krenke eleven. I dette møtet er det viktig å være empatisk og ha forståelse for at all atferd kommer fra et sted. Man bør prøve å forstå hvorfor en elev agerer slik den gjør (Fallmyr, 2017).

2.6.4 Betydningen av en god lærer-elevrelasjon

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016a) er en god lærer-elevrelasjon viktig for elevens sosiale funksjon og dens faglige utvikling. Ved en god relasjon til lærerne er elevene gjerne mer aktive og engasjerte i undervisningen. Dette gjelder særlig for elever som strever (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2017; Moen, 2016). Den gode relasjonen bidrar til at elevene ofte har en høyere forventning om å mestre det skolefaglige arbeidet (Federici & Skaalvik, 2017). Mangel på en god lærer-elevrelasjon kan føre til at eleven forstyrrer undervisningen eller melder seg ut (Spurkeland, 2011). I tillegg økes stressreaksjonen hos elever som ikke blir sett eller mangler positive tilbakemeldinger fra læreren. Stressreaksjonen kan forverre en negativ atferd (Johannessen & Bakken, 2020).

Elevenes faglige utbytte forutsetter at læreren har en god didaktisk kompetanse og et solid faglig nivå. Da kan læreren bruke ulike undervisningsmetoder og tilnærminger til læring som passer den enkelte elev (Nordenbo et al., 2008). Samtidig er det viktig at læreren selv er engasjert og knytter undervisningen opp til elevenes interesser (Nordahl et al., 2005). En god relasjon fører også til at elevene er åpne om sin faglige forståelse og kan spørre læreren om det er noe den ikke forstår (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Elever med atferdsproblemer står i risiko for å utvikle en dårlig relasjon til sin lærer da konfliktnivået ofte er høyt, samtidig som de ikke er likt av medelever (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Enkelte ganger kan det være fort gjort for læreren å irettesette eleven. Dette fører til at den relasjonelle avstanden til eleven øker (Elvén, 2017). En god relasjon til elever kan dempe atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Ved å forstå bakgrunnen for elevens handlingsmønster kan empatien ovenfor eleven øke. Relasjonen kan dermed bedres (Drugli & Hågensen, 2020). Har eleven en god relasjon til læreren er den bedre likt av medelevene tross atferdsproblemer. Dermed kan læreren bidra til et bedre klassemiljø gjennom et positivt samspill med enkeltelever som strever sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Den gode relasjonen er spesielt viktig for elever som strever i skolen (Drugli, 2012). Læreren kan *«ha et helt annet utgangspunkt for å påvirke og for å få lov til å hjelpe»* (Spurkeland, 2011, s. 28). Hvis man først har klart å opprette en god relasjon vil lærer-elevforholdet tåle mye (Spurkeland, 2011).

Forskning viser at elever opplever et økende prestasjonspress, noe som blant annet kan føre til psykiske vansker. Den gode relasjonen kan bidra til å minske elevenes følelse av prestasjonspresset (Federici & Skaalvik, 2017). Elever som er utsatt for omsorgssvikt kan også utvikle psykiske vansker. Gjennom en god relasjon kan *«læreren være den betydningsfulle eller signifikante voksne som bidrar til at barnet får mot og styrke til å mestre hverdagen»* (Moen, 2016, s. 13). Samtidig kan relasjonen gjøre læreren mer robust i yrket. Lærere som ikke har en god relasjon til klassen opplever gjerne en mangel på mestring av jobben og føler på stress (Moen, 2016).

2.6.5 Klasseledelse

Atferdsproblemer er enklere å forebygge enn å endre. Dette kan gjøres gjennom en god klasseledelse (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Jo yngre elevene er desto viktigere er den gode klasseledelsen. Det tar tid å tilpasse seg skolens krav og forventninger til sosial og faglig kompetanse (Nordahl et al., 2005). Atferdsproblematikk kommer oftere til syne på skoler der klasseledelsen ikke er tydelig, har løs struktur og dårlig organisering (Faldet & Nordahl, 2017).

Den gode klasseledelsen innebærer blant annet en nøye planlegging av undervisningen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Dette fordrer en engasjert lærer med god faglig og didaktisk kompetanse (Nordahl et al., 2005). Undervisningen bør stimulere både faglig og sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor må læreren tenke over hvordan timen skal organiseres for å nå dette (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Undervisningsmålet bør bli konkretisert for elevene, slik at de vet hva de skal lære og hvorfor (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når undervisningen gjennomføres må læreren være tydelig og tilrettelegge for god arbeidsro slik at læringen kan finne sted og elevene når målet for undervisningen (Bergkastet et al., 2012).

For å skape et positivt læringsmiljø er det viktig med tydelige regler og forventninger til elevenes oppførsel (Bergkastet et al., 2012). Disse må tydeliggjøres av hele skolens personale. I tillegg må personalet være konsekvente i reaksjonsmønsteret når reglene ikke følges (Rygvoild & Ogden, 2011). Regler, forventninger og rutiner bør illustreres og må øves på (Bergkastet et al., 2012). Det er viktig å tenke på hvordan disse skal implementeres i undervisningen (Bergkastet et al., 2012; Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Samtidig bør det ligge en bevissthet rundt hvilke regler man har. Ved for mange regler som skal overholdes kan det bli en maktkamp og negativ opplevelse (Johannessen & Bakken, 2020). For å opprettholde den positive atferd bør positiv atferd gis oppmerksomhet og roses (Bergkastet et al., 2012; Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Forventningene som læreren stiller må samsvare med enkeltelevens forutsetninger, slik at den kan mestre aktivitetene. Skoler som er proaktive og bekrefter elevenes positive atferd lykkes i å skape et godt miljø (Rygvoild & Ogden, 2011).

Noen ganger forekommer læringshemmende atferd slik som å forlate plassen sin eller ikke følge med i undervisningen. Enkelte av disse elevene kan få diagnosen ADHD. Ulike kjennetegn som kobles til diagnosen er fysisk uro, utfordringer med å beholde vennskap. Grunner til dette kan være at de har utfordringer med å følge regler, at de ønsker å bestemme eller er rigide. Dette kan føre til utvikling av negative strategier som å slå eller komme med trusler. Denne atferden, i kombinasjon med store lærevansker, forekommer hos over halvparten av elever med diagnosen. ADHD blir gjerne sett på med et individperspektiv. Signaloverføringen i hjernen fører til en underaktivert slik at uoppmerksomhet og fysisk uro kan oppstå (Slåttøy, 2002).

Flere elever har fått diagnosen ADHD uten at de oppfylte kriteriene. Den fysiske uroen og konsentrasjonsvanskene kan ha oppstått av andre årsaker (Lein, 2019). Dette har blitt kritisert av blant annet Aksel Tjora. Elever født mellom juli og desember har en høyere forekomst av ADHD enn de som er født tidligere på året. Skillet mellom gutter og jenter er også tydelig. Hos jenter råder tankeflukt og uoppmerksomhet, mens hyperaktivitet har en større utbredelse hos gutter. Dette kan ha en sammenheng med utvikling av hjernens modenhet når eleven starter på skolen. I starten av barneskolen blir det faglige i større grad vektlagt og kan gå på bekostning av lek. Elever som er mindre moden for fag kan ha utfordringer med å tilpasse seg skolens regler, samt sitte i ro. Derfor kan symptomene på ADHD bunne i det pedagogiske (Tjora, sitert i Stranden, 2017). Dette samsvarer med

en dansk studie som mener at ADHD er en diagnose som er skapt i klasserommet. Elevene som får diagnosen er gjerne elever som har utfordringer med å følge instruksjoner eller å fullføre oppgavene de får på skolen. I tillegg er motivasjonen og oppmerksomheten gjerne lavere enn hos medelevene. Dette kan føre til at de forlater plassen sin eller kommer med utrop i klasserommet. I forskningen fant de ut klassen kan miste fokuset fra undervisningen hvis læreren flytter sitt fokus over til den læringshemmende atferden. Flyten i timen avbrytes og man kan få utfordringer med å gjenetablere fokuset og strukturen i timen. Lærere som derimot overså de små forstyrrelsene hadde en mindre forekomst av uønsket atferd. Dermed kan det tenkes at den økende forekomsten av ADHD bunner i klasseledelse. En annen måte å forstå elevens læringshemmende atferd på er gjennom aktørperspektivet. I noen tilfeller vil kan medelevenes normer være viktigere for eleven enn lærerens. En forståelse av klassens normer kan bidra til å forklare elevens væremåte (Tegtmejer, 2019).

En forutsigbarhet i skolehverdagen kan bidra til å gjøre eleven mer resiliert mot stress. For å bygge opp denne motstandsdyktigheten er det viktig at eleven føler på en trygghet. Dette kan igjen bidra til å øke elevens læringsvindu. En liten følelse av stress kan bidra positivt ved at sansene er skjerpet (Johannessen & Bakken, 2020). Faste rutiner på timens inndeling, forflytninger og overganger vil bidra til en forutsigbarhet og trygghet. Dette kan igjen bedre læringsmiljøet og dempe atferdsproblemer (Bergkastet et al., 2012; Overland, 2015).

Ofta opplever elevene en prestasjonsorientert skolekultur der de sammenligner seg selv med andre. Elever som har faglige utfordringer mister gjerne troen på seg selv og føler seg dumme. Den lave mestringstroen kan føre til et utagerende eller læringshemmende atferdsuttrykk (Overland, 2015). For å styrke troen på mestring er det viktig å rose og oppmuntre elevene. Elever som ikke er vant til ros har et godt utbytte av oppmuntring der man vektlegger handling fremfor personlighet (Nordahl et al., 2005). For å øke elevens motivasjon og mestring bør oppgavene være litt utfordrende, men samtidig overkommelige. I tillegg bør man ta i bruk varierte læringsaktiviteter (Nordahl, 2002). Et større læringsutbytte har en korrelasjon med sosial kompetanse. Hvis man styrker den ene ferdighetene vil den andre gjerne komme etter. Dette henger sammen med at læreren oftere gir positive tilbakemeldinger til elever som viser en god sosial kompetanse. Og kan igjen påvirke elevens læringsutbytte i en positiv retning (Ogden, 2003). Styrking av den sosiale kompetansen kan bidra positivt for et utagerende atferdsuttrykk. Dette samsvarer med Elvén (2017) og Greene (2018) som mener at elever oppfører seg hvis de kan. Hvis de ikke oppfører seg kan det bunne i en ferdighet som ikke er lært (Elvén, 2017; Greene, 2018).

I tillegg til en faglig mestring kan inkludering bidra til å dempe en negativ atferd (Drugli, 2008). Den faglige mestringen henger sammen med en følelse av tilhørighet og omvendt (Federici & Skaalvik, 2017). Elever som uttrykker utagerende atferd kan ofte føle seg isolert da de avvises av medelever. Dette kan bidra til at de søker likesinnede der en slik atferd er forventet (Rygvoid & Ogden, 2011).

Hvis man skal hindre utagerende atferd er man nødt til å bli kjent med eleven, slik at man forstår hvor oppførselen kommer fra. Dette gjør det enklere å finne tiltak som fungerer for å dempe utagerende atferd (Greene, 2005). En annen fordel ved å kjenne eleven godt er at man vet hvilke situasjoner som kan være utfordrende. Ved utfordrende elevatferd må man se på om kravene man setter er realistiske. Et eksempel på dette er om man endrer strukturen og rammene eleven er vant til. Situasjonen kan være stressende for de elevene som ikke er like fleksible og bruker tid på å omstille seg. Dette

kan føre til en utagerende atferd da all atferd skjer i samspill med omgivelsene. Et virkemiddel for å dempe utagerende atferd kan være å lage avtaler i forkant. Dermed får elevene en bedre struktur og vet hva de skal gjøre i ulike situasjoner. Avtalene bidrar til at kravet som stilles til elevenes evner blir senket (Elvén, 2017).

I møte med eleven er det viktig at læreren forholder seg rolig og balansert. Hvis læreren opptrer stresset eller sint kan eleven kan oppleve dette som fare eller en truende situasjon. Dette kan øke elevens stressreaksjon. Elevens stressreaksjon kan utløse en utagerende situasjon eller forverre en påbegynt utagerende atferd (Johannessen & Bakken, 2020). I etterkant av en hendelse må eleven føle seg forstått, bekreftet og akseptert (Drugli, 2012). Ved uønskede handlinger er dette ekstra viktig. Man bør derfor trå varsomt i konflikthåndtering og være undersøkende fremfor dømmende. Dette kan man oppnå hvis man prøver å forstå elevens følelser fremfor å fjerne eller dempe dem (Fallmyr, 2017).

Samtaler og drøfting der eleven bevisstgjøres egne sosiale ferdigheter er dermed viktig. Dette kan knyttes opp mot den generelle delen av LK20 der eleven skal «*lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn*» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Eleven kan få en økt forståelse, samt reflektere over egne handlinger (Nordahl et al., 2005). For å oppnå dette bør man «*ha en tilnærming til barn som uttrykker at barn også selv er i stand til å forstå sine erfaringer, tankeprosesser, oppfatninger og handlinger*» (Nordahl, 2002, s. 38). Læreren bør derfor hjelpe eleven i dens refleksjon over egne handlinger, slik at eleven kan korrigere seg selv (Nordahl, 2002). For at eleven skal kunne utvikle empati er det viktig at den får kjenne på et vidt spekter av egne og andres følelser. For å utvikle den emosjonelle kunnskapen er det ikke nok å overføre den intellektuelt. Alle følelser må derfor erfares (Juul, 2014). I denne prosessen er det viktig at man viser forståelse ovenfor eleven (Nordahl, 2002). Denne refleksjonen og forståelsen kan bidra til en atferdsendring (Nordahl et al., 2005).

3 Metode

3.1 Valg av forskningsmetode

Valg av metode styres ofte av problemstilling og formålet med oppgaven. I denne oppgaven ønsker jeg å søke en dypere forståelse av informantenes synspunkt og perspektiv, noe som gjerne taler for bruk av en kvalitativ metode (Postholm, 2005; Tjora, 2017). Problemstillingen er som følger:

Hvordan jobber fire ansatte på mellomtrinnet for å skape en god lærer-elevrelasjon til elever som uttrykker utagerende atferd?

- *Hvorfor mener informantene at elever uttrykker utagerende atferd?*
- *Hva gjør informantene for å hjelpe elevene til å fungere bedre i skolehverdagen?*

For å få frem informantenes opplevelse og erfaringer på en best mulig måte falt det seg naturlig å gjennomføre et intervju (Postholm, 2005). Ved bruk av intervju får man «(...) innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2019, s. 13). Jeg valgte å bruke en delvis strukturert tilnærming. I en slik form for intervju er temaene fastsatt og rekkefølgen kan endres underveis etter behov. Jeg har dermed mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål slik at informantens forståelse av temaet kommer tydelig frem (Widerberg, 2011). Informanten kan også ta opp temaer som forskeren ikke hadde tenkt på i forkant (Thagaard, 2011). Dette gir meg en unik mulighet til å få et innblikk i deres tanker som kunne vært vanskelig å fange opp på andre måter (Postholm, 2005).

I denne oppgaven har jeg en abduktiv tilnærming da jeg veksler mellom det induktive og det deduktive (Thagaard, 2011). Jeg har tatt utgangspunkt i empirien og ønsker å gå inn med et åpent sinn. Samtidig vil designet bære preg av at jeg har lest litteratur på området, samt tatt utgangspunkt mine egne erfaringer (Thagaard, 2011). Både den teoretiske forankringen og mine personlige erfaringer kan bidra til hvordan jeg tolker informantens handlinger og besvarelser (Postholm, 2005; Thagaard 2011). Valg av design er dermed basert på at jeg har et åpent sinn samtidig som det er basert på teoretisk forankring og egne erfaringer. Da jeg veksler mellom egne erfaringer, litteratur og empiri under planlegging, gjennomføring og analyse er oppgavens tilnærming abduktiv.

3.2 Utvalg

Å finne et utvalg var en todelt prosess. I den første delen kontaktet jeg fire lærere og rektorer. Alle kjente jeg fra før. Jeg velger å kalle dem kontaktpersoner. En viktig forutsetning da jeg valgte kontaktpersoner var de måtte være opptatte av gode relasjoner til elever som viser utagerende atferd. Jeg ser på samtlige av kontaktpersonene som dyktige pedagoger som strekker seg langt for at elevene skal ha det bra. Kontaktpersonene har jobbet med elever som uttrykker utagerende atferd, og mitt inntrykk er at de har mestret det på en god måte. Dermed har jeg valgt kontaktpersoner ut ifra min subjektive oppfatning av dem som gode pedagoger.

I neste del av prosessen satte kontaktpersonene meg i forbindelse med informantene. Dette var et strategisk utvalg da informantene ble valgt ut ifra gitte kriterier (Thagaard, 2011). Kriteriene mine var at informantene minimum hadde jobbet 5 år i skolen, hadde erfaring med utagerende atferd på mellomtrinnet og hadde mestret den utagerende atferden på en tilfredsstillende måte.

Jeg sendte informasjonsskrivet og samtykkeskjema (vedlegg 1) og intervjuguiden (vedlegg 2) til kontaktpersonene og ba dem om å sette meg i kontakt med kolleger eller tidligere kolleger som de mente var dyktige på området. Hver av kontaktpersonene fant en informant som passet mine kriterier. Kontaktpersonene videresendte informasjonsskrivene til informantene. Informanter tok kontakt og ønsket å bli intervjuet. Jeg benyttet meg dermed av disse fire. Thagaard (2011) referer til det som et tilgjengelighetsutvalg. Av de fire informantene som var tilgjengelige var tre av dem kontaktlærere og en av dem fagarbeider.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å basere oppgaven på pedagoger som jobbet i skolen. Den ene kontaktpersonen hadde videreformidlet henvendelsen min til en fagarbeider. Ut fra oppgavens problemstilling antok jeg at samtlige informanter var pedagoger. Dette ble jeg først oppmerksom på i den innledende fasen av intervjuet. Siden intervjuet allerede var i gang valgte jeg å fortsette. Dette har jeg reflektert mye over og kom frem til at det kan berike oppgaven. Samtidig påpeker Ringdal (2018) at man bør ha en mest mulig lik gruppe for å få et godt sammenligningsgrunnlag. Dette har jeg vært bevisst på under hele oppgaven.

3.2.1 Presentasjon av informanter

Den første informanten min er en kvinne i starten av 30-årene. Jeg velger å kalle henne Kari. Kari er utdannet lærer. Hun har jobbet som lærer i seks år. Kari er kontaktlærer og har jobbet med elever som viser utagerende atferd på mellomtrinnet i tre år. På skolen har de et tolærersystem og trinnet jobber tett i team.

Den andre informanten min, Ola, er en mann i slutten av 30-årene. Ola har jobbet som lærer i 13 år. Han var litt usikker på hvor lenge han hadde jobbet på mellomtrinnet, men anslo at han hadde jobbet der i seks, syv eller åtte år. Han forteller at skolen er god på teamsamarbeid og at de hjelper hverandre. Siden han startet i jobben som lærer har han jobbet med utagering i alle aldersgrupper fra 1.-13. trinn. I tillegg er han trener og aktiv på fritiden. I trenerrollen har han også jobbet med utagering. Aldersspennet strekker seg fra barneskolebarn til voksne menn.

Den tredje informanten velger jeg å kalle Live. Live er en kvinne i starten av 40-årene og har jobbet som lærer i 17-18 år. Hun har vært lærer på mellomtrinnet i 6 år og har jobbet med barn som uttrykker utagerende atferd siden hun startet som lærer. På skolen hun jobber på har de et godt samarbeid på teamet. Hun planlegger timene sine selv, men teamet deler på det organisatoriske rundt ukeplaner.

Til slutt intervjuet jeg Erlend, en mann i midten av 30-årene. Han har jobbet i ti år som fagarbeider, der seks-syv av årene har vært på mellomtrinn. Siden han startet i skolen har han jobbet med utagerende atferd. Jobben hans er i stor grad knyttet opp mot enkeltelever. I tillegg har han en utdanning innenfor et praktisk-estetisk fag og underviser i det faget. Han har god dialog med lærerne og fagarbeiderne på trinnet, og de jobber godt sammen i team.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

3.3.1 Forberedelse til intervju

I forberedelsesfasen brukte jeg mye tid på å sette meg inn i relevant faglitteratur. Dette dannet et grunnlag for planleggingen av intervjuet. Samtidig ga det meg inspirasjon til relevante spørsmål innenfor temaet. Videre reflekterte jeg over egne erfaringer som jeg noterte ned. Deretter drøftet jeg oppgavens problemstilling, samt mine refleksjoner sammen med kolleger som har god erfaring med elever som uttrykker utagerende atferd. Dermed hadde jeg hele tiden problemstillingen i bakhodet slik at temaene ble dekket (Dalen, 2019; Thagaard, 2011). Spørsmålene og tankene som dukket opp underveis ble grunnlaget for en skisse over de mer inngående spørsmålene i intervjuguiden.

En intervjuguide bør bygges opp som en trakt. Man starter med enkle spørsmål, før man går man videre i dybden. Til slutt normaliseres situasjonen med generelle spørsmål (Dalen, 2019; Tjora, 2017). På bakgrunn av dette valgte jeg å starte intervjuguiden med enkle og konkrete spørsmål om informanten, slik som utdanning og arbeidserfaring innenfor skoleverket. Hensikten er at informanten skal bli avslappet og åpne seg. I intervjuguidens hoveddel spisset jeg spørsmålene opp mot oppgavens problemstilling (Dalen, 2019; Tjora, 2017). Jeg formulerte åpne spørsmål slik at informanten skulle svare utdypende (Dalen, 2019; Thagaard, 2011). Intervjuguidens hoveddel endte opp med tre hovedtemaer: gode lærer-elevrelasjoner, utagerende atferd og tips og refleksjoner omkring jobben med elever som uttrykker utagerende atferd. Mot intervjuets slutt kommer ofte generelle spørsmål. Dette er blant annet for å normalisere situasjonen. Her er det vanlig å fortelle om forskningens fortsettelse, be om tillatelse til å kontakte informanten og takke for deltakelsen (Tjora, 2017).

Da jeg ble satt i kontakt med informantene fikk de skriftlig informasjon om oppgaven. Dette inneholdt en beskrivelse av forskningens hensikt, at de på ethvert tidspunkt har mulighet til å trekke seg, hvordan personvernet skulle ivaretas og spørsmålene som skulle stilles i intervjuet (vedlegg 2). Informantene fikk komme med tidspunkt for intervju som passet dem. De fikk også valget mellom en digital eller fysisk gjennomføring av intervjuet. Samtlige informanter ønsket å gjennomføre intervjuet digitalt grunnet et høyt smittetrykk av Covid-19. De digitale intervjuene inneholdt både bilde og lyd.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

På starten av intervjuet ble det opplyst at informantene når som helst kunne trekke seg uten grunn, at lydopptaket skulle transkriberes, at opptaket skulle slettes så raskt som mulig og at alt kom til å bli anonymiserte. Så forklarte jeg litt om forskningen og målet med den. Deretter presenterte jeg meg selv kort og sa litt om min erfaring om utagerende atferd i skolen. Dette er i tråd med Dalen (2019) sine råd før man starter et intervju. Informantene bekreftet at de ikke hadde noen videre spørsmål og at jeg kunne sette på lydopptak.

Underveis i intervjuene fikk informantene tenkepauser ved behov. Jeg var veldig bevisst på å vente noen sekunder ekstra i tilfelle de kom på noe mer å legge til. I noen tilfeller kom informanten på noe mer å si, i andre tilfeller fortsatte jeg med neste spørsmål. Noen ganger kunne informanten snakke seg bort og ikke svare på spørsmålet. Da ble spørsmålet gjentatt slik at jeg var sikret å få svar på det jeg lurte på. I andre tilfeller kom informanten inn på et tema som var senere i intervjuguiden. Selv om det var et spørsmål som allerede var besvart stilte jeg det på nytt. Dette var i håp om å få noen nye refleksjoner, noe jeg opplevde at skjedde. Ved behov stilte jeg oppfølgingsspørsmål

på det informanten hadde sagt. Mitt inntrykk er at samtlige informanter virket veldig avslappet og var veldig åpne. Samtalene hadde en fin flyt og informantene svarte på spørsmålene. De ulike intervjuene varte mellom 37 og 54 minutter.

3.3.3 Refleksjoner rundt de ulike intervjuene

Grunnet smittesituasjonen ønsket informantene å gjøre intervjuet digitalt. En fordel er at informanten kan sette seg en plass de føler seg komfortabel. En annen fordel er at man unngår et sted med forstyrrelser eller bakgrunnsstøy, noe som Kvale (2002) påpeker at er viktig. Samtidig er det lurt å reflektere over ulike utfordringer ved det. Man kan oppleve tekniske problemer, som at skjermen fryser eller at man ikke får koblet opp kamera eller mikrofon. En annen ulempe ved en slik gjennomføring er at man går glipp av mange sanseintrykk. Det kan være utfordrende å lese kroppsspråk og man får ikke et godt inntrykk av plassen informantene oppholdt seg. Ideelt sett hadde jeg gjennomført intervjuene fysisk.

I intervjuet med Kari var hun hjemme med sykt barn. Vi ble avbrutt av spørsmål fra barnet et par ganger. Samtidig klarte Kari å holde tråden i samtalen og fortsatte der hun slapp, selv om det var midt i en setning. Ola ønsket å ha med seg studenter på intervjuet. De satt i bakgrunnen og observerte. Ola virket veldig avslappet og trygg på seg selv og sine refleksjoner. Ved et par anledninger pratet han seg bort, men klarte fint å hente seg inn igjen. På starten av intervjuet med Live opplevde jeg at skjermen frøs og hun måtte gjenta seg selv. Det virket på meg som at hun tok dette fint og lot seg tilsynelatende ikke påvirke. De tre kontaktlærerne brukte kort tid på å tenke igjennom svarene. Erlend brukte litt lengre tid på å avklare de ulike begrepene. Ved et par anledninger uttrykte han at jeg stilte vanskelige spørsmål. Samtidig virket han faglig dyktig i jobben sin. Han sa det var utfordrende å beskrive elever som viser utagerende atferd på en generell måte. Dette kan ha en sammenheng med at han jobber tett opp mot enkeltelever. Dermed kan man gå ut ifra at han kjenner enkelteleven bedre enn en kontaktlærer ville gjort. Det kan tenkes at elever som oppholder seg med en voksen eller i små grupper vil uttrykke seg annerledes enn de ville gjort i et klasserom. Erlend sitt perspektiv og erfaring kan bidra til å gi oppgaven en større nyanse.

3.4 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

3.4.1 Transkribering

Når man gjennomfører et intervju er det anbefalt å bruke lydopptak. Da får man tatt vare på informantens uttalelse (Dalen, 2019; Tjora, 2017). Jeg ønsket å basere meg på lydopptak slik at jeg kunne unngå å notere underveis. Fokuset var dermed rettet mot informanten og dens uttalelser. I tillegg bidro det til å holde en flyt i samtalen da jeg umiddelbart kom med respons eller oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2011). Etter endt intervju ble jeg sittende å reflektere over samtalen. Siden intervjuet foregikk digitalt hadde jeg nok mindre sanseintrykk enn det jeg kanskje ville hatt hvis jeg hadde møtt informanten fysisk. Dermed tror jeg de fleste inntrykkene ble representert ved stemmeleie og tonefall.

Før man skal starte transkriberingen er det ulike valg som må tas. For det første må man ta stilling til om man skal transkribere selv eller bruke et program som gjør det for deg. Å transkribere intervjuet selv anbefales da forskeren blir godt kjent med eget datamateriale. Selve transkriberingen er en start på analysen (Kvale, 2002). I tillegg kommer det etiske aspekter inn hvis andre skal lytte gjennom lydfilen. For å sikre å gi en

best mulig gjengivelse av det informanten sa transkriberte jeg samme dag eller dagen etter (Dalen, 2019; Nilssen, 2012). Det finnes heller ikke en «(...) sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form» (Kvale, 2002, s. 105). Dermed må man ta stilling til om man skal skrive dialekt eller bokmål. Jeg valgte å bruke bokmål selv om informantene snakket dialekt. Dette var blant annet for å gjøre det enklere å lese gjennom transkriberingen i etterkant, samt få en bedre flyt på sitater som eventuelt kom til å bli gjengitt i oppgaven. I tillegg anonymiseres informantene ytterligere. Enkelte dialektuttrykk ble skrevet ned for å få frem nyansene i intervjuet. Jeg valgte også å registrere pauser, gjentakelser, nervøse latter og småord som «jaaa», «ehhh» eller «vel». Dette ble gjort da det kan bidra til å skape nyanser i innholdet, samt hjelpe meg å huske situasjonen i etterkant. For å sikre at transkriberingen var gjort nøyaktig og alle ord var med lyttet jeg til intervjuet mens jeg hadde transkriberingen fremfor meg. Transkriberingen resulterte i et råmateriale på 39 maskinskrevne sider som ble utgangspunktet for videre analyse.

3.4.2 Analysen

Som det første steget av analysen startet jeg med å skrive ut de transkriberte intervjuene. Jeg bestemte meg for å gjøre ferdig ett og ett intervju. Etter den første gjennomlesning av det første intervjuet prøvde jeg å se etter ord som gikk igjen. På den andre gjennomlesningen markerte jeg ord eller setninger som besvarte spørsmålet jeg stilte ut ifra intervjuguiden. Jeg brukte kun én farge for å markere, så ordene eller setningene som ble streket under ble ikke sortert på noen måte. I marginen oppsummerte jeg alt som var markert med stikkord. Deretter gjentok jeg prosessen for de andre intervjuene.

I det andre steget av analysen tok jeg utgangspunkt i stikkordene jeg hadde notert i marginen. Jeg brukte mye tid på å reflektere hvordan jeg kunne gjøre det om til en kategori. Jeg startet med å notere forslag til ulike kategorier, men disse fungerte kun for en eller to intervju. Det endte opp med at jeg tok bort kategoriene jeg hadde begynt på og brukte de tre hovedtemaene i intervjuguiden som utgangspunkt: gode lærer-elevrelasjoner, utagerende atferd og tips og refleksjoner omkring jobben med elever som uttrykker utagerende atferd. Den første kategorien har jeg kalt *lærer-elevrelasjon*. Kategorien består av en begrepsdefinisjon og hvordan man kan jobbe for å skape den gode relasjonen. Elever som uttrykker utagerende atferd er den neste kategorien. Denne kategorien består av en begrepsdefinisjon, hvilke uttrykksformer elever kan ha og mulige grunner til atferdsuttrykket. Den siste kategorien omhandler fem ulike tema: hvordan redusere et utagerende atferdsuttrykk, i etterkant av en episode, beholde relasjonen, gode kolleger og det positive med jobben. Jeg har velger å kalle den *erfaringsbasert verktøykasse*. Videre har jeg underoverskrifter til hver kategori. Underoverskriftene tar utgangspunkt i de ulike spørsmålene fra intervjuguiden. Hver informant fikk hvert sitt dokument, slik at jeg kunne holde oversikt over hvem som sa hva. Deretter leste jeg gjennom intervjuet en tredje gang. Informantenes utsagn som passet til de ulike kategoriene ble kopiert og limt inn. I denne delen av analysen var jeg veldig bevisst på hvilke utsagn som burde være i de ulike underkategoriene. Noen ganger kom informantene inn på et tema som var tatt opp tidligere eller som skulle tas opp senere i intervjuet. Selv om man skal møte datamaterialet med et åpent sinn vil forskeren til en viss grad være preget av egne erfaringer (Postholm, 2005). Dermed kan det tenkes at andre ville lagt de ulike sitatene i andre underkategorier. Til slutt oppsummerte jeg utsagnene med stikkord i marginen, slik at det ble lettere å finne frem i dokumentet.

I etterkant har jeg reflektert mye over gjennomføringen av analysen og kommet frem til at jeg gikk en omvei. Ordene og setningene jeg streket under og stikkordene jeg skrev i marginen på den første delen av analysen ble ikke brukt. Hvis jeg hadde brukt intervjuguiden som utgangspunkt fra starten av analysen hadde jeg spart mye tid. Samtidig hjalp denne prosessen til å sette meg ordentlig godt inn i det transkriberte materialet og kan ses på som nødvendig.

3.5 Kvalitet i kvalitative studier

3.5.1 Reliabilitet

En god reliabilitet handler om å vise til valgene man har gjort for å unngå tilfeldige feil. Derfor bør forskningsprosessen være tydeliggjort (Thagaard, 2011). For å være sikker på at informantene fikk de samme spørsmålene laget jeg en intervjuguide. Spørsmålene i intervjuguiden ble fulgt kronologisk i alle intervjuene. Underveis stilte jeg oppfølgingsspørsmål hvis noe var uklart eller for at informanten skulle utdype besvarelsen. I forkant av intervjuene hadde jeg skrevet ned forslag til oppfølgingsspørsmål som kunne være aktuelle. Da jeg har flere års erfaring i skolen kan det ha bidratt til at oppfølgingsspørsmålene var relevante for forskningen. Ut ifra svarene jeg fikk virket det som informantene forsto hva jeg mente. Jeg mener at gode forberedelser og erfaringer innenfor feltet bidrar til å støtte opp under forskningens reliabilitet.

Under intervjuene har jeg brukt diktafon (Tjora, 2017). Dette gjorde det mulig for meg å ha fullt fokus på informantens svar slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål der det var relevant. Min bakgrunn i skolen kan muligens styrket evnen til å stille spissede og relevant spørsmål, noe Tjora (2017) mener kan være en styrke. En annen fordel med diktafon er at jeg kunne lytte til opptakene i etterkant. Da fikk jeg med meg detaljer jeg ikke nødvendigvis la merke til under intervjuet. Videre ble intervjuene transkribert. Lydopptaket ble lyttet til flere ganger slik at jeg var sikker på at alt kom med. Transkriberingen førte til at det informanten faktisk mente kommer bedre frem i oppgaven, noe jeg mener styrker reliabiliteten.

Da informantene valgte en digital gjennomføring av intervjuene kunne de sitte en plass hvor de ikke ble forstyrret. Dette kan bidra til å skape trygge rammer rundt intervjuet slik at informantene slapper av. Under intervjuene var det hinder som kunne svekket reliabiliteten. Kari var hjemme med sykt barn, noe som førte til et par avbrytelser. Samtidig henvendte hun seg til barnet for så å fortsette der hun slapp. Hun virket avslappet og fokusert på intervjuet. Ola hadde med seg studenter da han mente at intervjuets tema kunne være nyttig for dem. Han virket ikke brydd av at studentene var der. På starten av intervjuet med Live stoppet videooverføringen i et halvt minutt. Dette resulterte i at hun måtte gjenta seg selv. Hun virket avslappet og uanfektet av de tekniske utfordringene. Erlend var på jobb under intervjuet og satt en tidsramme for intervjuet. Han virket ikke påvirket av det og utdypet svarene. Vi endte med å overskride tidsrammen hans med 15-20 minutter. Selv om hvert intervju hadde ulike elementer som kan svekke reliabiliteten mener jeg at informantene håndterte det på en god måte. På bakgrunn av dette mener jeg at reliabiliteten under intervjuene var god.

Ved å lese gjennom de transkriberte intervjuene, notere stikkord og ved å markere viktige ord fikk jeg satt meg godt inn i materialet. Ved å bruke intervjuguidens tre hovedtema og underkategorier fikk jeg sortert informantens sitater på en ryddig måte. Hvor de ulike sitatene burde stå har jeg reflektert mye over. Ved gjennomlesing av

analysen har jeg flere ganger flyttet på sitater for å være sikker på at de ble plassert under riktig kategori. I denne prosessen har jeg vært veldig nøye og brukt mye tid på å få det riktig. Dermed mener jeg at gjennomføringen av analysen styrker reliabiliteten på forskningen.

Gjennom de ulike elementene jeg har beskrevet mener jeg at oppgavens reliabilitet er god. Dermed er det ingen grunn til å tro at det har blitt gjort noen tilfeldige feil grunnet svik i gjennomføringen.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om man kan stole på slutningene som trekkes. En måte å validere på er å bruke Shadish, Cook og Campbells system, noe Kleven (2008) har gjort. For å validere forskningen bruker de fire underkategorier: begrepsvaliditet, indre validitet, statistisk validitet og ytre validitet. Selv om det er stor forskjell på kvalitativ og kvantitativ metode kan man bruke Klevens validering til begge (Kleven, 2008). Jeg ønsker derfor å bruke de fire kategoriene for å validere forskningen.

I denne oppgaven innebærer begrepsvaliditet i hvilken grad det er samsvar mellom slutningene forskeren tar og hva informanten faktisk mente (Kleven, 2008; Kleven & Hjordemaal, 2021). For å sikre begrepsvaliditeten i best mulig grad har jeg gjort flere tiltak. Under intervjuene har jeg oppsummert informantens utsagn med egne ord. Dette ga dem mulighet til å korrigere meg hvis jeg oppfattet noe feil. Videre stilte jeg oppfølgings spørsmål om noe var uklart. I tillegg sendte jeg resultatdelen og ba dem gi beskjed hvis jeg hadde mistolket noe. For å sikre at dette ikke gikk i glemmeboken sendte jeg en oppfølgingsmail etter en uke. En av informantene benyttet seg av denne muligheten. Informanten var usikker på et ordbruk i min oppsummering i resultatdelen. Utsagnet kunne generaliseres uten at det endret innholdet. Derfor endte jeg opp med å skrive «man» fremfor informantens navn, noe den var fornøyd med. I tillegg ble utsagnet stående for å underbygge påstanden. En mulig svakhet ved forskningen er at intervjuene foregikk digitalt. Dette kan føre til at noe av mitt helhetsinntrykk gikk tapt grunnet mangel på mimikk og kroppsspråk. Samtidig ble intervjuet tatt opp og transkribert. Derfor burde en eventuell svakhet ved digital gjennomføring være minimal. For å forsterke forskningens begrepsvaliditet har jeg under hele prosessen vært bevisst på at mine egne erfaringer og holdninger kan ha farget oppgaven. Selv om jeg har lagt vekt på å være nøytral kan det tenkes at min tolkning av empiri kan ha påvirket oppgavens validitet.

Forskningens begrepsvaliditet kan ha blitt svekket av intervjuguidens spørsmål. Informantene har i liten grad trukket inn klasseledelse. En forklaring på det kan være at spørsmålene styrte dem inn på svarene de ga. Som et resultat av dette er det ikke gitt at forskningen fanger hele bredden. Litteratur som ble lest i etterkant kan ha bidratt til å styrke begrepsvaliditeten. Et eksempel på dette er Tegtmejer (2019). Hvis jeg hadde lest dette på forhånd kunne det ha ført til oppfølgings spørsmål som hadde fanget en større bredde.

Indre validitet, eller kausal validitet, går ut på om det er et årsaks-virkningsforhold mellom to fenomener (Kleven, 2008). I denne oppgaven handler det om at en god lærer-elevrelasjon kan bidra til å bedre elevens skolehverdag. Derfor kan det tenkes at denne formen for validering er hensiktsmessig. Da jeg ikke har gjennomført en bred forskning på emnet er det utfordrende å si noe sikkert. Samtidig er de fire informantene opptatt av å bygge en god relasjon og har erfaring med å få elevene til å fungere bedre i skolehverdagen. Ola trekker frem at eleven hadde det bedre sosialt etter at de hadde

øvd på situasjoner sammen i ballbingen. På bakgrunn av mine erfaringer har jeg også et inntrykk av at en god relasjon kan gjøre at eleven trives bedre på skolen. Min opplevelse var at en håndbevegelse eller et blick var alt som skulle til for at eleven skulle forlate en utfordrende situasjon. På sikt klarte eleven å styrke sin sosiale kompetanse, noe som bidra til at det var enklere å være sammen med medelevene i friminuttene og undervisning. I tillegg underbygges det i litteraturen at en god lærer-elevrelasjon kan virke dempende. Selv om flere ulike faktorer kanskje spiller inn virker det sannsynlig at den gode relasjonen utgjør en forskjell.

Statistisk validitet innebærer om tendensen til funnet er så sterk at man bør ta hensyn til det (Kleven, 2008). Informantene har omtalt metoder som har dempet elevens atferdsuttrykk. Man kan trekke en parallell mellom den gode relasjonen og de ulike metodene de benyttet seg av. Samtaler i etterkant av en hendelse er et eksempel på dette. Hvis relasjonen ikke er god kan man forestille seg at eleven ikke ønsker å ha en samtale om det. Min erfaring var at det i starten var utfordrende for eleven å ha en samtale i etterkant av en hendelse. Etter hvert som relasjonen ble bedre virket eleven mer avslappet og fikk frem gode refleksjoner. Dette kan skyldes at eleven visste hvordan jeg reagerte i slike situasjoner, og at jeg ikke var sint. På den andre siden kan det tenkes at elevens refleksjoner ble dypere etter hvert som den fikk erfaring med disse samtalene i etterkant. På bakgrunn av empiri, teori og personlige erfaringer kan styrken på sammenhengen tilsi at det er noe man kanskje bør ta hensyn til.

Ytre validitet forteller om man kan generalisere funnet eller om det kun gjelder for denne forskningen. Samtidig kan det være utfordrende å generalisere funnene da resultatene kan være knyttet til konteksten (Kleven, 2008). Da dette er en samfunnsvitenskapelig studie vil den ikke kunne gi en oppskrift som kan føre til en manual. Samtidig er det interessant å se om min tolkning av informantenes oppfatning kan gjelde for flere. For å være sikker på om funnene kan generaliseres bør det gjennomføres en forskning med et større utvalg av informanter. På den ene siden kan forskningens funn være et tilfeldig sammentreff blant informantene. Dermed er det ikke gitt at man kan generalisere forskningens funn. På den andre siden kan det tenkes at en god lærer-elevrelasjon er en av elementene som kan bidra til å dempe et utagerende atferdsuttrykk da informantene har samme erfaring. I tillegg bygger litteraturen under denne hypotesen, samt mine egne erfaringer. På bakgrunn av dette kan det være sannsynlig at forskningens funn kan generaliseres.

3.6 Etiske vurderinger

Som forsker har man et etisk ansvar overfor informantene som inngår i forskningen. Dette innebærer blant annet at informantene ikke utsettes for belastninger eller skade (NESH, 2021). For å unngå at informantene utsettes for en ubehagelig opplevelse har jeg fulgt NESH sine retningslinjer.

Før jeg startet med rekruttering av informanter søkte jeg om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). De mente at intervjuguiden ble for detaljert og kunne føre til at informanten spisset svarene opp mot en enkeltelev. Dette ble tatt hensyn til og det andre utkastet av intervjuguiden ble godkjent. Denne prosessen gjorde meg veldig oppmerksom på å vinkle oppgaven mot et mer generelt atferdsuttrykk. På starten av intervjuet ga jeg beskjed om at jeg ønsket generelle svar og ikke noe som kan knyttes opp på en tredjeperson. Informantene virket også bevisst på å ikke gi ut opplysninger om enkeltelever. Under intervjuene hadde jeg en bevissthet på egen formulering. Jeg trakk frem hvordan noe *kan* være fremfor hvordan noe er.

Under rekrutteringen av informanter ble informasjon om forskningen sendt til kontaktpersoner som videreformidlet dette til informantene som sa ja. Først da tok jeg kontakt. Videre fikk jeg et signert samtykkeskjema. I skjemaet sto det at informantene når som helst kunne trekke seg fra forskningen uten begrunnelse eller konsekvenser. Videre ble de gjort oppmerksomme på at jeg ønsket å bruke diktafon. Begge disse tingene ble gjentatt før jeg startet opptak på starten av intervjuene. Informantene fikk også vite at lydfilen skulle bli slettet etter transkribering. Før lydopptaket ble slettet var diktafonen forsvarlig oppbevart slik at ingen andre kunne lytte til den. For å anonymisere informantene så godt som mulig ble kun fornavnet deres tatt opp på diktafonen slik at lydfilene kunne skilles fra hverandre. I oppgaven fikk informantene hvert sitt tilfeldige pseudonym som ikke kunne knyttes til deres initialer. Da det kun var fire informanter var det enkelt for meg å se på datoen for intervjuet og huske hvem som hadde hvilket pseudonym. De transkriberte filene inneholdt kun informantens pseudonym.

4 Resultat og drøfting

Skolen skal bidra til å fremme elevenes faglige og sosiale læring. For å oppnå den faglige og sosiale læringen står lærerens evne til å bygge relasjoner sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Samtidig skal det tilrettelegges for elevens trivsel og sørge for at den tar del i fellesskapet på en tilfredsstillende måte (NOU 2009: 18; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette ansvaret faller på læreren som har sitt daglige møte med eleven. Denne drøftingen vil derfor prøve å belyse hva en lærer-elevrelasjon er og hvordan man kan bygge den opp.

Oppgavens problemstilling går ut på hvordan informantene jobber for å skape en god lærer-elevrelasjon til elever som uttrykker utagerende atferd. For å kunne besvare den ble informantene først spurt hva de legger i begrepet en god lærer-elevrelasjon. Deretter fortalte de hvilke metoder man kan benytte for å relasjonen. Dette er et relevant tema da et av skolens mandater er å skape robuste elever som kan forstå og delta i samfunnet. En god lærer-elevrelasjon er betydningsfullt for å oppnå dette (Meld. St. 6 (2019-2020)). Til slutt drøftes empiri og teori i tre hovedkategorier: lærer-elevrelasjon, elever som uttrykker utagerende atferd i skolen og erfaringsbasert verktøykasse. Den første hovedkategorien består av en begrepsdefinisjon av en god lærer-elevrelasjon og hvordan informantene jobber for å skape den gode relasjonen, samt drøfting av empiri og teori. Den andre kategorien definerer begrepet utagerende atferd, hvordan uttrykksform atferden kan komme i, mulige grunner for at atferdsuttrykket forekommer og drøfting. Den siste kategorien tar for seg hvordan informantene jobber for å redusere et utagerende atferdsuttrykk, hva de gjør i etterkant av en episode, hvordan man beholder den gode relasjonen til eleven, viktigheten av gode kolleger og det positive med jobben. Deretter drøftes informantenes erfaringer opp mot oppgavens teori.

4.1 Lærer-elevrelasjon

4.1.1 Begrepet «en god lærer-elevrelasjon»

Informantene svarte litt ulikt da de ble spurt om hva de la i begrepet en god lærer-elevrelasjon. Gjensidig respekt var det første Live og Ola nevnte. Ola trakk frem at elevene ønsker å lytte til deg og gjøre som du sier hvis relasjonen er god. Live sa i tillegg at det er viktig å ha interesse for eleven og dens styrker, samt vise omsorg. Begge er enige i at eleven merker at du liker den hvis det er en gjensidig og positiv relasjon.

Erlend mente at målet med en god lærer-elevrelasjon er at eleven skal kunne gå til den voksne når den har problemer. Han vektla gjensidig respekt som et virkemiddel for å oppnå dette.

Det første Kari trakk frem var trygghet til læreren og at eleven skal føle en forutsigbarhet. Hun mente at eleven skal føle seg så trygg at den kan komme til læreren og snakke med den om alt:

Jeg tenker trygghet da. Spesielt at eleven føler trygghet til læreren. Det kan jo være alt fra at den kan føle at den kan snakke med læreren. Og at den kan komme til læreren uansett hva det kan være. Og at den ikke føler.. at det ikke er noe uforutsigbart der, i den relasjonen (Kari).

4.1.2 Hvordan skape en god lærer-elevrelasjon

For å skape en god lærer-elevrelasjon hadde informantene ulike fremgangsmåter. Kari, Live og Ola var samstemte om at man må bruke tid på elevene og gjøre noe gøy sammen. De småpratet med elevene i gangen og var ekstra ute i friminutter på starten av skoleåret. Noen ganger mente de det var nødvendig å legge bort det faglige og fokusere på relasjonsbyggingen mellom lærer og elev og elevene seg imellom. Kari sitt utsagn er representativt for Live og Ola:

Bli kjent med dem, la dem bli kjent med deg. Legger mye opp til mye sånn sosialt når jeg får en ny klasse. Jeg jobber mye med å finne rom for å.. om det er å være på tur eller å starte med samarbeidsleker i gym. Samtaler. Bruke litt ekstra tid ute. Være litt ekstra ute i friminutter og i garderobe og slike ting (Kari).

Ola mener det viktigste hjelpemiddelet for å bygge relasjoner er skryt og anerkjennelse. Han deler klasselisten opp og hver del representerer en dag i uka. På den gitte dagen gir han ekstra oppmerksomhet til de elevene. Dermed sikrer han seg at samtlige elever blir sett og får skryt i løpet av uka. Han presiserer at skryten må være ektefølt og at eleven selv må føle det er fortjent. I tillegg til selv å gi eleven skryt sender han positive meldinger til foresatte slik at de kan forsterke det hjemme. Han kobler også på kolleger og får dem til å skryte av eleven. Hovedfokuset til Ola er å gi en overvekt av positive tilbakemeldinger. Derfor roser han eleven der han kan og lar «småplukk» passere:

Men de elevene som jeg har hatt som har vært mest utagerende, så har jeg jo valgt ut noe. Fordi at jeg er jo veldig opptatt av at det skal være mye mer positivt enn negativt. Så de som er i den gaten at de sparker og slår andre og som sier stygge ting til andre. Det er det jeg bryr meg om. (...) Ta det som er viktig først, det tenker jeg at er viktig. Å behandle elever likt, mener jeg er å behandle dem veldig feil. For man må behandle dem ut i fra hvordan de er (Ola).

På en generell basis trakk Erlend frem kartlegging av relasjoner. Samtidig er jobben hans knyttet opp mot enkeltelever. Dermed får han et litt annet utgangspunkt enn de tre kontaktlærerne. Før han møter eleven får han ofte mye informasjon om vedkommende. I det første møte med eleven går han inn med et åpent sinn og uten fordommer. Han mener man fort kan miste en god start på relasjonsbyggingen om man møter eleven med fordommer:

Og hvis du røper deg på noen av dem, så kan du miste en god start relativt kjapt da (Erlend).

Alle informantene mener det er viktig å sette seg inn i elevenes interesser eller gjøre noe eleven liker når man skal bygge relasjoner. Kari har satt seg inn i Ringenes herre eller lekt butikk. Ola har tatt elever med på klatring, i svømmehallen eller på turer i marka. Live har bakt eller snekret med elevene. Erlend har satt seg inn i hva eleven gjør på fritiden og hvilke venner den har.

Informantene forteller at det tar tid å bygge opp en god lærer-elevrelasjon. Det er viktig å sette av tid til relasjonsbygging og man må være tålmodig:

Man må bruke god tid. Det er ingen som bare kan komme inn til et barn og si at «hei, nå skal vi få en god relasjon», det går ikke. Men man må smøre seg med tålmodighet, man må ha en holdning om at det her ikke er et vanskelig barn. Også gradvis bli kjent med barnet (Erlend).

4.1.3 Drøfting

Informantene har ingen klar og entydig definisjon av begrepet en god lærer-elevrelasjon. I likhet med teori fremhever de ulike kjennetegn ved en god relasjon frem, slik som gjensidig respekt, trygghet og tillit (Drugli, 2012). Disse kjennetegnene vil være utfordrende å måle da det er knyttet til den enkeltes subjektive tolkning. I noen tilfeller

kan lærer og elev har en ulik oppfatning av relasjonens kvalitet. På den andre siden kan det tenkes at læreren merker om relasjonen er god eller ikke. Læreren bør derfor ha en god sosial kompetanse slik at man merker det hvis relasjonen må jobbes med.

For å skape en god relasjon til elevene mener informantene at læreren må bruke tid på å bli kjent med elevene, noe som samsvarer med Spurkeland & Lysebo (2016).

Informantene forteller at de bruker tid på utenomfaglige aktiviteter for å bygge relasjoner. Ved å gjøre noe annet kan man legge til rette for bedre relasjoner og sosial kompetanse da elevene vil få en annen sosialiseringarena enn klasserommet. Dette vil igjen kunne føre til et større læringsutbytte på sikt. En av grunnene til det kan være at en sosial mestring gjerne fører til faglig mestring (Federici & Skaalvik, 2017). Det kan tenkes at elever viser andre sider av seg selv på de ulike arenaene. På den andre siden kan turer være utfordrende for elevene som trenger en forutsigbarhet i skolehverdagen (Johannessen & Bakken, 2020). Det kan dermed tenkes at noen elever kan la være å dra på skolen fordi utrykgheten er for stor når de faste rammene fjernes. Dette kan føre til en mangel på mestring. For elever som har et behov for trykghet kan det kanskje være fordelaktig å ha en detaljert gjennomgang av dagen. Når eleven vet hvor den skal, lengden på oppholdet og hva den skal gjøre, kan det tenkes at den føler på en økt forutsigbarhet.

Et annet tiltak i relasjonsbygging er å vise interesse for eleven (Nordenbo et al., 2008), noe informantene også påpeker. Kari konkretiserer det med at hun har satt seg inn i Ringenes Herre, selv om hun ikke har en nevneverdig stor interesse for det. Igjen viser informantene et stort engasjement overfor elevene og relasjonsbyggingen til dem. Samtidig vil det være krevende å skulle sette seg inn i interessene til samtlige elever i en klasse. Ofte kan flere elever ha samme interesser, noe som kan gjøre det enklere å sette seg inn i. På den andre siden oppstår relasjonen så og si av seg selv til noen elever. I mange tilfeller kan det være nok å snakke med eleven og være interessert i hva den sier fremfor å sette seg fullstendig inn i elevens hobby. På den andre siden kan det tenkes at enkelte elever har behov for en sterk relasjon til læreren. Da kan et dypdykk inn i elevens hobby være hensiktsmessig.

Gjensidig respekt ble fremhevet av Ola og Live, noe Drugli (2012) og Spurkeland (2011) også fremhever i en god relasjon. Gjensidig respekt kan innebærer å snakke til hverandre på en høflig måte, akseptere at man er ulike og har en forståelse for hverandre. I noen tilfeller hender det at læreren ikke blir snakket til på en høflig måte. Da elever speiler lærerens væremåte er det viktig at læreren snakker høflig tilbake (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvis læreren fortsetter å vise eleven respekt kan eleven på sikt komme til å speile denne væremåten. Dermed vil lærerens væremåte og holdninger muligens være viktigere enn man tror. I det lange løp kan man kanskje forutsette at en lærer med gode verdier kan utgjøre en betydelig forskjell på elevenes holdninger.

Mestringsfølelsen til elevene kan bygges opp hvis man har et større fokus på noen elever hver dag, slik som Ola gjør. Dette er et av de relasjonsbyggende tiltakene Johannessen & Bakken (2020) foreslår. Denne strategien kan sikre at samtlige elever blir sett og får positiv oppmerksomhet i løpet av uka, gjerne i form av ros. Samtidig bør læreren være bevisst på bruken av ros. Federici & Skaalvik (2017) og Overland (2015) påpeker at når kun elevenes faglige evner roses kan dette medføre en prestasjonsorientert skolekultur. Det kan igjen føre til at elever med faglige utfordringer mister troen på seg selv eller utvikler psykiske vansker (Federici & Skaalvik, 2017; Overland, 2015). Dermed bør elever roses ut ifra dens handlinger (Nordahl et al., 2005). Man kan også se for seg at

ros ikke har en positiv påvirkning hvis den ikke oppfattes som fortjent av eleven. Videre kan denne måten å bygge relasjoner på kanskje være utfordrende i noen sammenhenger. Dette gjelder særlig hvis elevens atferd ikke samsvarer med lærerens forventninger. I slike tilfeller kan det være utfordrende for læreren å rose eleven. Samtidig har alle elever noen gode sider og egenskaper. Hvis læreren gir ros ut ifra elevens forutsetninger vil den mest sannsynligvis klarer å finne noe positivt. Det kan tenkes at det er lurt å starte relasjonsbyggingen med positiv oppmerksomhet til disse elevene av den grunn at relasjoner til elever ofte kan være god i starten.

Gjennom en kartlegging kan man finne ut hvilken relasjon læreren har til den enkelte elev (Johannessen & Bakken, 2020). Dette var noe Erlend trakk frem. Fordelen er at man får en oversikt over hvilke elever læreren har en god relasjon til og hvor den må jobbes med. Et slikt hjelpemiddel vil bare være hensiktsmessig hvis læreren er bevisst på resultatene. For å se om kartleggingen har hatt effekt kan den gjennomføres på nytt etter en stund for å se om forholdet til elevene har bedret seg. Ulempen med et slikt verktøy er at den ikke gir noen indikator på hvordan man bør jobbe for å bedre relasjonen. Det vil si at en kartlegging i seg selv ikke nødvendigvis nok for å bedre relasjonen. På den andre siden kan et økt fokus på disse elevene gi et positivt utslag. Dette kan også øke lærerens bevissthet rundt relasjonsbyggingen til elever som er stille og dermed kan gå under radaren.

Informantene trekker frem at eleven bør kunne gå til læreren hvis de har problemer, samt kunne snakke med læreren om alt. Dette kan knyttes opp mot Drugli (2012) som mener at eleven skal oppleve støtte og omsorg i en god lærer-elevrelasjon. Informantenes forståelse av relasjonsbegrepet vil kunne kreve en veldig dedikert og engasjert lærer. Samtidig kan utsagnet tolkes som at informantene har en genuin interesse for at eleven skal ha det bra. Dette kan føre til at de strekker seg litt ekstra for elevene. Samtidig er det ikke nødvendigvis realistisk å få til. Elevenes skoledag har en begrenset tidsramme. Innenfor denne tiden skal læreren gjennomføre undervisning og gjerne ha tilsyn i friminutt. Fortrolige samtaler kan derfor være utfordrende å få til. På den andre siden vil behovet for slike samtaler gjerne begrense seg til et fåtall elever, noe som gjør det mer overkommelig. Ulempen med en slik dedikasjon er at det kan føre til en følelse av tilkortkommenhet og at man ikke strekker til i jobben. Samtidig vil relasjonsbyggingen muligens gi læreren motivasjon og glede i arbeidshverdagen. Den gode relasjonen kan fungere som en beskyttende faktor for både lærer og elev. En slik lærer vil kanskje være elevens signifikante voksne som får dem til å mestre hverdagen (Moen, 2016).

For å besvare oppgavens problemstilling bør begrepet en god lærer-elevrelasjon defineres. Verken teori eller empiri har en klar og entydig definisjon av begrepet. Samtidig trekker informantene frem ulike kjennetegn som er til stede i en god relasjon slik som trygghet, gjensidig respekt, mestring og tillit. Da disse kjennetegnene får støtte av Drugli (2012) og Spurkeland (2011) kan det kanskje tyde på at de er sentrale egenskaper i en god lærer-elevrelasjon.

Informantene trekker frem flere metoder for å bygge den gode lærer-elevrelasjonen. Å bli kjent med elevene og vise interesse er to metoder som kanskje er implisitte. Samtidig kan det tenkes at det er to sentrale fremgangsmåter. Gjensidig respekt og å gi elevene mestringsfølelse gjennom positive tilbakemeldinger ble også trukket frem. Trygghet i form av at eleven kunne snakke med læreren om alt sto sentralt hos informantene. For å finne ut hvilke elever man trenger å jobbe relasjonelt med kunne man gjennomføre en relasjonell kartlegging. Samtlige av metodene informantene fremhever får støtte i

litteraturen, samt mine egne erfaringer. På bakgrunn av det kan man trekke en forsiktig konklusjon mot at disse metodene kan bidra til å styrke lærer-elevrelasjonen. Samtidig sier ikke forskningen noe om metodene er mer effektive hvis de brukes parallelt eller ikke.

4.2 Elever som uttrykker utagerende atferd i skolen

4.2.1 Begrepet utagerende atferd

Ola og Kari uttrykker at det er utfordrende å finne en nøyaktig definisjon på hva utagerende atferd er. Kari mener at utagerende atferd både kan være fysisk og verbalt. Som eksempler brukte hun vold, kasting av gjenstander og trusler. Ola mener at utagerende atferd er når du ofte trår over ei grense på hva som er greit og ikke. Hvis en elev har en hyppigere negativ atferd enn det de resterende elevene kan man se på det som utagerende atferd:

Og for meg så er jo utagerende atferd, når du hyppig går over, om man skal kalle det ei grense for hva som er ok og ikke ok. Å definere akkurat hva det er, det tenker jeg jo er, hvor den grensa går, tenker jeg at er vanskelig. Men når du har negative handlinger som forekommer hyppigere og er i en annen grad enn hva som normaleleven gjør, så tenker jeg at du kan begynne å snakke om utagerende atferd da (Ola).

Live sammenligner også utagerende atferd opp mot jevnaldrende elever. Hun mener at atferden til elevene ikke er aldersadekvat. I likhet med Kari sier Live at utagerende atferd ikke nødvendigvis bare er fysisk. Det kan også være verbal utagering. Live mener at det gjerne er sinne involvert i en slik type atferd:

Det er jo alt som ikke er helt sånn aldersadekvat da, på en måte. Utagerende atferd trenger ikke å være fysisk. Det kan og være verbal utagering. Og en større sinne enn andre, enn hva som er vanlig da (Live).

Erlend kom ikke med en klar definisjon på hva utagerende atferd er. Han trakk frem at atferden kommer hos barn som ikke har funnet andre strategier for å uttrykke seg. Han er tydelig på at eleven ikke er vanskelig, men at de har det vanskelig. Erlend mener at hans jobb går ut på å hjelpe eleven til å finne en bedre måte å uttrykke seg på:

Da legger jeg, jeg vil si det er barn som har, som ikke har funnet strategien på å uttrykke seg på en litt bedre måte. Det er barn- barn er jo ikke vanskelig. Det er bare noen barn som har det vanskelig. Og de trenger, trenger hjelp til å finne riktig strategi for å uttrykke seg (Erlend).

4.2.2 Uttrykksform

Utagerende atferd kan uttrykkes på mange måter. Samtlige informanter mener at utagering kan komme med et fysisk eller et verbalt uttrykk. Ola, Live og Erlend konkretiserer det med at elever kan slå eller sparke. Som et fysisk uttrykk trekker Live frem rasering av klasserom og kasting av møbler eller gjenstander. Hun mener at elever som uttrykker utagerende atferd ofte er i flere konflikter enn andre elever. Og at de gjerne blir sinte for noe andre elever ikke blir sinte for. Erlend mener at mobbing kan være en form for utagerende atferd.

Kari og Live trekker frem elevens kroppsspråk som en form utagerende atferd. De mener man kan se at eleven er sint. Live forteller at eleven kan knytte never og gjøre seg større. Dermed gir eleven et fysisk uttrykk for at man skal holde seg unna, selv om den ikke nødvendigvis slår:

Gjør seg større, knytter never og slike ting. (...) Viser med kropp, selv om de ikke slår fysisk, så viser de med atferd at nå må du ikke komme her, nå er jeg sint (Live).

Informantene mener at hyling, kjefting og å si stygge ord er en verbal form for utagerende atferd. Ola og Live forteller at elever kan si stygge ord eller å svare voksne. Ola trekker i tillegg frem at elever kan si at de ikke ønsker å delta på noe de egentlig ønsker å delta på. Kari konkretiserer en verbal utagering med trusler og mener at det ofte er involvert.

4.2.3 Mulige grunner for et utagerende atferdsuttrykk

Informantene mener det er viktig å være bevisst på at en elev aldri ønsker å utagere eller ta negative valg. Kari tenker eleven har gått inn i et feil mønster. Ola mener at sinne er en sekundær følelse og at eleven egentlig ønsker omsorg, kjærlighet og at noen bryr seg. Erlend påpeker at barn aldri er vanskelig, men at de har det vanskelig. Informantene mener det er et uttrykk for at man ikke har det bra og at man trenger hjelp. Ola sitt utsagn er representativt for informantene:

Men jeg tenker jo at den uttrykker jo at den ikke har det bra på en av mange forskjellige måter da. Og man gjør det også ofte. Og da tenker jeg jo at her viser man at nå trenger jeg noen som hjelper dem (Ola).

Kari og Live nevner at ADHD kan føre til et utagerende uttrykk. Kari har møtt elever som har fått en sen diagnostisering. Dette førte til stor frustrasjon da elevene ikke forsto hvorfor de var utagerende eller tok feil valg.

Live, Erlend og Kari trekker inn hjemmeforhold eller en vanskelig oppvekst som en mulig forklaring. Live konkretiserte det med omsorgssvikt, mens Kari trakk frem misbruk. Erlend sa det kunne være en mangel på stabile rammer og mangel på trygghet. Han mener det kan skape en følelse av *fight-or-flight*. Live trekker også frem *fight-or-flight*. Hun mener at et utagerende uttrykk kan være en reaksjon på tidligere opplevelser og at eleven ikke nødvendigvis forstår hvorfor den reagerer som den gjør. Hun tror at det kan ligge noe i elevens underbevissthet. Det er nok at noe uforutsett, som en brå bevegelse eller en spesiell lukt, kan trigge eleven. Dette kan gjøre til at eleven ønsker å unnsnippe situasjonen, noe som fører til et utagerende uttrykk. Lives utsagn er representativt for Erlend:

Og så er det jo den biten, at i alle fall de som har opplevd vonde ting, så er det jo noen ganger det kommer ut av det blå. Det er ikke sikkert at eleven selv vet hvorfor den er sint, fordi at det er noe som ligger bak i hjernen som de selv ikke klarer å knytte til ting da. Og vet hvorfor. Om det kan være lukt eller en brå bevegelse som gjør at de kan gå inn i en «flight-modus» (Live).

Alle informantene mener at det er viktig for elevene å føle mestring, enten det er sosialt eller faglig. Mangel på mestring kan være en faktor som bidrar til utagerende atferd. Kari mener at en elev som uttrykker utagerende atferd vil sitte igjen med en følelse av å ikke ha mestret situasjonen. Derfor mener hun det er ekstra viktig å legge vekt på hva eleven får til, slik at man bygger opp elevens selvfølelse. Erlend fremhever at voksne bør jobbe å gi elevene en mestringsfølelse. Han tror at eleven vil endre seg hvis den ikke føler noen form for mestring over en lengre periode:

Vi alle vil jo mestre. Vi alle vil jo føle på følelsen av å mestre noe. Å gå en hel skoledag med en følelse med at du ikke mestrer noe er jo helt forferdelig. Og hvis du gjør det kontinuerlig en lang periode, så vil det jo gjøre noen endringer med deg. Det tror jeg nok (Erlend).

På spørsmålet om mangel på skolefaglig mestring kan føre til en utagerende atferd mente Live at det kan være en sammenheng. Hun tror at gruppearbeid eller samarbeid

kan bli en usikker og sårbar situasjon for enkelte. Hvis eleven ønsker å skjule at den har en faglig vanske kan det resultere i en utagerende atferd:

Mestring, ja. Så tror jeg og til mange av dem, som hvertfall er sånn fysisk utagerende, så knyttes det og til den usikkerheten. Fordi de at de ofte er ensomme. Og at det å samarbeide med andre gjør at de blir veldig usikker, for de er veldig usikker på seg selv. Og da å plutselig skulle samarbeide så blir de litt i en mer sårbar situasjon, da at andre skal se at de kanskje ikke er så sterk faglig, og ja. At de ikke mestrer det som de andre gjør. Ja, så det kan gå mye på selvtilliten. Det å klare å hemmelighetsholde, ja, dine vansker på det intellektuelle eller faglige vansker (Live).

Ola, Live og Erlend var veldig tydelig på at elever som uttrykker utagerende atferd har behov for en forutsigbar hverdag og faste rammer. Ifølge Erlend kan en uforutsigbar situasjon være ekstra utfordrende for barn som har det vanskelig. Han unngår å sette eleven i en situasjon han er usikker på om eleven mestrer. Ola mener at elever med utagerende atferd har et lavere toleransenivå enn andre elever. En forutsigbar hverdag er viktig for at disse elevene skal ha en god mulighet for å lykkes. I tillegg opplever han at noen gjerne har dårlige erfaringer med annerledesdager da de har mislyktes tidligere. Dette kan igjen utløse en negativ atferd:

Jeg tror at alle barn trenger en forutsigbar hverdag for at de skal ha størst mulig mulighet for å ha det bra og å lykkes med ting. Og så er det slik at normal eleven tåler uforutsette ting ganske bra, mens de elevene som vi nå snakker om, som har et lavt toleransenivå og som gjerne har erfaringer fra tidligere om at når ting blir litt annerledes sånn at de ikke akkurat vet hvordan det blir, så har de ofte mislykkes. Og så blir de redd og så skjer det veldig ofte da (Ola).

Live er enig i at faste rammer er viktig for elever som uttrykker utagerende atferd. Gym og kunst og håndverk er to fag hun opplever at elever har utfordringer med å mestre. Dette fordi undervisningsrammene gjerne er litt løsere enn i andre fag. I tillegg erfarer hun at samlingsstunder der man gjerne samler mange mennesker er vanskelig for disse elevene:

Min erfaring med barna er at de ofte takler annerledesdager dårlig. At det blir litt ustrukturert og ikke de faste rammene og slike ting. Og når det blir for mange mennesker, så kan det bli vanskelig å takle (Live).

I noen tilfeller kan løse rammer være positivt. Kari har erfart at noen elever fungerer bedre når de tas ut av klasserommet og ut på tur. Samtidig påpeker hun at det er veldig individuelt om det fungerer eller ikke:

Det er så forskjellig. Jeg har vært borti noen som har fungert mye bedre når du tar dem ut av klasserommet og ut på tur. Og så har jeg opplevd elever som da vil miste den der A4-, den hverdagen de er vant til. De rammene de er vant til. Så jeg vil ikke si noe enten eller. Det er veldig individuelt etter det barnet (Kari).

Ifølge Kari er ressursmangel i skolen noe som kan bidra til en økt utagerende atferd. Dette synes hun er et økende problem. Hun mener det ikke hjelper å gå fra to til tre lærere hvis man har 60 elever i samme klasserom, da stressmengden uansett er lik. Videre forteller hun at elever som har krav på ekstra ressurser ikke alltid får det grunnet sykefravær. Dette synes hun er utfordrende da hun ønsker å gi disse elevene mye, men ikke vil at det skal gå på bekostning av de andre elevene:

Jeg tror at vi ser et økende problem med utagerende elever fordi at vi har et økende problem med ressursmangel, med flere elever i samme klasserom. Fordi vi presser jo flere elever i samme klasserom. Jeg tror at for utagerende atferd er det mye snakk om stress. Og sant, om du får inn to eller tre lærere, men du har 60 elever inne i et klasserom, så vil jo det øke stressmengden uansett. Så jo tror at stress er en viktig faktor der. (...) Hvis du er heldig så er det avsatt spesialpedagog med den eleven eller avsatt timer, man har ekstra ressurser. Men realiteten er jo at det er det som regel ikke. Det er jo kanskje på papiret. Det er ikke slik det fungerer i hverdagen. Det er mye sykdom. Det er mange om

beinet på ressurser, rett og slett. Det synes jeg er det mest utfordrende når man har utagerende elever. For man har lyst til å gi dem så mye, men man vil ikke gjøre det på bekostning av andre (Kari).

Ifølge Kari og Ola kan voksne utløse eller bidra til å eskalere en utagerende atferd. Begge trekker frem den rigide læreren som møter sinne med sinne. Kari mener at elevene trenger å bli møtt med respekt. For å håndtere en utagerende situasjon best mulig trekker hun frem trygghet og en god lærer-elevrelasjon. Ola mener at det ganske ofte er voksne sin feil at negative hendelser skjer. De voksne kan få situasjoner til å oppstå eller eskalere ved å takle elevenes utagering og sinne på feil måte:

Og så tenker jeg at det ofte har, at når det blir sånn ordentlig utagerende så er det dessverre ganske ofte voksne sin feil. Når noen er sint og den beskjeden du får er «*nå må du slutte å være sint og høre på hva jeg sier*», så eskaleres det jo gjerne. Så jeg tenker at det er et uttrykk for hjelp. Og jeg tenker at dessverre så er det at voksne ofte gjør at en situasjon ofte eskaleres ved å takle sinne og utagering på feil måte da (Ola).

4.2.4 Drøfting

Oppgavens problemstilling dreier seg om relasjonsbygging til elever som uttrykker utagerende atferd. En definisjon av begrepet utagerende atferd vil derfor være relevant. Videre skal det informantenes tanker om hvorfor og hvordan et utagerende atferdsuttrykk kommer til syne drøftes.

Informantene påpeker at det er utfordrende å definere nøyaktig hvor skillet for utagerende atferd går. Ogden (2003) knytter begrepet opp mot regler og normer til den enkelte skolen eller lærer. Dette kan føre til at noen lærere tolker elevens atferd som et atferdsproblem, mens andre ikke ville gjort det (Faldet & Nordahl, 2017; Rygvold & Ogden, 2011). På den andre siden trekker både Nordahl (et al., 2005) og informantene inn eksempler som slag, spark og at eleven svarer på en frekk måte. Videre påpekes det atferden må uttrykkes over tid (Hertz, 2011). Atferden kan også variere mellom de ulike miljøene eleven befinner seg i (Rygvold & Ogden, 2011). Ut ifra litteraturens definisjoner kan det være utfordrende å sette et klart skille for hva som går under et utagerende atferdsuttrykk. På en måte kan Lives eksempel, om at et større sinne en normalt forekommer, føre til en litt tydeligere definisjon av begrepet. Samtidig kan måten eleven svarer på eller dens temperament være utfordrende å kategorisere. På bakgrunn av dette kan det tenkes at lærerens subjektive oppfatning av elevens atferd definerer begrepet.

Grunner til utagerende atferd kan være mange og sammensatt. Forklaringen vil også variere ut ifra perspektivet man forklarer atferden med. Individperspektivet har gjerne vært brukt (Tangen, 2012). Et slikt syn på atferd har både fordeler og ulemper. På den ene siden vil man kunne legge elevens utfordringer over på elevens medfødte egenskaper eller dens oppvekst. Fokuset kan dermed bli at eleven må endres (Overland, 2015). På den andre siden kan det føre til at man ikke ser en helhet og dermed ikke klarer å tilrettelegge for eleven på en hensiktsmessig måte. Hvis tilretteleggingen ikke fører noe sted kan det i noen tilfeller tenkes at læreren føler seg maktesløs og blir frustrert. Et relasjonelt perspektiv i tråd med Tangen (2012) kan bidra til å belyse hva utfordringene egentlig bunner i, siden den tar for seg samspillet mellom eleven og de ulike miljøene den omgås (Tangen, 2012).

Bronfenbrenners sosiale utviklingsøkologiske modell viser hvordan ulike miljø kan påvirke eleven direkte eller indirekte (Drugli, 2008). Mikrosystemet påvirker eleven mest da dette er miljøet den omgås i (Bø, 1993). Hvis eleven har utfordringer på hjemmebane vil dette kunne påvirke væremåten. Dette trekkes inn som en mulig årsaksforklaring av

informantene. Grunnen til det utagerende atferdsuttrykk kan dermed være at eleven den har det vanskelig (Hertz, 2011). Samtidig er skolen en del av dette systemet. Derfor kan det tenkes at totalbelastningen av et vanskelig hjemmeforhold kombinert med en utfordrende skolehverdag utgjør en stor totalbelastning. Denne belastningen kan igjen føre til et utagerende atferdsuttrykk. På den andre siden kan trivsel i skolen være en beskyttelsesfaktor som hindrer et negativt atferdsuttrykk. Skal man se på dette fra et relasjonelt perspektiv kan det være nyttig å se på samspillet mellom de ulike systemene, noe Bronfenbrenner kaller et mesosystem. Indirekte vil også makrosystemet kunne påvirke elevens atferd (Nordahl et al., 2005). En påvirkning av makrosystemet kan være politikere. De innvilger skolens økonomiske rammer. Kari mener at ressursmangel i skolen er en faktor som kan utløse et utagerende atferdsuttrykk. Hun begrunner det med store elevgrupper og mye fravær blant ansatte. Fraværet kan føre til at spesialpedagoger brukes til undervisning fremfor oppfølging av elever som trenger det. Det kan dermed tenkes at sårbare elever mister de trygge rammene og uttrykker usikkerheten gjennom atferd.

De ulike miljøene elevene omgås kan stille varierende krav og forventninger. For noen vil det muligens by på utfordringer. De klarer kanskje ikke å skille mellom kravene som stilles på de ulike plassene. De forskjellige miljøene kan inneholde risikofaktorer eller beskyttelsesfaktorer som henholdsvis kan utløse eller dempe et utagerende atferdsuttrykk. Det vises til at beskyttelsesfaktorer har en større betydning enn risikofaktorer og at jenter er mer motstandsdyktige enn gutter. Verbal intelligens, et avbalansert temperament og en god sosial orientering blir blant annet trukket fram (Nordahl et al., 2005; Rygvold & Ogden, 2011). På bakgrunn av dette kan det tenkes at flere gutter enn jenter uttrykker atferdsproblemer. Sett i lys av en relasjonell forståelse kan det tolkes slik at jenter møter skolens krav og forventninger i større grad enn gutter. Det kan igjen føre til at jenter, tross risikofaktorer, uttrykker seg på en måte som gjør at atferden ikke ses på som utfordrende. Dermed kan det tenkes at mange jenter ikke faller under lærerens subjektive oppfatning av utagerende atferd. Ut ifra dette kan man undre seg om jenter som er utsatt for flere risikofaktorer heller går under Tangens (2012) definisjon på innagerende atferd.

Kari og Live trakk frem ADHD som en mulig grunn for utagerende atferd. Kari mente at sen diagnostisering kan føre til et utagerende atferdsuttrykk ettersom eleven ikke forstår egen oppførsel i etterkant og er frustrert. Sett fra et individperspektiv kan elevens fysiske uro og uoppmerksomhet forklares med hjernens funksjon (Slåttøy, 2002). For noen elever kan medisiner hjelpe. Samtidig bør man være kritiske til diagnostisering da flere elever har fått diagnosen uten å oppfylle kriteriene (Lein, 2019). I tillegg er det en overrepresentasjon av elever født sent på året. Gutter har også en større sannsynlighet til å få diagnosen enn jenter (Stranden, 2017). Hvis man skal se på ADHD i det store bildet kan man først og fremst se på hvilke krav samfunnet stiller til elevene. Som Tjora (sitert i Stranden, 2017) påpeker er det ikke alle elever som er modne for skolestart. Overgangen kan dermed bli veldig brå. Videre vektlegges fag i stor grad (Stranden, 2017). Når elevene skal lære grunnleggende ferdigheter som skriving og lesing vil det gjerne være synonymt med å sitte rolig og følge skolens regler. Den brå overgangen kan være utfordrende for enkelte (Stranden, 2017). Det kan dermed tenkes at mangel på faglig mestring, samt utfordringer med å tilpasse seg skolens regler kan føre til en utagerende atferd. Denne atferden kan igjen tolkes som ADHD da det kan innebære fysisk uro og uoppmerksomhet. Da et utagerende atferdsuttrykk i noen tilfeller knyttes opp mot ADHD kan det tenkes at elever feildiagnostiseres.

Tegtmejer (2019) og Tjora (sitert i Stranden, 2017) mener at symptomene på ADHD kan bunne i klasseledelse. Da elever har ulike interesser og behov kan det tenkes at læringsmetodene som brukes ikke nødvendigvis treffer samtlige elever. Mangel på variert undervisning vil kunne føre til at det er de samme elevene det ikke tilrettelegges for. Hvis undervisningens tema attpåtil ikke fenger eleven vil det kunne føre til at eleven uttrykker en læringshemmende atferd noe læreren kan tolke som utagerende atferd. I lys av Tegtmejer (2019) kan læringshemmende atferd forekomme da eleven forholder seg til medelevenes normer og de sosiale mekanismene i klasserommet. Dermed kan elevens væremåte bunne i den sosiale dynamikken blant elevene.

Videre fant Tegtmejers (2019) forskning ut at korrigerende av uønsket elevatferd kan føre til at læreren mister klassens oppmerksomhet. Konsekvensene var at det ble utfordrende å få fokuset tilbake til undervisningen. Lærere som derimot overså denne atferden hadde mindre forekomst av atferdsproblemer i klassen (Tegtmejer, 2019). Selv om Tegtmejer mener at atferden skal overses kan det tenkes at lærere og elever mister konsentrasjonen hvis en elev vandrer rundt i klasserommet, prater høyt eller slår i bordet. På den andre siden kan det hende at læringshemmende atferd går seg til dersom det blir oversett fra starten av barneskolen. Dermed kan eleven føle at den mestrer kravene som blir stilt til den slik at det relasjonelle gapet minskes. Disse antakelsene bekreftes av Ola og Kari. De mener at læreren kan utløse eller eskalere en utagerende atferd. Dette kan knyttes opp mot Utdanningsdirektoratet (2016a) som mener at elever som uttrykker utagerende atferd gjerne har et høyt konfliktnivå med læreren. Dette kan muligens trekkes opp mot en manglende lærer-elevrelasjon. Det kan dermed tenkes at læreren ikke respekterer elevens væremåte. Noe som igjen knyttes opp mot en manglende relasjonell forståelse av atferd. Elevens væremåte kan bunne i at kravene den stilles er for høye. På bakgrunn av lærerens tolkning av atferd kan det tenkes at eleven får hyppige korrigeringer, noe som igjen kan påvirke relasjonen negativt.

Informantene mener at et utagerende atferdsuttrykk kan komme av mangel på faglig mestring. Dette bekreftes av Overland (2015) som mener at en lav mestringstro kan føre til et utagerende atferdsuttrykk. Drugli (2008) påpeker også at mestring kan redusere den negative atferden. Det kan tenkes at mangelen på dette kan føre til et økt atferdsuttrykk. For å bygge opp elevenes sosiale og faglige mestringsfølelse kan man trekke inn klasseledelse. En god klasseledelse innebærer blant annet variert undervisning og tilrettelagte oppgaver (Nordahl, 2002). Samtidig kan det innebære ulike undervisningsformer som prosjekter eller uteskole. For noen elever kan det medføre at de faste rammene blir endret, noe som kan gå på bekostning av tryggheten. Mangel på forutsigbarhet og trygghet kan forårsake negativ atferd (Bergkastet et al., 2012; Overland, 2015). I motsetning til de andre informantene opplever Kari at enkelte elever som uttrykker utagerende atferd profiterer på annerledesdager. Det kan dermed spekuleres i om disse elevene opplever i faglig mestring i liten grad, slik at den endrede strukturen og et mindre faglig fokus påvirker positivt. En annen faktor kan være at det sosiale samspeilet, samt lærerens forventninger til atferd endres. På slike dager kan det tenkes at det ikke forventes at eleven skal sitte stille på plassen sin. Dermed kan det kanskje føre til at eleven senker skuldrene og forholder seg til medelever på en annen måte.

Informantene mener at en utagerende atferd er et uttrykk for noe. Erlend mener at atferden kan bunne i ferdigheter eleven ikke har lært. Dette får støtte av Elvén (2017) og Greene (2018). Man kan videre koble det opp mot at elever som uttrykker utagerende atferd gjerne har en svakere sosial kompetanse. De har ofte utfordringer med å danne

nære vennskap (Rygvoild & Ogden, 2011). Atferdsuttrykket kan også kobles opp mot aktørperspektivet (Nordahl, 2002). En fremstilling kan være at det utagerende atferdsuttrykket er et forsøk på å unnsnippe en vanskelig situasjon, enten i klasserommet eller i friminuttene. En annen fremstilling kan være at eleven forsøker å øke sin status i klassen. I noen tilfeller kan atferdsuttrykket kanskje føre til et anerkjennende blikk eller en kommentar fra klassen, noe som kan få eleven til å føle seg verdsatt og likt. Å komme med frekke kommentarer til læreren vil kanskje kunne føre til en økt sosial status da noen kan se på dette som kult. Ingen av informantene har vektlagt at samspillet mellom elevene kan føre til atferdsuttrykket. Intervjuguidens spørsmål, samt mangel på oppfølgingsspørsmål kan være grunnen til at informantene ikke tok opp det sosiale samspillet.

Med bakgrunn i teori og empiri kan det se ut til at det er utfordrende å finne en nøyaktig definisjon av begrepet utagerende atferd. Samtidig kommer det frem at et utagerende atferdsuttrykk både kan være fysisk og verbalt. Vold, i form av slag og spark, eller negative verbale utsagn, hyling og frekke svar blir dratt frem som eksempler av informantene. En vag definisjon av begrepet kan muligens føre til at elever defineres som «utagerende» av noen lærere, men ikke av andre.

Når man skal finne en forklaring på atferdsuttrykket har individperspektivet gjerne blitt brukt (Tangen, 2012). Man leter da etter grunner til dette i eleven. Samtidig gir det ikke nødvendigvis et fullstendig bilde. En relasjonell forståelse vil derfor kunne belyse ulike faktorer og gi et bredere perspektiv på en uttrykt utagerende atferd. Både empiri og teori belyser mange ulike grunner til at et utagerende atferdsuttrykk kan forekomme. Det pekes både på individuelle- og relasjonelle årsaksforklaringer. Informantene mener at atferdsuttrykket kan forekomme hvis eleven har en diagnose, vanskelige hjemmeforhold eller mangel på mestring. I tillegg mener de at lærere kan utløse atferdsuttrykket ved å håndtere hendelser på feil måte, slik som å møte sinne med sinne.

Et av de mest interessante funnene er hvordan lærerens møte med eleven kan føre til negativ atferd. Ut ifra forskningen kan man trekke en forsiktig konklusjon mot at klasseledelse er en av de viktigste faktorene for å dempe et utagerende atferdsuttrykk slik at eleven kan ha det bedre på skolen. Det innebærer en variert undervisning som er tilpasset elevenes nivå slik at elevens følelse av faglig mestring styrkes. Samtidig kan faste rammer og en forutsigbarhet i elevenes skolehverdag være viktig for at utagerende atferd skal uttrykkes. Dette trekkes også inn av informantene. I lys av Tegtmejers (2019) forskning bør læreren etterstrebe å overse læringshemmende atferd og holde fokuset på undervisningen. En god klasseledelse vil kanskje kunne redusere forekomsten av ADHD i norske klasserom. Videre trekker Tegtmejer (2019) frem at den sosiale dynamikken i klasserommet kan påvirke elever atferd. Derfor bør man se atferden i en kontekst og opp mot normene i elevgruppen.

4.3 Erfaringsbasert verktøykasse

4.3.1 Hvordan redusere et utagerende atferdsuttrykk

I møte med utagerende atferd mener informantene at man må forholde seg rolig og ikke møte sinne med sinne. Live synes det er viktig å bekrefte elevens følelser, selv om man opplever at eleven reagerer på en bagatell. Hun sier at eleven har rett til å føle på de følelsene den gjør da følelsene er reelle for eleven. Ola imøtekommer også elevens følelser. Han mener at eleven må føle seg forstått, hørt og sett. Først da har man mulighet til å skape en atferdsendring:

Når elever føler seg forstått for negativ atferd da, da tenker jeg at du har mulighet til å skape en atferdsendring (Ola).

Live mener det er viktig å finne ut hvorfor atferden oppstår hvis man ønsker å unngå utagerende atferd. Hun tenker det kan være lurt å være i dialog med skolens spesialpedagogiske rådgiver. Dette kan bidra til at man får tips og hjelp til å forstå hvorfor eleven reagerer som den gjør. Hun mener det kan bidra til en større tålmodighet og raushet hvis man forstår hvorfor eleven reagerer slik den gjør. I tillegg kan man få en innsikt i elevens behov og hvordan man kan dekke dem:

For det tror jeg vil hjelpe barnet og, på en tålmodighet og for rausheten, hvis du har en forståelse på hvorfor. Har det vært tidligere omsorgssvikt så tror jeg at du strekker deg mye lengre enn av andre årsaker. At du får en større forståelse og større raushet da. (...) Og andre barn og som på en måte strever med andre ting eller har ADHD, at man må ha en forståelse for hva som trengs da (Live).

På spørsmålet om man klarer å forhindre all utagerende atferd mener informantene at man til en viss grad kan klare det ved å være i forkant. De sier det er en forutsetning at man kjenner eleven godt slik at man vet hvilke situasjoner som er utfordrende og hva som kan trigge eleven. Kari, Live og Erlend påpeker at man bør lære seg å lese elevens kroppsspråk. Dette mener de er viktig slik at man kan gjøre endringer for å unngå en utagerende situasjon eller sørge for at det ikke eskalerer.

I en periode med mye utagerende atferd endret skaffet Erlend seg en oversikt over elevens kunnskap og interesse. Minecraft ble en plattform der de jobbet med det faglige og eleven opplevde mye mestring. Eleven fikk mye ros og positive tilbakemeldinger. I tillegg til et faglig utbytte fant eleven strategier på hvordan den skulle regulere seg selv på en bedre måte. Det ble enklere å håndtere situasjoner med negative tanker. Erlend opplever at elevens toleransevidu ble større etter mye positiv respons fra voksne:

Når du jobber på skolen så ligger progresjonen i bakhodet ditt hele tiden. Det skal være progresjon. Det er på en måte sånn det er bygd opp. Og det ble vi pent nødt til å bare kaste. Kan ikke tenke bare progresjon. Da er vi på feil vei. Så det var å ta et skritt tilbake å få en oversikt over hva han mestrer, så gjør vi alt innenfor de rammene. Og det viste seg å være knallbra. Nå er det veldig lite utagering, da. Nå ser vi at fokuseleven trekker seg heller unna. Vi ser at eleven klarer å regulere seg selv. Har funnet strategier for hvordan han skal håndtere det når tankene begynner å gå mot kjelleren. Og det er jo helt fantastisk! (...) Fôre med det positive. Og da ser vi jo at litt av det faglige kommer jo av seg selv. Det å utvide da, det her toleranseviduet. Eleven har nytte av utelukkende positive opplevelser. Og da blir elevens, hvertfall den eleven, får større toleransevidu (Erlend).

De andre informantene mener også det er viktig å gi elevene mestring. Kari tror at elever som utagerer vil føle at den ikke mestret situasjonen. Dermed jobber hun for å gi eleven ekstra mye mestring. Dette gjør Ola også, både faglig og sosialt. Han har tatt med en elev i ballbingen, da fotball ofte var utfordrende for eleven. Han fortalte eleven at han kom til å jukse og terge eleven, slik at den skulle oppleve at den ikke ble sint og at det gikk greit å spille fotball. Ifølge Ola hadde eleven en stor progresjon. I tillegg bruker han IGP: elevene jobber først individuelt, så i gruppe, før man tar svarene i plenum. Når elevene sitter alene går han innom enkelteleven for å høre hva den tenker og hvilke svar den har kommet frem til. Han hjelper og trygger eleven på at svarene er riktig, slik at den kan videreformidle det til gruppen og i plenum. Elevene får en mestringsfølelse og Ola har mulighet til å gi dem en positiv tilbakemelding fremfor hele klassen:

Og så, ja, jeg rigger undervisningen også. Hvor man feks har en IGP (individuell-gruppe-plenum) der jeg tenker at nå skal jeg ønske at han har en bra dag. Og når han sitter alene kan jeg gå å hjelpe han. Slik at han vet at han får det til, og vet at han har noen kloke svar. Og så kan han dele det i gruppen etterpå og så kan fortelle det høyt til klassen når han er bombesikker på at det han sier er fornuftig. Og gjør jo at de får en god følelse når

de lykkes, og gir meg mulighet til å gi dem positive tilbakemeldinger, som medgjør at relasjonen mellom oss blir bedre (Ola).

Et annet tiltak samtlige informanter gjør er å lage avtaler med eleven på forhånd. Live har avtaler om hva eleven skal gjøre hvis noe blir utfordrende eller plasser den kan gå til. Hun har på forhånd snakket med eleven der den får bestemme om den ønsker å være alene eller om en voksne skal komme. Hvis eleven vil være alene vet den at en voksen er i nærheten:

At de har på en måte en annen plan da, enn å komme i konflikt. Slik som å forlate stedet, eller ja.. At de får på en måte andre alternativet. Men det er viktig å jobbe i fredstid. (...) Så de som jeg har hatt har hatt plasser som de har gått til når de har kjent at nå begynner det å røyne på (Live).

Ola mener at elever som uttrykker utagerende atferd har et mindre toleransevindue, som gjør at det skal mindre til før følelsene løper løpsk og de blir frustrerte. Han kommer med eksempler der friminutt og fotball i ballbingen er utfordrende. Dermed har han en avtale på det og følger det opp etter friminuttet med en kort samtale for å høre hvordan det gikk. Dermed får eleven mulighet til å reflektere over hva som gikk bra og hvorfor, slik at den kan ta lærdom i situasjoner som fungerte. Dette gir Ola en mulighet til å rose eleven hvis friminuttet gikk bra. Ved hjelp av slike avtaler mener Ola at man i stor grad kan unngå negative hendelser. Samtidig klarer man ikke å forhindre alt alltid:

Og jeg tenker at når du vet at en elev utagerer så tenker jeg at da må du sørge for å legge rammer til rette og lage avtaler og gjøre ting på forhånd som gjør at det ikke skjer. Og da tror jeg at du veldig ofte klarer å sørge for at det ikke skjer. Men at du klarer det hele tida? Nei. Fordi at det vil skje noen ganger (Ola).

Kari mener også at man i stor grad kan forhindre utagerende atferd. Samtidig forteller hun at utageringen i noen situasjoner kan skje så plutselig at man ikke har sjans til å avverge det. Det synes hun er det mest utfordrende med en utagerende atferd:

Det jeg kjenner på nå er jo at det er situasjoner der du ikke har sjans for det skjer så ut av det blå. Og det er jo utrolig vanskelig. Det er det som er det vanskeligste med den utagerende atferden. Det kommer så plutselig (Kari).

4.3.2 I etterkant av en episode

Etter en utagerende situasjon har alle informantene en samtale med eleven. De venter til eleven har roet seg og er klar til å snakke om det. Kari mener det er viktig å hjelpe eleven til å sette ord på følelser den kanskje synes er vanskelig. Samtidig mener hun det er viktig at eleven får høre hvordan det oppleves av andre hvis de har blitt slått. Det kan gi eleven en forståelse av hvordan omverden fungerer. Hun mener det er viktig å formidle til eleven at hun har forståelse for at slikt kan skje og at hun ikke er sint:

Det tror jeg er gjennom samtale. Si at jeg har en utagerende elev som har gitt meg et slag så må jeg ikke der og da, mens det koker og er på det verste, men kanskje i ettertid så man snakke om hva var det som skjedde. Gjøre selvfølgelig eleven litt sånn klar over at det ikke var greit for min del. Hvordan føles det for min del. Men og snakke litt om at man har en forståelse for at det plutselig kan skje og følelsene som dukker opp der og da. Tror jeg. Så det å liksom snakke sammen er kjempeviktig med eleven. Både fordi at du gir dem et språk der dem kanskje setter ord på ting som de synes er vanskelig å sette ord på. Men og for at du setter litt sånn ord på hvordan det kjennes ut for deg sånn litt uten i fra. Sånn at dem får en litt sånn forståelse for hvordan omverdenen fungerer og (Kari).

Både Live, Erlend og Ola lar eleven reflektere over hva som skjedde og hvorfor slik at de kan komme med egne løsninger og ta lærdom av det. I likhet med Kari presiserer de ovenfor eleven at de ikke er sinte og har forståelse for at slikt kan skje. Ola tenker at man ofte skjærer eleven fra det som er vanskelig, som for eksempel friminutt. Da lærer

ikke eleven å takle de ulike situasjonene og det kan bli en veldig brå overgang til virkeligheten:

Og så tenker jeg at likevel, hvis du har en god relasjon og sånn som det der, så tenker jeg at det er ikke så sikkert at det er så dumt at det skjer noe heller. For da kan du ha en samtale med dem etterpå og prate med dem. Og de skal lære av det som skjedde og lære at når man klarer å unngå slike type ting. Fordi at, det som jeg tenker er litt minuset med måten jeg er lærer på er jo at jeg lager jo en virkelighet for dem som ikke er akkurat som virkeligheten er når de er ferdig på skolen. For det er jo noen som går og tenker for dem og passer på at ikke disse situasjonene skal oppstå (Ola).

4.3.3 Beholde relasjonen

Etter en hendelse mener Ola at det relasjonelle båndet til eleven blir sterkere. Dette mener han er fordi eleven merker at Ola bryr seg og lytter. Han mener dette oppnås ved å ha forståelse for at eleven kan bli sint og utagere. Samtidig påpeker han at det er en forskjell på å forstå utageringen og det å akseptere den:

Hvis du har slått en elev eller sparket en elev eller oppført deg som en idiot på en eller annen måte, så er det jo slik at jeg føler jo at den relasjonen mellom meg og den eleven er sterkere når vi går ut fra en slik samtale. Slik at den negative atferden medfører egentlig at vi får en sterkere relasjon, for han faktisk merker at jeg bryr meg om han og lytter til han. Og jeg tenker jo at man kan alltid forstå at en unge sparker eller slår eller sier stygge ting, men at det er en forskjell på å forstå det og å akseptere det. Og det tenker jeg at jeg er ganske flink til å formidle det til elevene, at jeg forstår og at jeg skjønner at du ble sint og jeg skjønner det og det og det. Men samtidig så vil jeg jo aldri si det at du skal slå eller du skal sparke (Ola).

I likhet med Ola mener Erlend at en god relasjon ikke forsvinner etter en negativ situasjon, men mindre man opptrer helt feil. Hvis relasjonen er god vet man ofte hva eleven trenger. Han sier det er viktig å undre seg sammen og anerkjenne eleven og dens følelser:

Hvis du har en god relasjon så forsvinner jo ikke den ved en situasjon som har vært negativ. Med mindre du opptrer feil, da. Men det gjør du jo ikke hvis du har bygget opp en god relasjon. Da vet du jo, da vet du jo hva som trengs. Men som jeg sa i sta, det her med å vente til han er klar til å snakke om hva som skjedde, det er- det er kanskje det viktigste. Og det å undre seg litt i lag, hvorfor skjedde akkurat det der? For det- også anerkjenne seg, det at barnet skal føle seg anerkjent, sett og hørt. Klarer du å opprettholde det så er du et godt stykke på vei (Erlend).

Live mener det er viktig å beholde roen i en utagerende situasjon. Hun tror relasjonen kan ødelegges hvis man er hissig tilbake. For å forsterke den gode relasjonen gjør hun hyggelige aktiviteter med eleven i fredstid. Hun mener det kan bli enklere å stå i situasjoner over tid, samt legge hendelser bak seg hvis man har positive erfaringer med eleven:

Ja, det er jo, det ene med å gjøre hyggelige ting innimellom. Fordi at blir det bare, jobber du bare med barnet når det oppstår konflikter og slike ting, er det fort gjort at du blir sliten selv. At man selv trenger positive erfaringer med eleven. (...) Det er fort gjort at man kan være hissig og bli hissig selv, men da ødelegger man jo relasjonen til det barnet. At man må klare å være rolig og at når det har roet seg ned, at man da har den tiden til å jobbe i fredstid og. For da blir jo ofte de her tingene, som kan være utfordrende for oss voksne, bli litt reparert, når barnet har roet seg og vi kan snakke igjennom situasjonen og slike ting. Og valgt andre løsninger og strategier, så er det lettere for voksne å gå videre å glemme en episode (Live).

4.3.4 Gode kolleger

I løpet av intervjuene har alle trukket frem viktigheten et godt samarbeid på teamet. Informantene mener det er viktig at de voksne i teamet har en forståelse for hverandre og situasjonen man står i. Kari, Ola og Live forteller at teamet omorganiserer seg slik at

de kan bruke tid på å bygge opp relasjonen til enkelteleven. Live og Erlend trekker frem at teamet må bli enige slik at de jobber likt for å endre elevens reaksjonsmønster. Videre sier Live at man må være raus og støtte de som står i en situasjon med utagerende elever da man kan reagere ulikt hvis man blir utsatt for fysisk eller verbal utagering. I stedet for at man kritiserer hverandre må man stå sammen:

Det må være hele teamet sitt ansvar, de utagerende barna. Og at man blir enig om hvordan man skal jobbe og arbeide for hvordan man skal få løst det og hjelpe eleven, og få andre reaksjonsmønstre. Og at man da får tett hjelp og veiledning. Man må være raus med hverandre på teamet. For hvis du selv blir slått, så er jo det- man kan reagere forskjellig. Det kan være hardt for noen, mens for andre så er det ikke så hardt. Det er i alle fall vanskelig å stå i det hvis du får kritikk fra de rundt. Da klarer du ikke å stå i det. Så du er avhengig i at de rundt deg er støttende og hjelper, og at man står sammen om det (Live).

4.3.5 Det positive med jobben

Samtlige informanter smiler når jeg spør hva som er positivt i jobben med elever som uttrykker utagerende atferd. Kari mener man gjør noe positivt for samfunnet, hvis man ser stort på det. Både Kari og Ola trekker frem at medelever lærer at man er ulike og må behandles deretter. I tillegg trekker de frem at elevene lærer å gjøre en innsats for de som har det vanskelig. Live trekker frem at man gjerne får en veldig nær relasjon til disse elevene da man står i mye sammen. Hun føler hun lærer strategier som kan komme andre elever til nytte, slik som å være tålmodig, bekrefte følelsene til elevene og heie på dem.

Erlend påpeker at det er en krevende jobb, men at det gir veldig mye tilbake. I enkelte tilfeller mener han at man kan berge liv. Han mener at jobben har ført til at han har blitt mer tålmodig, mindre dømmende og en mer åpen person:

Det er mange positive sider ved det! Det er en, det er en vanskelig jobb. Men Gud bedre, det er ingen jobb som gir så mye tilbake når ting går bra. I enkelte elevsituasjoner så er du jo si at du er med på å berge liv. Det har gjort meg til en tålmodig person. Det har også gjort meg til en mindre dømmende person. Mer åpen person. Nei, det er mye positive sider med å jobbe med de her fokusbarna. Det gir veldig mye tilbake når du ser at ting fungerer. Mer enn hva et helt, holdt på å si, et vanlig barn da, kanskje gir deg (Erlend).

4.3.6 Drøfting

For å dempe et utagerende atferdsuttrykk bør man finne årsaken slik at riktige tiltak kan iverksettes (Ogden, 2015; Ogden, 2003). Sett fra en individforståelse kan spesialundervisning og medisiner være en løsning. I noen tilfeller kan det tenkes at slike tiltak vil dempe atferdsuttrykket. Samtidig kan det virke lite hensiktsmessige sett fra et relasjonelt perspektiv. Atferdsuttrykket kan uttrykkes grunnet årsaker utenfor eleven. For å finne en mulige årsaksforklaringer mener Live det kan være lurt å diskutere det med skolens spesialpedagogiske rådgiver. Gjennom et samarbeid med andre kan man få innspill som igjen kan føre til en bredere refleksjon. Et godt samarbeid på teamet kan også bidra til en refleksjon over atferdsuttrykkets forekomst. Samtidig kan man tro at grunnene noen ganger er komplekse og at læreren ikke nødvendigvis har nok innsikt i elevens miljø utenfor skolen. Dermed kan det bli utfordrende å vite hvilke faktorer som muligens spiller inn. På den andre siden kan en refleksjon rundt mulige årsaker kanskje gi en pekepinn.

Teori og empiri har trukket frem at sosial og faglig mestring kan bidra til å dempe et atferdsuttrykk. En faglig mestring kan tilrettelegges ved differensierte oppgaver og variert undervisning (Nordahl, 2002), noe informantene også påpeker er viktig. Dette forutsetter at man har kunnskap om elevenes faglige ståsted. Videre gir informantene

elevene positive tilbakemeldinger for å underbygge mestringsfølelsen. For at de positive tilbakemeldingene skal ha en effekt kan man anta at den gode lærer-elevrelasjonen må ligge i bunn. Å styrke den faglige kompetansen kan bidra til en økt sosial kompetanse og motsatt (Ogden, 2003). Derfor kan det være fordelaktig å styrke elevens sosiale kompetanse. Dette har Ola gjort. Han og en elev gikk i ballbingen for å øve på utfordrende situasjoner da et utagerende atferdsuttrykk ofte forekom der. Ved å øve på utfordrende situasjoner ble elevens atferdsuttrykk på sikt dempet. En ulempe med å ta ut eleven på en slik måte er at det vil kreve ressurser. En måte å løse det på er at en kollega overtar undervisningen, noe som kan føre til en mindre lærertetthet. Dette fordrer fleksible kolleger som også ser viktigheten av en slik kompetanseheving. En annen måte å løse det på kan være at læreren bruker kontortid på å jobbe sosialt med eleven. Det vil føre til mindre tid til planlegging av undervisningen, noe som kan føre til en redusert undervisning. Dermed kan det tenkes at disse tiltakene går ut over de andre elevene. Samtidig kan det på sikt kanskje bedre læringsmiljøet fordi økt sosial kompetanse muligens kan føre til færre konflikter i friminuttene. Slike konflikter kan fort dras med inn i klasserommet, noe som kan føre til en urolig time. Da kan det hende læreren kan bruke hele timen på undervisning fremfor at den må bruke tid på konflikthåndtering.

Elevenes sosiale kompetanse kan styrkes gjennom samtaler etter en hendelse (Nordahl, 2002; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette gjør informantene. De formidler til eleven at de ikke er sinte, men ønsker å forstå dens perspektiv. Derfor stiller informantene undrende spørsmål slik at de sammen kan reflektere over hva som skjedde og hvorfor. For at en samtale om hendelser skal ha effekt er det sannsynlig at en god lærer-elevrelasjon må være til stede. Den gode relasjonen kan føre til at eleven ønsker å lytte til læreren (Spurkeland, 2011). Læreren får mulighet til å sette seg inn i elevens aktørperspektiv. Dermed kan det tenkes at eleven føler seg anerkjent (Drugli, 2012). Dette kan igjen føre til en større forståelse for hvorfor atferdsuttrykket forekommer, og gi en pekepinn på hvilke tiltak som kan iverksettes. Et annet utfall av samtaler kan være at eleven får hjelp til å se hvordan atferd kan påvirke andre. Å kjenne på egne og andres følelser kan bidra til å utvikle den emosjonelle kunnskapen (Juul, 2014). På sikt kan det dempe det utagerende atferdsuttrykket.

Et annet tiltak for å heve den sosiale kompetansen er gjennom modellering av ønsket oppførsel (Ogden, 2003; Rygvold & Ogden, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2020). Informantene påpeker at læreren ikke bør møte sinne med sinne da det kan få situasjonen til å eskalere. Dette kan igjen knyttes opp mot en god lærer-elevrelasjon. Hvis eleven møtes med sinne kan det tenkes at den ikke føler seg hørt eller forstått. Gjennom samtaler kan eleven kanskje føle seg forstått og anerkjent. Dermed kan det relasjonelle båndet styrkes, noe Erlend og Ola påpeker. En styrket lærer-elevrelasjon kan bidra til en større inkludering i klassen. Elever som har en god relasjon til læreren oftere er bedre likt av medelever (Utdanningsdirektoratet, 2016). Hvis eleven føler seg inkludert og likt av medelevene kan det tenkes at atferdsuttrykket kan dempes ytterligere. Elevenes samhandling med andre kan føre til at den speiler medelevers atferd.

En tredje måte som kan dempe et utagerende atferdsuttrykk er å lage avtaler med elever i forkant (Elvén, 2017). Ved å kjenne eleven godt og lese dens kroppsspråk kan man vite hvilke situasjoner som kan være utfordrende og når avtaler bør lages. Dette støttes av Greene (2005) og informantene. Både Ola og Kari påpeker at det ikke er alle situasjoner læreren nødvendigvis klarer å forutse. Derfor klarer man ikke å hindre all

form for utagerende atferdsuttrykk. Samtidig opplever informantene at atferdsuttrykket har blitt dempet gjennom bruk av avtaler. Grunner til dette kan være at eleven føler den har en utvei hvis noe blir veldig utfordrende. Dermed kan man gå ut ifra at eleven opplever en større trygghet og struktur, noe Elvén (2017) mener er viktig for å dempe et atferdsuttrykk. En annen grunn kan være at eleven føler den mestret situasjonen ved å gå bort fremfor å utagere. Eller så kan det kanskje være fordi den følte at kravene som stilles ble senket til et overkommelig nivå. I tillegg kan det kanskje føre til at eleven bruker strategien om å gå unna utfordrende situasjoner. Samtidig påpeker Ola at man ikke bør tilrettelegge for enhver situasjon fordi eleven kommer til å møte utfordringer i fremtiden. Dermed kan det være bedre at eleven får øve seg på det i trygge omgivelser. Gjennom å øve på utfordrende situasjoner kan det kanskje minske gapet mellom samfunnets krav og elevens forutsetninger. Videre er det mulig at avtaler bidrar til at eleven utvikler strategier på hva den skal gjøre i utfordrende situasjoner.

I etterkant av en hendelse antar man at læreren reflekterer over den oppståtte situasjonen. I noen tilfeller kan det hende at læreren ikke mestret hendelsen slik den ønsket og derfor er usikker på om den har ødelagt relasjonen til eleven. Informantene mener at en god relasjon tåler mye, noe som støttes av Spurkeland (2011). Samtidig tror informantene at relasjonen kan svekkes hvis man møter eleven med sinne eller «opptrer feil». I enkelte situasjon vil det kreve mye av læreren å møte eleven med ro, forståelse og tålmodighet, noe man ikke alltid klarer. Da kan relasjonen få en liten knekk. Ved å beklage til eleven kan det hende at relasjonen blir styrket. En annen strategi for ikke å bryte ned relasjonen kan være å velge sine «kamper» med omhu.

Et godt samarbeid på teamet kan være viktig på flere måter. I møte med elevene bør teamet ha felles regler og være samstemte i reaksjonsmønsteret (Rygvdal & Ogden, 2011). Teamet kan også bidra med omorganisering slik at læreren får mulighet til å styrke relasjonen til eleven slik som Ola har gjort. Live trekker frem at det er viktig med et støttende team som har forståelse for at læreren kan ha det utfordrende. Et raust team kan muligens hjelpe og støtte hverandre på en måte som gjør at læreren klarer å stå i det over tid. Teamet kan foreslå tiltak som kan iverksettes for å dempe atferdsuttrykket. Samtidig kan lærere ha ulike formeninger om hva atferden bunner i. Live påpeker at kritikk fra kolleger kan føre til at læreren ikke klarer å stå i det. Hvis kun en lærer har utfordringer med et utagerende atferdsuttrykk kan det tenkes at det stilles spørsmål ved hvorfor. For å dempe påkjenningen kan en strategi være at teamet veksler på hvem som er i de negative situasjonene med eleven. Dermed kan læreren jobbe for å finne de positive opplevelsene med eleven og styrke relasjonen. For å få det til kan man ta anta at man trenger kolleger som er opptatte av alle elevene på trinnet og ikke bare egen klasse.

Selv om det kan være krevende for læreren å stå i en situasjon med et utagerende atferdsuttrykk, kan erfaringen likevel være positiv. Informantene sa at de lærte mye om seg selv. Live mente at hennes relasjonelle kompetanse stadig er i utvikling. Videre påpekte hun den nære relasjonen man får til eleven er fint. Erlend mener at jobben med atferdsuttrykk gir mye tilbake når eleven mestrer situasjonen og det går bra. Live og Erlends utsagn kan virke som beskyttelsesfaktorer i tråd med Moen (2016). Om man ser stort på det mener Kari at man gjør noe positivt for samfunnet. Dette samsvarer med Ogden (2003; 2015) som mener at atferdsuttrykket kan resultere i problemer når eleven blir eldre. Dette underbygger viktigheten av en kompetent lærer som evner å jobbe proaktivt eller klarer å dempe elevens utagerende atferdsuttrykk. Videre mener Ola at medelevene lærer å ta vare på andre som har det vanskelig. Dette er i tråd med

Stortingsmelding nummer 6 (2019-2020) som sier at skolen også skal bidra til en sosial læring slik at elevene blir robuste og kan delta i samfunnet på en likeverdig måte (Meld. St. 6 (2019-2020)). Selv om et utagerende atferdsuttrykk ikke er ønskelig kan det se ut til at det også har noen positive sider. Samtidig kan man vurdere at dette gjelder et utagerende uttrykk som læreren klarer å håndtere, samt at det ikke skaper frykt eller mistriivsel hos medelevene. For at læreren skal klare å stå i jobben bør vedkommende ha evnen til å klare og legge bak seg negative hendelser i tillegg til å ta med seg det positive.

Gjennom intervjuene med informantene gir de inntrykk av at en god lærer-elevrelasjon er en forutsetning for å dempe atferdsuttrykket. Videre vektlegges en god klasseledelse i form av variert undervisning som legger til rette for faglig og sosial mestring. Tiltakene om å styrke elevens sosiale kompetanse gjennom samtaler og øving på utfordrende situasjoner kan tyde på en individforståelse. Informantene har hatt et fokus på enkeltelevenes utfordringer og hvorfor de kan oppstå. På den andre siden fordrer en relasjonell forståelse at man styrker individets kompetanse parallelt med å senke krav og forventninger. Når informantene lager avtaler kan det tolkes som en måte å senke kravene som stilles til eleven. Dermed kan tiltakene som foreslås være i tråd med en relasjonell forståelse. Samtidig kan samspillet i klassen ha en betydning på elevens væremåte. Dermed kan styrking av klassemiljøet bidra til at eleven fungerer bedre i skolehverdagen.

Å møte et utagerende atferdsuttrykk over tid kan være en belastning. Et støttende team og forståelsesfullt team blir trukket frem som en beskyttende faktor. En annen beskyttende faktor kan være å ta med seg de positive sidene i jobben. Det kan tenkes at disse to faktorene kan være avgjørende for lærerens trivsel og engasjement i jobben.

Opgavens problemstilling dreier seg om hva informantene gjør for å at elevene skal fungere bedre på skolen. Informantene mener at et utagerende atferdsuttrykk forekommer når eleven ikke har det bra. Derfor er det viktig å møte eleven med en ro og forståelse. Samtaler i etterkant av hendelsen kan bidra til at eleven får en økt sosial kompetanse, som igjen kan være dempende. I tillegg kan man styrke denne kompetansen gjennom at eleven øver på utfordrende situasjoner med læreren. En annen strategi kan være å lage avtaler med eleven i forkant. Dette kan føre til en økt trygghet og forutsigbarhet for eleven da den vet hva den skal gjøre når noe blir for utfordrende. Hvis eleven klarer å forlate situasjonen før den eskalerer kan det føre til økt mestring. Å styrke den sosiale og faglige mestringsfølelsen mener informantene at kan bidra til å dempe atferdsuttrykket. Det kan virke som at disse tiltakene forutsetter at en god relasjon og klasseledelse ligger i bunn. På bakgrunn av empiri og teori, samt at mine personlige erfaringer tilsier det, kan man trekke en forsiktig konklusjon mot at en god lærer-elevrelasjon kan være en faktor i å dempe et utagerende atferdsuttrykk, som igjen kan føre til at eleven fungerer bedre på skolen.

5 Avslutning

I denne kvalitative intervjuundersøkelsen er fokuset på relasjonsbygging opp mot elever som uttrykker utagerende atferd og hvordan man kan få elevene til å fungere bedre i skolehverdagen. Informantene setter av tid og er interesserte i eleven for å bygge en god relasjon. Samtidig trekker de frem viktigheten av lærerens væremåte, slik som å opptre respektfullt overfor elever og å forholde seg rolig i situasjoner der et utagerende atferdsuttrykk forekommer. De mener at atferdsuttrykket kan bunne i diagnoser eller en vanskelig oppvekst, samt at måten ansatte på skolen møter elever på kan føre til et utagerende atferdsuttrykk. Hvis eleven blir møtt med sinne kan det føre til at situasjonen eskalerer. Derfor mener informantene at det er viktig å forholde seg rolig i en situasjon med et utagerende atferdsuttrykk. Å forholde seg rolig kan være enklere hvis læreren får en innsikt i hvorfor eleven reagerer som den gjør. Samtidig kan grunner til atferdsuttrykket være sammensatt og dermed utfordrende å finne svar på. Da kan det være til god hjelp å drøfte ulike årsaker med kolleger eller spesialpedagogisk rådgiver. Gjennom en drøfting med kolleger kan man sammen finne tiltak som kan hjelpe eleven til å fungere bedre. Et slikt tiltak kan være å lage avtaler med eleven i forkant av en situasjon som kan være utfordrende. Avtaler kan bidra til at eleven opplever trygghet og stabilitet. Videre tilrettelegger informantene slik at eleven skal oppleve sosial og faglig mestring. Tilretteleggingen de bruker er å tilpasse det faglige til elevens nivå. For å øke den sosiale mestringen har Ola tatt med en elev ut i ballbingen for å øve på det sosiale samspillet. En annen måte å styrke elevens sosiale kompetanse på er å ha en reflekterende samtale i etterkant av hendelser. Informantene mener det er viktig å formidle at de ikke er sinte på eleven og at de ønsker å høre elevens perspektiv. I lys av informantenes erfaringer, samt teori, kan man trekke en forsiktig konklusjon mot til at den gode relasjonen fører til at elever uttrykker en utagerende atferd i mindre grad og dermed fungerer bedre i skolehverdagen. Andre faktorer som kan føre til at elever fungerer bedre på skolen er klasseledelse der læreren fokuserer på faglig tilpasning som kan føre til mestring. Videre kan dynamikken mellom elevene være et betydelig element.

Jeg har flere ganger opplevd at en håndbevegelse eller et blick kan være nok til at elever følger med i undervisning eller forlater en situasjon som kunne endt med et utagerende atferdsuttrykk. Både Ola og Spurkeland (2011) sier at en god relasjon kan føre til at eleven ønsker å lytte til læreren sier. Dermed kan det tenkes at elevene brydde seg om håndbevegelsen eller blikket mitt da relasjonen var god. På den andre siden har jeg opplevd å ha gode relasjoner til elever der de noen ganger lytter og andre ganger ikke. Derfor kan det hende at elevene reagerte som de gjorde fordi de fikk en påminnelse og agerte i tråd med medelevenes normer.

Forskningen kan være nyttig for lærere i skolen som trenger tips til metoder de kan bruke for å bygge en god lærer-elevrelasjon. Videre kan forskningen øke læreres bevissthet på viktigheten av å bygge relasjoner til elevene. Dette gjelder særlig lærere som møter elever som uttrykker en utagerende atferd. Selv kommer jeg til å bruke funnene til å jobbe videre for å bygge relasjoner med elever, samt forholde meg rolig i møte med elever som uttrykker utagerende atferd. I tillegg kommer jeg til å være bevisst på klasseledelse i form av å overse læringshemmende atferd i større grad, samt tilrettelegge for mer faglig og sosial mestring.

I løpet av forskningen har jeg reflektert mye over møtet mellom lærer og elev. Ola og Kari mente at lærere kan føre til at atferdsuttrykket forekommer eller eskalerer hos eleven. Det hadde vært interessant å forske på om deres erfaring stemmer. Kan det være nok at eleven ser en lærer eller er det lærerens måte å håndtere situasjonen på som blir den utløsende faktoren? Hvis læreren håndterer situasjonen slik at et utagerende atferdsuttrykk forekommer kan forskning på problemstillingen føre til en bedre skolehverdag for elev og lærer. Elever som uttrykker utagerende atferd er i risiko for å utvikle en dårlig relasjon til læreren, samtidig som at det kan føre til at eleven blir mindre likt av medelevene (Utdanningsdirektoratet, 2016a). En god lærer-elevrelasjon kan føre til en større faglig og sosial utvikling (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2017; Moen, 2016). I tillegg kan en god lærer-elevrelasjon være en beskyttende faktor for både lærer og elev. For eleven kan relasjonen føre til at den mestrer hverdagen, mens for læreren kan det føre til en motivasjon i arbeidshverdagen (Moen, 2016). På bakgrunn av dette kan læreres måter å møte elever på være et meget relevant og viktig tema.

Referanser

Andershed, H. & Andershed, A.-K. (2007). *Normbrytende atferd hos barn. Hva sier forskningen?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2012). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter.* Oslo: Universitetsforlaget

Bø, I. (1993). *Folks sosiale landskaper. En innføring i sosiale nettverk.* Otta: TANO AS

Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget (2. utg)

Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis.* Otta: Cappelen Damm AS

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Drugli, M. B. & Hågensen, M. (2020). *Gode relasjoner i skolen - Manual for lærere og ansatte.* (Skriftserien til Regionalt kunnskapssenter for barn og unge - Psykisk helse og barnevern (RKBU Midt-Norge) Rapport 14/2020). NTNU

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

Faldet, A.-C. & Nordahl, T. (2017, 23. november). *Læreren vurderinger av ulike elevgrupper i skolen.* Utdanningsforbundet. Hentet 02.04.22 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/>

Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Greene, R. W. (2005). *Eksplorative barn.* Oslo: Pedagogisk Forum

Greene, R. W. (2018). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS

Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns mulighet for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Juul, J. (2014). *Aggresjon! Et nytt og farlig tabu?* Oslo: Pedagogisk forum

Kleven, T. A. (2008). *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. *Nordic Studies in Education*, 28(3), 219- 233.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget (3. utg)

Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lein, M. (2019, 7. januar). *Mange ADHD-diagnoser er for dårlig dokumentert*. NHI. Hentet 20.04.22 fra: <https://nhi.no/forskning-og-intervju/Mange-ADHD-diagnoser-er-for-darlig-dokumentert/>

Lindbäck, S. O. & Strandkleiv, O. I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Oslo: Elevsiden DA

Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 19.04.22 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 18.04.22 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Moen, T. (Red.) (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner- En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 12.05.22 fra:

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

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

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

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

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Hentet 03.04.22 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf

NOU 2009: 18. (2009, 2. juli). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 09.04.22 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf

NOU 2016: 17. (2016, 3. oktober) *På lik linje*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 20.04.22 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>

NOU 2019: 23. (2019, 13. desember). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 19.04.22 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (2000). *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, T. (2003). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

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

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

Overland, T. (2015, 8. september). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Udir. Hentet 13.04.22 fra: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/inkludering-og-fellesskap.pdf>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Rygvold, A.-L. & Ogden, T. (Red.). (2011). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS (4. utg)

Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk - samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex AS

Stranden, A. L. (2017, 19. mai). *Mest ADHD blant desemberbarna*. Forskning.no. Hentet 20.04.22 fra: <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-psykiske-lidelser/mest-adhd-blant-desemberbarna/346336>

Tangen, R. (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS

Tegtmejer, T. (2019, 9. juni). *ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing 'ADHD classroom behaviour'*. Hentet 24.04.22 fra: <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/13632752.2019.1609271?needAccess=true>

Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget (3. utg)

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS (3. utg)

Utdanningsdirektoratet (2016a, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Hentet 09.10.21 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet (2016b, 24. juni). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 16.05.22 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet (2019a, 07. november). *Sosial læring og utvikling*. Udir. Hentet 10.04.22 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet (2019b, 11. november). *Grunnleggende ferdigheter*. Udir. Hentet 05.05.22 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2020, 13. juni). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Udir. Hentet 11.04.22 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153830>

Utdanningsdirektoratet (2021, 23. september). *Utdanningsspeilet 2021*. Udir. Hentet 19.04.22 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/#spesialundervisning-i-grunnskolen>

Utdanningsdirektoratet (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. Udir. Hentet 12.04.22 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Widerberg, K. (2011). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

“Hvordan jobber tre lærere på mellomtrinnet for å skape en god lærer-elevrelasjon til elever som viser utagerende atferd?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere jobber med relasjonsbygging opp mot elever som viser utagerende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som nyutdannet i 2017 forsto jeg raskt at arbeid med relasjoner er en viktig del av god klasseledelse. Jeg ønsker å forske på hvordan erfarne lærere jobber med relasjonsbygging og hvilke metoder og tiltak som tas i bruk. Dette er et erfaringsbasert masterprosjekt gjennom NTNU. Et delmål med prosjektet er at det skal kunne være til hjelp for nyutdannede lærere.

Jeg har kommet frem til problemstillingen *“Hvordan jobber tre lærere på mellomtrinnet for å skape en god lærer-elevrelasjon til elever som viser utagerende atferd?”*.

For å kunne besvare problemstillingen på en best mulig måte ønsker jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju av dyktige og erfarne lærere på mellomtrinnet som jobber eller har jobbet i minst to år med elever som viser utagerende atferd.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet, der Per Frostad er veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er dyktig på relasjonsbygging og har jobbet i mer enn to år med elever som viser utagerende atferd.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du kan stille opp på et intervju. Det vil ta mellom 30 og 60 minutter, alt etter hvor mye du har på hjertet. Spørsmålene vil hovedsakelig

dreie seg om hva du definerer som utagerende atferd og hvordan du jobber for å skape en god relasjon til disse elevene.

Hvis ønskelig kan intervjuguiden sendes på forhånd.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data.

Jeg kommer til å bruke en diktafon for å ta et lydopptak av intervjuet, samt ta notater underveis. Lydopptaket transkriberes og slettes innen kort tid. Det transkriberte dokumentet vil være passordbeskyttet og jeg kommer til å bruke pseudonymer. Det er ikke et behov for personidentifiserende opplysninger. Din og skolens anonymitet vil ivaretas før, under og etter prosjektet.

Ved beskrivelse av elever eller hendelser vil jeg være nøye på å ta det på et generelt grunnlag, slik at elevens anonymitet blir ivarettatt og ikke kan gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Din kontaktinformasjon, samt det et transkriberte intervjuet slettes når prosjektet avsluttes/oppgraden er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2022.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Marit H. Aglen (student), marit_aglen@hotmail.com eller 45266140
- Per Frostad (min veileder på NTNU), per.frostad@ntnu.no eller 73551151.

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

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

Med vennlig hilsen

Marit H. Aglen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Hvordan jobber tre lærere på mellomtrinnet for å skape en god lærer-elevrelasjon til elever med utagerende atferd?*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å kunne bli kontaktet i etterkant av intervjuet andre spørsmål dukker opp

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Spørsmål til intervju

Problemstilling:

“Hvordan jobber tre lærere på mellomtrinnet for å skape en god lærer-elevrelasjon til elever som viser utagerende atferd?”

Innledende spørsmål:

1. Hva heter du? (Trenger bare fornavn)
2. Hvilken utdanning og hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvor lenge har du jobbet på mellomtrinnet?
3. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
4. Hvordan er praksisen på skolen? Jobber dere individuelt, i team osv?
5. Hva er din rolle nå? Faglærer, kontaktlærer?
6. Ca hvor mange års erfaring har du med utagerende atferd?

Fordypende spørsmål:

1. Hva legger du i begrepet “en god lærer-elev relasjon”?
2. Hvordan jobber du med relasjoner når du får en ny klasse?
3. Hva legger du i begrepet utagerende atferd på skolen?
4. Hvorfor tror du at elever kan uttrykke utagerende atferd?
5. Beskriv hvordan en elev med utagerende atferd kan uttrykke seg (faglig, sosialt, kroppsspråk, verbalt).
6. Er det gitte situasjoner, rammer, fag osv som kan gjøre utageringen ekstra fremtredende?
7. Hvordan kan man jobbe for å dempe utageringen? Klarer man å være i forkant for å avverge utageringen?
8. Hvordan kan man jobbe for å beholde den gode relasjonen til eleven med utagerende atferd i utfordrende situasjoner?
9. Er det noen relasjonsbyggende metoder du tror fungerer bedre enn andre på elever med utagerende atferd?
10. Hvilke personlige egenskaper har du erfart er viktige å ha som lærer i møte med elever som uttrykker utagerende atferd?
11. På hvilken måte tror du jobbing mot enkeltelever kan bidra til et bedre klassemiljø?
Og tror du det kan bidra til en bedre relasjon med resten av klassen?
12. Hva tror du kan være positivt med å jobbe med elever som viser utagerende atferd?

Avsluttende spørsmål:

1. Hvilke tips vil du gi til lærere som har fått en elev med utagerende atferd?
2. Er det noe vi ikke har snakket om som du mener er relevant å få frem?

Vedlegg 3 – Vurdering fra NSD

Vurdering

Referansenummer

763887

Prosjekttittel

Hvordan jobber tre lærere på mellomtrinnet for å skape en god lærer-elevrelasjon til elever som viser utagerende atferd

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

20.08.2021 - 01.08.2022

Dato

08.10.2021

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 den 08.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022.

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.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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.

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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.

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

