



**Høgskolen
i Innlandet**

LUP – Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Runa Aaberge Sande

Masteroppgåve

Å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternealisert åtferd, og profesjonsfellesskapet si betydning i dette arbeidet

To promote life skills among students in primary school who show externalized behaviour, and the significance of professional learning communities in this work

Master i tilpassa opplæring

2022

Føreord

Eit langt, interessant, lærerikt og krevjande prosjekt er ved vegg ende. Det har vore ei gjevande tid som har gjeve meg ny kunnskap om ein tematikk som står hjartet nær: Å skape livsmeistring for elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd. Korleis ein bør arbeide for å fremje livsmeistring hjå denne gruppa er eit kompleks fenomen, og prosessen har vore deretter. Likevel har eg sterk tru på at vidare kunnskap om denne tematikken og problemstillinga er viktig for både meg og andre pedagogar. Kunnskapen kan forhåpentlegvis gjer til at pedagogar i større grad kjenner seg rusta til å møte barn som viser eksternalisert åtferd på ein god og hensiktsmessig måte i tidleg skulealder. Dette er avgjerande for å redusere vanskane. Det har vore særskild interessant å undersøkje betydninga av profesjonsfellesskapet blant lærarar for å lukkast i dette arbeidet.

Eg vil rette ei stor takk til informantane som har bidrege med sine opplevingar, erfaringar og refleksjonar kring prosjektet si problemstilling. Å få innsikt i dykkar tankar og erfaringar har vore avgjerande for oppgåva, og eg set stor pris på at de har teke dykk tid til å stille opp på individuelt intervju og gruppeintervju. Utan dykkar engasjement og vilje til å dele i samtalan, ville ikkje resultatet blitt det same. Det har vore inspirerande.

Vidare vil eg nytte høve til å takke min rettleiar, Arve Thorshaug, for godt samarbeid og fine samtalar gjennom heile prosessen. Takk for at du alltid har hatt tid til å reflektere saman med meg, samt gjeve meg konstruktiv kritikk for å betre oppgåva. Tilbakemeldingane har hatt stor betydning for meg. Eg håpar du syns at vi har «trakta» nok no.

Sist, men ikkje minst: Kjære S. Takk for at du har kome med hundrevis av kaffikoppar og sjokoladar, og at du har teke ansvar for å organisere skrivetid og fritid. Deg og ditt tolmod har gjort godt i ein hektisk periode. No gler eg meg til kveldar, helgar og feriar med deg utan data, papir, bøker og mastertankar på slep.

Oslo, 9. september 2022

Runa Aaberge Sande

Norsk samandrag

Mange elevar som viser eksternalisert åtferd har ofte vanskar med det som vert fremja som viktige kompetansar for å meistra livet. I faglitteratur og styringsdokument vert desse omtalt som livsmeistringskompetansar, og refererer til faglege, emosjonelle og sosiale kompetansar. Dette er kompetansar som både internasjonal og norsk forskning viser både førebyggjer og reduserer eksternalisert åtferd, og som av den grunn er tenleg å fremje. På same tid rapporterer lærarar at dei i hovudsak samarbeida med andre lærarar, og at dei ikkje har tilstrekkeleg kompetanse til å fremje livsmeistring for denne elevgruppa på ein god og hensiktsmessig måte. Denne masteroppgåva handlar om å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og betydninga av profesjonsfellesskapet i arbeidet. Temaet er forska på med utgangspunktet i problemstillinga: *Kva meiner lærarar er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og kva betydning har profesjonsfellesskapet for å lukkast i dette arbeidet?*

Studiar viser at arbeid med livsmeistringskompetansar er særskild tenleg for elevar som viser eksternalisert åtferd. Føremålet med forskinga er difor å løfte fram eit utval av lærarar sine erfaringar kring kva som er viktig for å fremje livsmeistring hjå denne elevgruppa, samt profesjonsfellesskapet si betydning. Tematikken har blitt undersøkt ved bruk av kvalitative intervju, tre individuelle og eitt gruppeintervju, av tre småskulelærarar. Undersøkinga har ei induktiv tilnærming. Det er lærarane sine erfaringar som er utgangspunkt for forskinga sin empiri og vidare drøfting. Omgrep, teoriar og tidlegare forskning vert difor ikkje gjort greie for før i drøftingskapittelet, der det vert drøfta opp mot studien sine funn.

Studien viser at lærarar opplev det å fremje livsmeistring for elevar som viser eksternalisert åtferd som komplekst og utfordrande. For å fremje livsmeistring legg informantane vekt på ulike delar av klasseleiing: Autoritativ vaksen, lærar-elev-relasjon, å møte eleven der den er, eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring, emosjonell kompetanse og sosial kompetanse. Eit sentralt funn i studien er at eit godt profesjonsfellesskap ser ut til å kunne styrkje fremjing av livsmeistring hjå denne elevgruppa, medan eit dårleg profesjonsfellesskap har motsett verknad. Informantane stiller seg kritisk til manglande fokus kring fremjing av gode profesjonsfellesskap i lærarutdanninga og på skulane. Dei hevdar at eigne kompetansar og eit godt profesjonsfellesskap er ein føresetnad for å kunne fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd.

Engelsk samandrag (abstract)

Many students who show externalized behavior have difficulty with competencies that is promoted as important to master life. In professional literature and steering documents, these are referred to as life skills, and refer to academical, emotional and social skills. International and Norwegian research claims that these skills both prevent and reduce externalized behavior, and for that reason are worth promoting. At the same time, teachers report that they mainly collaborate with other teachers, and that they do not have sufficient competence to promote life skills for this group of students in a good and suitable way. This master's thesis is about promoting life skills for students in primary school who show externalized behavior, and the significance of the professional community in this work. The topic is researched based on the research question: *What do teachers mean is important for promoting life skills for students in primary school who show externalized behavior, and what is the significance of the professional learning community to succeed in this work?*

Studies indicate that working with life skills is particularly useful for students who show externalized behavior. The purpose of the research is therefore to highlight a selection of teachers' experiences of what is important for promoting life skills in this group of students, and the significance of the professional learning community. The topic has been investigated by using qualitative interviews, three individual and one group interview, with three primary school teachers. The research has an inductive approach, and empirical data and further discussion is based on the teachers' experiences. Terms, theories and previous research are not discussed before the discussion chapter, where also findings of the study are discussed.

This study shows that teachers experience the promotion of life skills for students who show externalized behavior as a complex and challenging task. The informants emphasize different parts of classroom management: authoritative adult, teacher-student relationship, meeting the student adequately, the student as a subject and agent, emotional and social competence. A key finding in the study is that a good professional community seems to be able to strengthen the promotion of life skills in this group of students, while a poor professional community has the opposite effect. The informants are therefore critical of the fact that there is no systematic focus on work around a good teaching professional community in teacher education and in working life. They claim that own skills and a good professional learning community is a prerequisite for being able to promote life skills for students in primary school who show externalized behavior.

Innhold

Føreord	2
Norsk samandrag	3
Engelsk samandrag (abstract)	4
1. Innleiing	7
1.1 Problemstilling	9
1.2 Avgrensingar	10
1.3 Oppgåva sin struktur	11
2. Teoretisk tilnærming av sentrale omgrep	12
2.1 Livsmeistring.....	13
2.1.1 <i>Livsmeistring i den norske skulen</i>	14
2.2 Småskulebarn	15
2.2 Åtferdsvanskar.....	17
2.2.1 <i>Eksternalisert åtferd</i>	18
2.3 Livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd	19
2.4 Profesjonsfellesskap	21
3. Metode	24
3.1 Vitskapsteoretisk perspektiv.....	24
3.2 Kvalitativt intervju – individuelt og i gruppe	25
3.3 Informantar og utval	26
3.4 Strukturering av intervju.....	28
3.4.1 <i>Individuelle intervju</i>	28
3.4.2 <i>Gruppeintervju</i>	29
3.5 Gjennomføring av intervju	30
3.5.1 <i>Pilotintervju</i>	31
3.5.2 <i>Intervjua</i>	31
3.6 Analyse.....	33
3.6.1 <i>Transkribering</i>	34
3.6.2 <i>Koding og kategorisering</i>	34
3.7 Forskinga sin kvalitet	36
3.7.1 <i>Pålitelegheit (reliabilitet)</i>	37
3.7.2 <i>Gyldigheit (intern validitet) og overføringsevne (ekstern validitet)</i>	38
3.8 Etske drøftingar	40
3.8.1 <i>Forskaren si rolle</i>	40
3.8.2 <i>Konfidensialitet</i>	41
3.8.3 <i>Informert samtykke</i>	42

3.8.4 Konsekvensar.....	42
4. Presentasjon av funn	44
4.1 Livsmeistring.....	44
4.2 Eksternalisert åtferd.....	46
4.3 Å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd	48
4.3.1 Autoritativ vaksen.....	49
4.3.2 Lærar-elev-relasjon.....	51
4.3.3 Å møte eleven der den er	53
4.3.4 Eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring.....	55
4.3.5 Emosjonell kompetanse	57
4.3.6 Sosial kompetanse	58
4.4 Profesjonsfellesskapet si betydning for å lukkast.....	61
5. Drøfting	63
5.1 Å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd	64
5.1.1 Autoritativ lærar.....	64
5.1.2 Lærar-elev-relasjon.....	68
5.1.3 Å møte eleven der den er	72
5.1.4 Eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring.....	75
5.1.5 Emosjonell kompetanse	78
5.1.6 Sosial kompetanse	80
5.2 Profesjonsfellesskapet si betydning for å lukkast.....	82
6. Avslutning	85
6.1 Til ettertanke.....	87
Litteraturliste	89
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	100
Vedlegg 2: Intervjuguide individuelle intervju	103
Vedlegg 3: Intervjuguide – gruppeintervju	106

1. Innleiing

“Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovre barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Dét er hans metier. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet.(...) Hans gjerning er å omgåås hele, levende barn, og ikke bare hoder, - og derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer” - Jens Bjørneboe (1961:744)

Som 20-åring og førsteårs lærarstudent las eg dette diktet for første gang, og eg trur det var i det augeblikket eg for første gang kjende på det såkalla lærarkallet. Sju år seinare møtte eg det att i ei førelesing på Høgskulen i Innlandet om barn og unge som viser eksterialisert åtferd. Valet av dikt er ikkje tilfeldig, då både førelesarar, kollegaer, erfaringar og faglitteratur påpeikar at denne elevgruppa vekker sterke kjensler hjå den enkelte lærar. Kostøl & Mausehagen (2011) og St. Meld. nr.31 (2007-2008:77) hevdar at elevar som viser eksterialisert åtferd er ein av dei største utfordringane for lærarar og medelevar i den norske skulen. Elevar som viser eksterialisert åtferd i skulen handlar innanfor ein sosial kontekst, og ein må difor forstå åtferda i den samanhengen (Nordahl, 2008:54). Utgangpunktet for denne masteroppgåva er såleis korleis ein kan fremje livsmeistring hjå denne elevgruppa innanfor dei kontekstuelle vilkåra som er i skulen.

I LK20 vart «livsmeistring» implementert i den overordna delen for opplæringa. Den overordna delen skildrar grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i heile grunnopplæringa, og tydeleggjer skulen sitt ansvar og mandat for danning og utvikling av kompetanse hjå den enkelte elev. Prinsippet om livsmeistring skal fremje både danning og kompetanse, og innebære at elevar skal lære å handtere medgang, motgang, personlege og praktiske utfordringar på ein best mogleg måte (Kunnskapsdepartementet, 2017:13). Livsmeistring knyt seg såleis til elevar si faglege, emosjonelle og sosiale utvikling og læring (Olsen & Traavik, 2010:121).

Ungdata-rapporten frå 2021 (Bakken, 2021) viser derimot at den norske skulen har utfordringar med å fremje livsmeistring i praksis, slik det vert skildra i «Overordna del». Rapporten viser mellom anna ei aukande trend hjå barn og unge som opplev at dei ikkje meistrar dei krava og forventningane dei møter i skulen, og at dei ikkje passar inn i

fellesskapet (Bakken, 2021, 22-23). Unni Dahl (2019) hevdar at dette er særleg gjeldande for elevar som viser eksternalisert åtferd. Dette strir imot Opplæringslova (1998, §1-1) som seier at opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte elev. Den tilpassa opplæringa er ein føresetnad for opplevd livsmeistring, og vert påverka av dei erfaringane dei får på skulen (Uthus, 2017a:5). Her spelar særskild møte med lærarar ei viktig rolle. Ein god lærarrelasjon er avgjerande for at sårbare elevar skal lukkast (Pianta, 2012, referert i Reite, 2016). Dette stiller krav til den enkelte lærar. Lærarar må bruke sitt profesjonelle skjøn, slik at den enkelte elev vert ivareteken på best mogleg vis (Kunnskapsdepartementet, 2017:5). Mi førforståing er at lærarar er sentrale for at elevar som viser eksternalisert åtferd skal oppleve livsmeistring i skulen, og vere i betre stand til å meistre livet i, utanfor og etter skulen. Dette vert langt på veg støtta av ein av dei fremste skuleforskarane i verda, John Hattie (2013:48), som hevdar at lærarar spelar ei særskild viktig rolle i elevar si læring.

Samstundes antek eg at profesjonsfellesskapet er av betydning for å lukkast i dette arbeidet. I internasjonal utdanningsforskning vert «collective teacher efficacy», på norsk: *kollektiv lærareffekt*, fremja som ein av dei viktigaste faktorane for å påverke elevar si læring (Waack, 2018). Den kollektive lærareffekten legg vekt på betydninga av lærarar si delte tru om at dei saman kan gjere ein positiv forskjell for alle elevar (Fullan & Hargreaves, 2016:14). I styringsdokument som LK20 sin «Overordna del», «Lærarprofesjonen si etiske plattform» og faglitteratur, vert dette fremja som ein viktig del av arbeidet i profesjonsfellesskapet blant lærarar. På same tid rapporterer pedagogar at dei i størst grad samarbeider med andre kollegaer i møte med elevar som viser ulike typar åtferdsvanskar (Drugli, 2013:152). Eg har difor valt å rette fokus på teamet i profesjonsfellesskapet. Teamet i profesjonsfellesskapet i skulen fremjar eit felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017:18). Profesjonsfellesskapet vert særleg vektlagt som ein vesentleg faktor for å lukkast i møte med elevar som strevar med å lære det som er ynskja og forventa: Å meistra livet i notid og framtid.

Livsmeistring handlar om at elevar skal kunne handtere tankar, kjensler og mellommenneskelege relasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2017:13). Omgrepet har derimot blitt diskutert og kritisert i fagmiljø, mellom anna av Anne Greve, Professor i pedagogikk ved OsloMet. Ho meiner at omgrepet fremjar prestasjonar og krav, i staden for å fremje det mangfaldet som finn stad i dei norske opplæringsinstitusjonane (Greve, 2019:48). Elevar som viser eksternalisert åtferd er ein del av dette mangfaldet, og er ei elevgruppe som skular generelt strevar med å møte og inkludere (Nes, 2013:26), til trass for at ein del av opplæringa

er at elevar skal lære å respektere ulikskapar og forstå mangfaldet sin verdi. «Å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krev et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn» av den enkelte lærar og profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017:9). Likevel er dette enklare skrive enn gjort. Rapportar viser at lærarar opplev at dei ikkje har tilstrekkeleg kompetanse til å møte denne elevgruppa på ein hensiktsmessig og god måte (Meld. St.18, 2010-2011:76), på same tid som omfanget av eksternalisert åtferd aukar. Dette problematikken har særleg blitt fremja i Osloskolen dei siste åra. I følgje ei undersøking gjort av Utdanningsforbundet i Oslo hevdar fire av ti lærarar i Osloskolen at dei ikkje får naudsynt hjelp til å møte elevar som viser eksternalisert åtferd, og lærarane etterlyser hjelp (Mejlbo, 2021).

Det er god grunn til å tru at ein i løpet av eit lærarliv vil møte elevar som viser eksternalisert åtferd. På mange måtar vil dette møtet bli avgjerande for den enkelte elev si meistring av livet. Etter end skulegang skal elevane ha utvikla kunnskapar, dugleikar og haldningar for å kunne meistre liva sine og delta i samfunnet elles (Opplæringslova, 1998:§1-1). Marit Uthus (2017b:17) hevdar at barn og unge som meistrar skulen vil vere betre rusta til å meistre sjølve livet. Eg ynskjer difor å undersøkje kva eit utval av lærarar fremjar i arbeidet med livsmeistring hjå barn som viser eksternalisert åtferd, samt kva betydning profesjonsfellesskapet har for å kunne utføre sitt samfunnsmandat: Å danne og utdanne enkeltindivid uavhengig av evner og føresetnadar.

1.1 Problemstilling

For å undersøkje vilkår for fremjing av livsmeistring for elevar som viser eksternalisert åtferd, har eg valt å fokusere på kva lærarar meiner er viktig for å fremje livsmeistring, samt kva betydning profesjonsfellesskapet har for at dei skal lukkast i dette arbeidet. Empirien tek såleis utgangspunkt i lærarar sitt perspektiv, og er utforska gjennom prosjektet si problemstilling:

Kva meiner lærarar er viktig for å fremje livsmeistring hjå barn i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og kva betydning har profesjonsfellesskapet for å lukkast i dette arbeidet?

Eg har valt å fokusere på lærarar sine erfaringar kring fenomenet «Å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og profesjonsfellesskapet si betydning i

arbeidet». Lærarane sine meiningar og erfaring vert i dette prosjektet rekna som sentrale for å utvikle ny kunnskap i utdanningsfeltet.

Elevar som viser eksternalisert åtferd vert ofte først observert dei første åra i småskulen (Hill et al., 2004:811; Pour et al., 2014). Sjølv om eksternalisert åtferd kan observerast i barnehagen, påpeikar Hill et al. (2004:810) at dei første skuleåra er eit betre utgangspunkt for å oppdage elevar som er i risiko for å utvikle alvorlege eksternaliserte åtferdsvanskar, grunna auka krav og forventningar. Terje Ogden (2015:34), forskingsdirektør ved «Senter for studier av problematferd» ved Universitetet i Oslo, hevdar at desse barna kan gjere store framsteg dersom det vert sett inn passande og verksame tiltak. Dette vert langt på veg støtta av Richard Ernest Tremblay (2010:341) som påpeikar at eksternalisert åtferd bør venjast av og lærast om tidlegast mogleg for å oppnå størst effekt. Desse utsegna vert bygd opp under av Utdanningsdirektoratet (2022) som påpeikar at hensikta med tidleg innsats, som ein del av tilpassa opplæring, i 1-4.trinn er å: «Bidra til å hindre at utfordringer vokser seg større og blir et hinder for elevene sin læring og utvikling». På same tid er god støtte frå kollegaer naudsynt i arbeidet med elevar som viser ulike åtferdsvanskar (Drugli, 2013:152). Med bakgrunn i dette meiner eg at det er særskild interessant å intervjuje lærarar i småskulen om kva dei meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå barn som viser eksternalisert åtferd, og kva betydning profesjonsfellesskapet har for å lukkast i dette arbeidet. Deltakarane i dette prosjektet er difor lærarar i småskulen med relevant erfaring som har arbeida i team saman.

1.2 Avgrensingar

I denne masteroppgåva har eg valt å ta utgangspunkt i eit systemorientert/relasjonelt perspektiv. Dette perspektivet ser først og fremst på systemet som ei hindring for læring og deltaking hjå elevar, ikkje diagnosar og andre individuelle faktorar. Ifølgje Edvard Bru (2011:22) er dette perspektivet det flest lærarar vektlegg i møte med barn og unge i skulen. Det systemorienterte/relasjonelle perspektivet står såleis i kontrast til det individretta perspektivet. Perspektivet forstår vanskane i samanheng med det sosiale systemet (her: skulen) som åtferda opptrer i (Ogden, 2015:20). Det vektlegg altså interaksjonen mellom individet og omgjevnadane kring det. For å forstå elevar og legge til rette for danning og utdanning, lyt lærarar sjå enkeltindividet ut i frå omgjevnadane kring det (Mittelmark, Wold & Samdal, 2012:88). Dette utgangspunktet dannar grunnlag for ei djupare forståing av fenomenet livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd i småskulen.

Forskning om åtferdsvanskar gjev vidare grunn til å tru at forhold utanfor individet kan både førebyggje og redusere slik åtferd i skulen (Baker et al., 2009:374), og motsett. Dette støttar Terje Ogden (2015:25) langt på veg ved å påpeike at det kan vere både hensiktsmessig og viktig å sjå på åtferdsvanskar frå skulen si side, og spørje kva som kan gjerast med omgjevnadane kring eleven for å førebygge og redusere åtferda. Dette er det vidare fokuset i prosjektet, og eg vil difor ikkje gå nærmare inn på diagnosar og andre individuelle faktorar.

Det er likevel viktig å poengtere at kategoriar i form av diagnosar finst i skulen. Christie (2003:79) påpeikar at kategoriar kan både støtte og binde oss som menneskje. I skulen vil til dømes ein diagnose kunne gje pedagogisk personell og føresette svar på enkelte spørsmål kring barnet sin kvardag. Vi må derimot vere medviten om at kategoriar ikkje speglar verkelegheita, men berre delar av den (Christie, 2003:85). Desse kategoriane meiner Snipstad (2018:1050) påverkar korleis skulesystemet møter og forstår elevar, på godt og vondt. Terje Ogden (2015:16-17) hevdar at det er eit skilje mellom ei kategorisk tilnærming og ei dimensjonal tilnærming, der den dimensjonale tilnærminga nyttar omgrep som til dømes «eksternalisert åtferd» for å skildre problemåtferd i staden for kategoriar som diagnosar. Når eg i dette forskingsprosjektet har teke utgangspunkt i elevar som viser eksternalisert åtferd, har eg valt ei dimensjonal tilnærming til vansken. Den dimensjonale tilnærminga utan bruk av diagnosar er den dominerande tilnærminga i norsk skule, sidan denne tilnærminga i større grad tek omsyn til eleven sine ressursar og meistringsferdigheiter (Ogden, 2015:17). Dimensjonen «elevar som viser eksternalisert åtferd» vert i dette tilfelle konstruert i eit sosialt samspel mellom meg som forskar og deltakarane, for å skape ei felles verkelegheitsforståing av ein spesifikk tematikk. Det er derimot viktig at både eg og deltakarar er medvitne og samde om at elevar som viser eksternalisert åtferd er ei stor og mangfaldig elevgruppe. Eg vil difor gjere greie for dimensjonen «eksternalisert åtferd» i neste kapittel.

1.3 Oppgåva sin struktur

Denne masteroppgåva er delt inn i seks nummererte kapittel. Kapittel 1 tek føre seg oppgåva sin tematikk, problemstilling og avgrensingar, samt strukturen i teksten. I kapittel 2 vert det gjort greie for den teoretiske tilnærminga av sentrale omgrep i oppgåva: *Livsmeistring og livsmeistring i den norske skulen, småskulebarn, åtferdsvanskar og eksternalisert åtferd, livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd og profesjonsfellesskap*. Denne tilnærminga tek utgangspunkt i problemstillinga, og skapar grunnlag for den teoretiske

førforståinga av tematikken. Forskinga har ei induktiv tilnærming, der dei empiriske funna har vore førande for kva forskninga opnar opp for i drøftingskapittelet. Teoriar, forskning og enkelte omgrep som vert presentert der vil difor vere nye for lesaren. Samstundes byggjer dei på førforståinga av sentrale omgrep i kapittel 2.

Strukturen i oppgåva illustrerer såleis gangen i forskninga. Påfølgande i kapittel 3 vert metodologiske val i forskninga gjort greie for og grunngeve. I kapittel 4 vert funna i undersøkinga presentert under kategoriane som vart til i analysen. Kategoriane tek utgangspunkt i problemstillinga. Informantane si forståing av *livsmeistring* og *eksternalisert åtferd* vert innleiingsvis kort gjort greie for, men det er lærarane sine erfaringar av kva som er viktig for å *fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd* og *profesjonsfellesskapet si betydning* som vert utgangspunktet for drøftinga i kapittel 5.

Som skrive innleiingsvis har forskninga ei induktiv tilnærming, der teorien har utvikla seg med utgangspunkt i empirien. Dei teoretiske tilnærmingane av sentrale omgrep i kapittel 2 vert ikkje belyst i dette kapittelet, men er eit viktig utgangspunkt for forskninga si førforståing av tematikken. Det er derimot empirien som dannar fundamentet for kva relevante teoriar, omgrep og tidlegare forskning som skal drøftast opp mot forskninga si problemstilling i kapittel 5. Drøftingskapittelet tek først føre seg dei kategoriane lærarar meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd: *Autoritativ vaksen, lærar-elev-relasjon, å møte eleven der den er, eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring, emosjonell kompetanse og sosial kompetanse*, deretter *profesjonsfellesskapet si betydning for å lukkast*. Alle kategoriane vert belyst og drøfta i samanheng med relevante teoriar, omgrep og forskning.

I det siste kapittelet, kapittel 6, vil eg oppsummera funna eg har gjort i forskninga.

Avslutningsvis vil eg under underoverskrifta «Til ettertanke» reflektere kring konsekvensen av prosjektet si vinkling av tematikken, samt rette eit kritisk blick mot rammer rundt profesjonsfellesskapet som kan hindre fremjing av livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd.

2. Teoretisk tilnærming av sentrale omgrep

I dette kapittelet vil eg gjere kort greie for sentrale omgrep i forskninga: Livsmeistring, småskulebarn, åtferdsvanskar og eksternalisert åtferd, livsmeistring hjå elevar som viser

eksternalisert åtferd og profesjonsfellesskap. Desse omgrepa tek utgangspunkt i problemstillinga. Småskulebarn vert omtalt for å danne eit betre teoretisk grunnlag for forståing av eksternalisert åtferd. Eksternalisert åtferd og livsmeistring er omgrep der definisjonane er avhengig av kva sosial og kulturell samanheng det finn stad i, og definisjonane er såleis fleire. Eg vil difor gjere greie for den teoretiske ståstaden i forskinga innanfor desse definisjonane, noko som òg inneber utdjuping av livsmeistring som internasjonalt fenomen og åtferdsvanskar generelt. Vidare vil eg kommentere kva samanheng desse har for elevar som viser eksternalisert åtferd. Avslutningsvis vil eg gjere greie for profesjonsfellesskap si betydning, særskild i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd.

2.1 Livsmeistring

For å forstå livsmeistring i den norske skulen, må ein først forstå kva omgrepet livsmeistring står for generelt. Livsmeistring vert omtalt som «Life skills» i internasjonal samanheng, og vart først introdusert for omverden av World Health Organization (1997:5), som eit sett av ferdigheiter som barn i verden burde tileigne seg i løpet av skulegangen, uavhengig av kultur og samanheng. WHO (1997:5) tek i stor grad utgangspunkt i psykososiale kompetansar når dei fremjar *decision making, problem solving, creative thinking, critical thinking, effektive communication, interpersonal relationship skills, self-awareness, empathy, coping with emotion* og *coping with stress* som avgjerande framtidige ferdigheiter for at eit individ skal kunne møte dei krava og utfordringane enkeltindivid og samfunnet elles står ovanfor.

Hensikta med fokus på desse ferdigheitene i utdanning er å gjere barn og unge betre rusta til å møte dei krava og utfordringane dei vil møte som individ og samfunnsdeltakar. Ferdigheitene tek føre seg både faglege, sosiale og emosjonelle aspekt ved livet. Dei faglege, sosiale og emosjonelle aspekta vert vidare knytt til den psykiske helsa hjå enkeltindivid. WHO (2018) definerer «mental health» (på norsk: psykisk helse) som: «Ein tilstand av velvære, der individet realiserer sine egne evner, kan handtere kvardagsleg stress, arbeide produktivt og har evne til å bidra i samfunnet hen er ein del av» (fritt oversett). WHO sine 10 psykososiale «Life skills» kan såleis fremje den psykiske helsa hjå det enkelte individ. Det er grunn til å tru at fokus på desse ferdigheitene er like relevant i Noreg som i andre land, då Barn i Bergen-undersøkinga i 2008 (Olsen & Traavik, 2010:80) kunne konkludere med at 15% av barn i alderen 7-9 år har så store psykososiale utfordringar at det påverkar dagleglivet. Livsmeistring som overordna prinsipp for opplæringa kunne difor ikkje kome seinare.

2.1.1 Livsmeistring i den norske skulen

I 2013 fekk Ludvigsen-utvalet i oppgåve å vurdere den dåverande grunnopplæringa opp mot kompetansekrav for framtidens samfunn. Utvalet kom fram til dei same kompetansane som WHO fremja, og meinte at den norske skulen måtte fornyast for å imøtekomme framtidens krav til kompetanse. Endringane vart fremja i Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, 2015-2016), som la vekt på ei fornying av læreplan. Fornyninga var særleg knytt til den generelle delen av læreplanen, som tek utgangspunkt i skulen sin føremålsparagraf §1-1 (Opplæringslova, 1998): «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet...».

LK20 fremjar «Folkehelse og livsmeistring» som eitt av tre tverrfaglege emne som skal gjennomsyre all danning og utdanning i den norske grunnskulen. Her vert det lagt vekt på at elevane skal «..kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for meistring i eige liv. Temaet skal bidra til at elevane lærer å handtere medgang og motgang og personlege og praktiske utfordringar på ein best mogleg måte.» (Kunnskapsdepartementet, 2017:13). Innanfor dette vert det òg spesifisert at det tverrfaglege temaet skal fremje god psykisk helse, som inneber det å kunne setje grenser og respektere andre sine, og å kunne handtere tankar, kjensler og relasjonar. Livsmeistring, slik det vert definert i læreplanen, er på mange måtar inspirert av WHO sine definisjonar av «life skills» og «mental health». Det handlar om å meistre åtferd, kjensler og intellektuelle utfordringar (Olsen & Traavik, 2010:121). Livsmeistringskompetansar kan vere vanskelege å måle, men er avgjerande for korleis ein møter indre og ytre belastningar i livet (Kinge, 2020:127). Overordna del 2.1 (Kunnskapsdepartementet, 2017) legg mellom anna vekt på at:

«Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen». (s.10)

Anne Greve (2019:47) meiner derimot at det er utfordringar knytt til det å definere eit omgrep som livsmeistring. Både Greve (2019:51) og Samnøy et al. (2020:73) problematiserer at omgrepet i liten grad tek omsyn til eleven sine omgjevnadar. Dette er noko WHO (1997:5) òg reflekterer kritisk kring når dei skriv: «..definition of life skills are likely to differ across

cultures and settings.»). Dei held derimot fram med: “However, analysis of the life skills field suggests that there is a core set of skills that are at the heart of skills-based initiatives for the promotion of the health and well-being of children and adolescents.” (WHO, 1997:5). Som skrivne tidlegare tek definisjonen av livsmeistring i LK20 mykje utgangspunkt i WHO sin definisjon av «Life skills». «Life skills» fremjar dei ferdigheitene som vert sett på som vesentlege for å meistre livet, og er eitt av utgangspunkta for den teoretiske forståinga av omgrepet livsmeistring i oppgåva. Med utgangspunkt i problemstillinga, er det difor relevant å undersøkje kva livsferdigheiter det vert hevda at eit småskulebarn skal ha.

2.2 Småskulebarn

Overgangen frå barnehage til barneskule kan for mange barn opplevast som utfordrande. I småskulen skal elevane, i ein alder av 5-10 år, lære seg å finne sin plass i ei større barnegruppe. Der må dei ta omsyn til andre, samstundes som dei opplev nye utfordringar og krav. Når barn byrjar i skulen har dei kome til det psykolog Erik Erikson omtalar som det fjerde stadiet i den psykososiale utviklinga. Her må barn takle krav til nye ferdigheiter, elles risikerer det å føle seg mindreverdige og utilstrekkelege (Woolfolk, 2004:88). På same tid aukar dei sosiokognitive kompetansane med språkutviklinga, og barna skal i større grad kunne formidle kjensler og løyse sosiale problem utan å ty til sinne og fysisk aggresjon (Drugli, 2013:48). Det vert vidare forventa at dei møter skulen sine forventningar og krav til åtferd i og utanfor klasserommet. Dei skal kunne lytte, følgje med og konsentrere seg om læringsoppgåver, samstundes som dei må ignorere andre påverknadar (Ogden, 2015:14). Den psykososiale utfordringa er stor. Barna skal meistre nye ferdigheiter, samstundes som dei vert samanlikna med andre og risikerer å mislukkast (Woolfolk, 2004:114).

Utdanningsdirektoratet legg i forslag til ordensreglement vekt på at elevar allereie frå 1.klasse skal utøve god åtferd. Barn skal: Ikkje nytte grovt språk, ikkje krenke andre fysisk, verbalt eller digitalt, ikkje vere valdelege, vere hyggelege og høflege ovanfor kvarandre, rolege i timar og vise respekt for skulen og andre sine eigendelar (Utdanningsdirektoratet, 2022). Desse krava kjem eksplisitt fram i kompetansemål for 1.-4.klasse i norsk og KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019a;2019b), der det vert fremja at småskulebarn mellom anna skal kunne:

- Lytte, ta ordet etter tur og grunngje egne meiningar i samtalar.

- Setje seg inn i og formidle egne og andre sine tankar, kjensler og erfaringar.
- Samtale om kva menneskeverd, respekt og toleranse betyr, og kva det inneberer for korleis vi lever saman.

Terje Ogden (2015:17) hevdar at krava om å tilpasse seg andre, samt avgrensa moglegheiter til val av relasjonar er truleg høgst i småskulealder. Elevane skal utøve god sosial og emosjonell kompetanse frå og med skulestart. Sosial kompetanse omhandlar evne til å innfri krav frå omgjevnadane, danne relasjonar, fremje egne ynskjer og behov på ein effektiv og sosialt akseptert måte. Medan emosjonell kompetanse handlar om elevane si evne til å kjenne att, setje namn på og regulere egne kjensler (Lindbäck & Glavin, 2020:11-15). Slik stiller skulen store kompetansekrav til barn i 5-10-årsalderen, til trass for ulik modning.

Tidvis manglande oppfyljing av kompetansemåla er likevel vanleg. Enkelthendingar som bråk, uro, protestar, regelbrot og avbrytingar er ein del av vanleg åtferd hjå barn i småskulen, og er noko lærarar som oftast kan korrigere ved enkle grep (Ogden, 2015:15). Hanne Holland (2013:19) hevdar at lærarar i større grad kjenner seg rusta til å takle slik åtferd innanfor normalområdet enn åtferd dei meiner går utover normalen. Det kan vere vanskeleg å definere kva som er vanskeleg, men normal åtferd hjå barn i småskulen (Drugli, 2013:11). Hill et al. (2004:810) påpeikar at mange barn i småskulen viser tidvis eksternalisert åtferd, men at dei likevel ikkje er i risiko for å utvikle eksternaliserte åtferdsvanskar. Psykososial og emosjonell utvikling gjev likevel ein god indikasjon om eit barn har ei aldersadekvat åtferd eller ikkje (Sappok et al., 2016:167). Fatima Malik & Raman Marwaha (2022) har valt å sortere denne utviklinga i småskulen i tre stadier:

- **5-6 år:** Barnet følgjer enkle reglar, aukar tid med jamaldringar, lærer vaksne sosiale ferdigheiter og er meir medviten om egne handlingar.
- **7-8 år:** Forstår fullt og heilt reglar, viser djupare forståing av relasjonar og andre sine kjensler, den moralske utviklinga aukar, lærer meir komplekse meistringsevner og identifiserer seg i stor grad med jamaldringar.
- **9-10 år:** Barnet er i stor grad sjølvregulert og i stand til å ta sjølvstendige val, jamaldringar si rolle byrjar å gå framfor familie, større behov for sjølvstende, balanse mellom sjølvstende og reglar for å byggje sjølvtrillit, fremjar støttande relasjonar med andre og aukar moglegheitene for å delta positivt i fellesskapet.

(fritt oversett)

Desse punkta, samt kompetansemåla vert difor eit naturleg utgangspunkt for å forstå kva som kjenneteiknar eit småskulebarn. Eit småskulebarn skal ha evne til empati, relasjonsdanning og sjølvregulering i samspel med jamaldringar. Barn i småskulen skal, i tillegg til faglege krav, utfordringar og forventningar, kunne regulere eige sinne, ta omsyn til andre, følgje reglar, kommunisere på ein hensiktsmessig måte og tilpasse seg fellesskapet. Både livsmeistring som overordna prinsipp og kompetansemål er såleis med på å definere kva som er forventa aldersadekvat åtferd, og kva som vert definert som åtferdsvanske.

2.2 Åtferdsvanskar

Åtferd er det eit individ gjer i ein viss situasjon, og finn stad når individet er midt i mellom to påverknadskrefter frå omgjevnadane: Dei som kjem før åtferda og dei som kjem etter (Woolfolk, 2004:133). Åtferdsvanskar kan dermed kome til uttrykk på ulike måtar, og definisjonane er mange. Det kan vere utfordrande å skilje kva som er aldersadekvat åtferd og kva som er ein åtferdsvanske, då omgrepet i mange tilfelle er sosialt konstruert. Både Nordahl et al. (2005:31) og Ogden (2015:18) legg vekt på at åtferdsvanskar hjå barn som oftast vert definert ut i frå om åtferda bryt med dei reglane, normene og forventningane barnet møter, og i kva grad desse avvikar frå forventa aldersadekvat åtferd. Åtferda vert òg skildra som vanskelegare å handtere enn andre barn som er vanskelege av og til (Drugli, 2013:148). Elevane sjølv derimot, opplev sjeldan sin vanske som ein vanske (Elvén, 2017:19), og ein kan difor hevde at det er dei vaksne som sit med definisjonsmakta.

Om det er ein vanske eller ikkje vert såleis definert ut i frå dei forventningane, reglane og normene barnet møter frå omgjevnadane, og i kva grad barnet klarer å møte desse. Ogden (2015:13) påpeikar at grensa mellom det akseptable og uakseptable er avhengig av auge som ser, samt av dei normene og verdiane som styrer tida og situasjonen. Edvard Befring (2016:202) byggjer opp under denne påstanden ved å hevde: Om ein vanske vert omtalt som ein åtferdsvanske eller ikkje, vil alltid vere eit spørsmål om pedagogisk skjøn.

Lærarprofesjonen si etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) understrekar at dette skjønnet gjev lærarar «eit særleg ansvar for å vere opne om dei faglege og pedagogiske vala..» dei gjer.

Om barn i skulen har ein åtferdsvanske eller ikkje, vert difor i mange tilfelle tolka ut i frå pedagogane sine vurderingar av normer, reglar og forventingar til elevåtferd. Elevgruppa er òg svært mangfaldig. Eg har likevel valt å ta utgangspunkt i det Terje Ogden (1991, referert i

Sørli & Nordahl, 1998:73) hevdar er visse fellestrekk for elevar som viser åtferdsvanskar.

Dei viser:

- Åtferd som bryt med gjeldande normer og reglar
- Åtferd som hemmar læring og/eller utvikling hjå den enkelte elev, samt medelevar
- Åtferd som hindrar positiv samhandling med jamaldringar
- Åtferd som hindrar undervisning og læringsaktivitetar

Det er derimot viktig å påpeike at desse fellestrekk inneheld åtferd som alle barn uttrykkjer frå tid til annan. Om ein vel å definere det som ein åtferdsvanske eller ikkje, er mykje avhengig av åtferda sitt nivå, varigheit, alvorsgrad og samhengane vanskane oppstår i (Campbell, 2002, referert i Drugli, 2013:11).

I faglitteratur vert åtferd ofte delt i to kategoriar: Innagerande og utagerande åtferd og/eller internalisert og eksternalisert åtferd (Sørli & Nordahl, 1998:138). Dei ulike omgrepa for åtferdsvanskar vert brukt om same type åtferd, men utagerande og innagerande åtferd vert i størst grad nytta i faglitteratur. Eg har grunna egne preferansar valt å nytte omgrepet eksternalisert åtferd i oppgåva. Sjølv om oppgåva tek føre seg eksternalisert åtferd, er det viktig å vere medviten om samhengene mellom eksternalisert og internalisert åtferd. Grunna oppgåva sitt omfang vert ikkje denne koherensen vidare kommentert og utforska. Eg vil derimot gjere kort greie for kva faglitteratur legg i omgrepet eksternalisert åtferd, og kva som er mitt teoretiske utgangspunkt for bruken av det.

2.2.1 Eksternalisert åtferd

Til skilnad frå elevar som viser internalisert åtferd, som i større grad skadar seg sjølv under sinneutbrot, rettar elevar som viser eksternalisert åtferd sinne mot andre personar eller ting i omgjevnadane (Drugli, 2013:48). Dei kan gje uttrykk for at dei skal gjere skade eller faktisk gjere skade, samt bryte reglar og sosiale normer (Pour et al., 2014). Eksternalisert åtferd er difor lettare å få auge på enn internalisert åtferd. Det pedagogiske arbeidet i møte med denne type åtferd er likevel utfordrande, og hindringane mange.

Elevar som viser eksternalisert åtferd har ofte faglege utfordringar, svake sosiale ferdigheiter, manglande sjølvregulering og empati (Ogden, 2015:195). Dei har òg ofte kognitive forvrengingar, svak impuls kontroll, låg problemløysingsevne, vanskar med å forstå kommunikasjon, kjensler hjå andre, og negative konsekvensar av åtferda (Pour et al., 2014).

Vanskane er såleis knytt til både intellektuelle, sosiale og emosjonelle aspekt ved enkeltindividet. Eksternalisert åtferd kan mellom anna kome av forseinka utvikling og emosjonelle behov (Sappok et al., 2012, referert i Sappok et al., 2016:167). Det er følgjeleg viktig å påpeike at dei uttrykte vanskane ofte har samanheng med den situasjonen, tida og omgjevnadane elevane er i, og dei forventningane og krava dei møter.

I skulen vil vanskane ofte kome til uttrykk i når det er ein konflikt mellom eleven si åtferd og kompetanse og dei krav og forventingar som skulen gjev uttrykk for (Sørli & Nordahl, 1998:22). Desse motsetjingane kan i enkelte tilfelle føre til sterke sinneutbrot. Belden, Thompson & Luby (2008, referert i Drugli, 2013:48) hevdar at barn som viser eksternaliserte vanskar har lange, valdsame sinneutbrot i fleire situasjonar og har deretter utfordringar med å hente seg inn att. Sjølv om sinne er ein normal emosjon, skil dette sinnet seg frå aldersadekvate sinnereaksjonar. Befring (2016:202) & Haugen (2008a:27) påpeikar at det først og fremst åtferda sin frekvens, kontekst, intensitet, varigheit og omfang som avgjer om eit barn har eksternaliserte åtferdsvanskar eller ikkje. Åtferda kan av omgjevnadane opplevast som ein lite aldersadekvat og hensiktsmessig reaksjon, og sjansen for å bli avvist av jamaldringar og vaksne aukar i takt med åtferda (Hill et al., 2004:809). Dette kan igjen auke åtferda, og kan i verste fall føre til ei negativ psykososial utvikling hjå enkeltindivid.

Dei emosjonelle behova til den einskilde elev må difor bli møtt av omgjevnadane for at den psykososiale balansen skal auke, slik at vidare utvikling vert mogleg (Sappok, 2016:167). Studiar indikerer at aukiing av mellommenneskelege ferdigheiter og kjenslekontroll vil kunne redusere sinneutbrot og regelbrytande åtferd hjå elevar som viser eksternalisert åtferd (Pour et al., 2014). Elevar treng difor hjelp til å auke emosjonell og sosial kompetanse, som igjen er avhengige av kvarandre for å utviklast. Dei som viser eksternalisert åtferd treng særskild støtte til å utvikle desse kompetansane (Drugli, 2013:49), slik at fagleg, sosial og emosjonell læring kan finne stad. Dei skal, som elevar flest, «lære å løyse konfliktar på ein fredeleg måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017:9).

2.3 Livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd

Som skrive innleiingsvis rapporterer Stortingsmelding nr.18 av 2010-2011 om aukande omfang av elevar som viser eksternalisert åtferd i skulen. Og Ungdata-rapporten frå 2021 (Bakken, 2021:6) viser at det er ein auka diskrepans mellom elevar sine opplevde evner og

skulen sine krav og forventningar. Det rapporterte misforholdet kan tyde på at skulen ikkje lukkast i arbeidet med livsmeistring. Mange elevar opplev at det ikkje er samsvar mellom egne evner og dei krava og forventningane dei møter i skulen. Dette kan mellom anna utløyse åtferdsvanskar som eksternalisert åtferd.

Skulen stiller mange og komplekse krav til den enkelte, der det vert stilt krav og forventning om å følgje gjeldande reglar og normer. Desse reglane og normene ytrar krav og forventningar frå dei med definisjonsmakta i skulen, ofte lærarar, om kva som er ynskja og akseptabel åtferd hjå den enkelte elev (Mittelmark et al., 2012:87). Dei barna som har utfordringar med å møte desse krava og forventningane vil kunne oppleve manglande emosjonell, sosial og fagleg meistring. Elevar som viser eksternalisert åtferd er ofte ein del av denne elevgruppa, og er i særleg risiko for å utvikle dårleg psykisk helse (Hill et al., 2004:809). Det er difor viktig at pedagogisk personell er medvitne om at psykisk helse er både noko elevar *kjem med* på skulen, men òg noko som vert *påverka* av skuleerfaringar (Uthus, 2017a:5).

Når ein samanliknar kjenneteikn på livsmeistring og elevar som viser eksternalisert åtferd, kan ein sjå mange motsetjingar. Livsmeistring peikar mot at ein skal takle intellektuelle utfordringar, tankar, kjensler, relasjonar og anna kvardagsleg stress, samt vise empati ovanfor andre. Krava og prestasjonane som livsmeistring fremjar kan difor opplevast som urimeleg for mange som viser eksternalisert åtferd, då dei ofte har utfordringar med det livsmeistring fremjar som framtidens kompetansar. Elevar som viser eksternalisert åtferd har, som tidlegare skrive, ofte faglege utfordringar, svake sosiale ferdigheiter, manglande sjølvregulering og empati, og det er difor grunn til å tru at vegen til livsmeistring og god psykisk helse er noko lengre for desse elevane. Det er såleis avgjerande at elevar som viser eksternalisert åtferd tileignar seg kompetansar innanfor kommunikasjon og sjølvregulering, samstundes som dei utviklar evne til å bidra i mentale tilstandar for å redusere den eksternaliserte åtferda (Baillargeon, 2004, referert i Sappok et al., 2016:172). Å arbeide med livsmeistring har god effekt for å redusere eksternalisert åtferd blant småskulebarn (Mutiso et al., 2018:351).

Pål Roland et al. (2016:168) påpeikar at ein må prøve å forstå at ei slik åtferd ofte kjem til uttrykk når elevar fryktar at dei skal mislukkast. Ved å legge til rette for meistring av faglege, sosiale og emosjonelle utfordringar, og dermed livsmeistring, hevdar Bandura (1994:6) at ein kan redusere negative tankemønster og åtferd. Dette vert langt på veg støtta av Sappok et al. (2016:172) som meiner at det å møte individet sine psykososiale behov kan redusere eksternalisert åtferd. Mellom eleven som viser eksternalisert åtferd og hen si livsmeistring står

ofte læraren. Læraren sine forventningar til ynskja åtferd, samt andre krav og forventningar hen stiller til elevane påverkar på mange måtar eleven si opplevde livsmeistring. Kor vidt eit individ klarar å finne sin stad er derimot sterkt avhengig av relasjonen til omsorgsgjevarar (Sappok et al.,2016:173). I skulen vil ofte denne omsorgsgjevaren vere læraren. Læraren er i mange tilfelle avgjerande for alle elevar, men spelar kanskje ei særskild viktig rolle i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd (Pianta et al.,2012, referert i Reite, 2016). Eg er difor interessert i å undersøke kva lærarar meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå denne elevgruppa.

Det er likevel viktig å påpeike at det pedagogiske handlingsrommet til den enkelte lærar ikkje omfattar alle dimensjonar ved barn si faglege, sosiale og emosjonelle læring. Det finst andre faktorar utanfor klasserommet som påverkar møtet mellom elev og skule. Hattie (2018) løftar fram *Den kollektive lærareffekten*: At lærarar deler ei felles tru om at dei saman kan gjere ein positiv forskjell for alle elevar, som ein svært viktig påverknadsfaktor all læring og utvikling. Det er difor vidare interessant å utforske kvifor dette samarbeidet er vesentleg for å lukkast i arbeidet for å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd.

2.4 Profesjonsfellesskap

Mange lærarar i skulen opplev at dei ikkje har tilstrekkeleg kompetanse til å møte elevar som viser eksternalisert åtferd på ein god og hensiktsmessig måte (Meld. St.18, 2010-2011:76). Roland et al. (2016:166) fremjar at møtet med elevar som viser eksternalisert åtferd kan gje ei kjensle av stress og mangel på kontroll, ofte grunna manglande kompetanse. Slik kan pedagogar i seg sjølv vere ein risikofaktor, då den både kan oppretthalde og utvikle åtferda (Terje Ogden, 2015:215). Fullan & Hargreaves (2016:8) hevdar at eit profesjonsfellesskapet bør vere prega av individuell og kollektiv autonomi og ansvar, og at desse er uskiljande. Dette vert òg fremja i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017:19): *Lærarar som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisninga, utviklar ei rikare forståing av god pedagogisk praksis.*

Likevel opplev mange lærarar at dei vert ståande åleine i møte med denne elevgruppa, og enkelte opplev å bli ansvarleggjort ovanfor kollegaer for å ikkje «få til eleven» (Dahl, 2019). Dette strir imot lærarar si forplikting ovanfor kvarandre i *Den profesjonsetiske plattformen*, som lærarar aldri kan fri seg frå. Der står det mellom anna at: Kollegiet støttar og tek

medansvar når kollegaer møter særlege utfordringar i arbeidet (Utdanningsforbundet, 2012). Nilsen & Vogt (2008:275) hevdar at elevar som viser eksternalisert åtferd tidvis kan utfordre lærarar sin profesjonelle kompetanse og kjensle av personleg eigenheit, og er heile skulen sitt ansvar, ikkje den enkelte lærar sitt. Ein kan ut i frå teori, langt på veg hevde at møte med elevar som viser eksternalisert åtferd er ei særleg utfordring i lærararbeidet, og at kollegastøtte er vesentleg for å lukkast. Kollegastøtte vert fremja som ein sjølvhjelpsstrategi i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd, og er ein del av prinsippet om å ta på eiga oksygenmaske først (Juveli & Peters, 2020:59). Eit samarbeid prega av støtte kan redusere avmakt og utmatting, samt styrke moglegheita for å kunne hjelpe elevar som strevar, eigen arbeidsglede og vidare motivasjon i eit elles krevjande arbeid (Idsøe et al.,2016:293; Kinge, 2020:157).

Lærarprofesjonen må i fellesskap utøve og utvikle det profesjonelle skjønnet, samt vurdere pedagogisk praksis for å møte enkeltelevar og elevgrupper på best mogleg vis gjennom tilpassa opplæring og tidleg innsats (Kunnskapsdepartementet, 2017:18). Arve Thorshaug (2021:57) påpeikar at i tillegg til høg kompetanse hjå den enkelte lærar, må gode profesjonsfellesskap ligga til grunn for å realisere tidleg innsats og tilpassa opplæring. Eit profesjonsfellesskap er viktig for å fremje god pedagogisk praksis. Kvar enkelt må difor sjå nytten av samarbeid, samt ha vilje til å lære og revurdere egne val (Olsen & Traavik, 2010:149). Faglitteratur legg tydeleg vekt på at det å samhandle med nære kollegaer vil kunne føre til betre refleksjonar kring eigen praksis i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd. Dette kan føre til ei betre forståing av den enkelte elev og hen si åtferd. Ei felles forståing av eleven og dei vanskane hen har, vil kunne danne eit godt grunnlag for handling i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd.

I tillegg til gjensidig støtte og refleksjon er ansvarsfordeling og styrking av handlingskompetanse viktig for eit godt profesjonsfellesskap. Dette kan vere avgjerande i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd (Nilsen & Vogt, 2008:275). Det handlar om å kunne møte den enkelte elev med hensiktsmessig haldning, handling, åtferd og tiltak i fellesskap. Å styrke lærarrolla individuelt og kollektivt for å utvikle god praksis i skulen, bør vere djupt forankra i læringskulturen ved den enkelte skule (Fullan & Hargreaves, 2016:2). Lærarar sit med verdifull kunnskap og ei særeigen innsikt i kva som må til for at elevar skal kunne delta i og meistre den ordinære skulen (Moen, 2008, referert i Uthus, 2017d:178). Det er derimot ein føresetnad at den enkelte lærar har vilje og evne til å dele, reflektere og

diskutere erfaringar seg i mellom. Erfaringsbasert kunnskap er eit godt grunnlag for å lage gode, målretta tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017:19).

Deling av erfaringar og refleksjonar i fellesskap kan utvikle ein ny måte å møte den enkelte elev på. Løysingar og mål lyt baserast på den enkelte elev sine evner, behov og ta utgangspunkt i eleven sitt beste (Thorshaug, 2021:66). Kollegarettleiing kan òg innebere refleksjonar kring pedagogen sine haldningar og handlingar. Det er mellom anna relevant å reflektere kring pedagogar si åtferd, reaksjonsmønster, undervisning, relasjonskompetanse og klasseleiing i møte med den enkelte elev (Olsen & Traavik, 2010:149). Dette vert langt på veg støtta av John Hattie (2013:42) som hevdar at noko med det viktigaste lærarar gjer for å betre elevar si læring, er å lære av eiga undervisning. Ved å oppleve støtte, konstruktive tilbakemeldingar og godt samarbeid veks lærarar i profesjonen (Fullan & Hargreaves, 2016:13).

Vivian Nilsen & Adam Vogt (2008:272-273) fremjar «Å være sammen» som grunnleggande prinsipp for eit godt samarbeid i kollegiet. Prinsippet inneber at fellesskapet er prega av respekt, openheit, likeverd og verdsetjing, der ein ser på ulikskapar som ein ressurs. Eit kollegasamarbeid må vidare byggje på opplevde, reelle behov og tillit for å opplevast som nyttig (Hargreaves & Fullan, 2016:9). Kollegiet må ha eit reelt ynskje om å styrka kvarandre og om å gjere kvarandre gode, og saman utvikle ein praksis der ein deler både meistringsopplevingar og utfordringar. På den måten kan kollegarettleiing og samarbeid redusere stress blant lærarar (Midthassel & Bru, 2001; Idsøe et al, 2016:295).

Sterke profesjonsfellesskap er som sterke lag, der kvart individ bidreg på sin måte (Fullan & Hargreaves, 2016:18). Vilje, evne, tillit, tryggleik og gode relasjonar er likevel ein føresetnad for å få til eit godt profesjonsfellesskap i kollegiet. Gjennom utvikling av kompetanse og kapasitet i kollegiet vil ein kunne førebyggje og redusere eksisterande utfordringar (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012, referert i Roland et al.,2016:166). Sjølv om dette er gjeldande i møte med alle elevar, vil det vere særleg viktig for å lukkast i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd. Barn som viser eksternalisert åtferd treng den enkelte og fellesskapet sin kompetanse og styrke for å kunne auke eigen føresetnad til å formidle seg med ord, ikkje handling (Kinge, 2020:158). Ut i frå teori vil ein difor kunne hevde at eit godt profesjonsfellesskap kring den enkelte elev er vesentleg for å fremje livsmeistring, særskild i møtet med elevar som viser eksternalisert åtferd.

3. Metode

Det vert sagt at forskning er ein grumsete prosess. Likevel kan ein gjennom kritisk refleksjon, skildring og grunngjeving gjere greie for dei metodiske vala ein har gjort. Slik vert forskingsprosessen i mindre grad «grumsete». Med utgangspunkt i ei fenomenologisk tilnærming vil eg i det komande kapittelet skildre og grunngje korleis eg, i fellesskap med informantane, har undersøkt kva lærarar meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå barn i småskulen som viser eksterneiserert åtferd, og kva betydning profesjonsfellesskapet har for å lukkast i dette arbeidet. I kapittelet vil eg innleiingsvis gjere greie for fenomenologi som vitskapsteoretisk perspektiv. Deretter vil eg presentere val av metode, utval, intervjuguide og gjennomføring av intervju, samt korleis eg har analysert funna. Vidare vil eg skildre, grunngje og kritisk reflektere kring forskingsprosjektet sin kvalitet. Avslutningsvis vil eg kommentere etiske prinsipp, erfaringar og ettertankar i forskingsprosessen.

3.1 Vitskapsteoretisk perspektiv

Fenomenologen Amedeo Giorgi meinte at all forskingspraksis tek utgangspunkt i ei kvalitativ tilnærming av det fenomenet ein vil forske på (Tanggaard & Brinkmann, 2012:14). Ei kvalitativ tilnærming vert ofte plassert innanfor eit konstruktivistisk paradigme, der den fortolkande tradisjonen kan plasserast (Postholm, 2020:126). Føremålet med forskingsprosjektet er å klårgjere utvalde lærarar sine tankar, refleksjonar og opplevingar kring fenomenet livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksterneiserert åtferd og betydninga av profesjonsfellesskapet i dette arbeidet. Og såleis få ei djupare innsikt og forståing av det. Ontologien i den fortolkande tradisjonen rettar fokus mot den sosiale verkelegheita, og korleis denne vert framstilt og opplevd (Postholm, 2020:34). Ved ei kvalitativ tilnærming i forskinga vil denne sosiale verkelegheita bli skapt av dei som er med i forskinga, som i dette tilfelle vil seie meg som forskar og deltakarane. Medan ontologien i kvalitativ forskning tek føre seg ei felles verkelegheitsforståing av at det *er* elevar som viser eksterneiserert åtferd i skulen, klårgjer epistemologien i kvalitativ forskning den spesifikke verkelegheita som vert til i samhandling mellom forskar og deltakar (Guba & Lincoln, 1989, referert i Postholm, 2020:34). Ein har eit ynskje om å utforske det utforskande, erfarande, handlande og meinande menneskje, og deira sosiale verkelegheit. Med eit fenomenologisk utgangspunkt i forskinga kan ein undersøkje enkeltmenneske sine erfaringar av eit spesifikk

sosialt fenomen ut i frå deira subjektive verkelegheitsoppfatning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016:78).

Ordlegginga i prosjektet si problemstilling har ei fenomenologisk tilnærming, då eg spør etter kva lærarar *meiner* er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og kva *betydning* profesjonsfellesskapet har for å lukkast i dette arbeidet. Føremålet i forskingsprosjektet er å utforske eit utval av lærarar sine erfaringar kring fenomenet livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd og betydninga av profesjonsfellesskap i dette arbeidet. Eg ynskjer dermed å forstå lærarane sine opplevingar, erfaringar og oppfatningar av fenomenet. Fenomenologien rettar fokus mot «det som viser seg» (Christoffersen & Johannessen, 2012:99), og har som hensikt å beskrive fenomen slik det vert klårgjort av ulike individ (Kvarv, 2010:87). Ved å nytte ei fenomenologisk tilnærming fremjar ein korleis fenomenet viser seg for den enkelte, samt korleis same fenomen kjem til uttrykk hjå ulike personar. Creswell (2013, referert i Postholm, 2020:41) omtalar dette som det psykologiske perspektivet innanfor fenomenologien. Med utgangspunkt i problemstillinga vil eg hevde at ei fenomenologisk tilnærming er tenleg.

Som sosialt vesen møter forskarar sosiale fenomen med ei viss førforståing, og denne førforståinga vil påverke forskinga (Johannessen et al., 2016:51). Eg lyt difor vere medviten om eiga førforståing av fenomenet, slik at eg kan møte informantane med openheit. Ved å vere medviten om eiga førforståing er forskarar i større stand til å møte individ si oppleving av fenomenet med så lite atterhald og fordomar som mogleg (Kvarv, 2010:87). Vidare vil funna i større grad kunne skildre lærarane sine erfaringar, perspektiv og opplevingar, ikkje mine egne. Likevel er eiga førforståing av fenomenet med på å skape eit utgangspunkt for sjølve problemstillinga og resten av forskinga, og er såleis avgjerande i ein forskingsprosess. Med utgangspunkt i problemstilling finn ein den mest hensiktsmessige og effektive måten å forske på (Kvarv, 2010:93), og det er den som i størst grad påverkar val av metode (Johannessen et al., 2016:54).

3.2 Kvalitativt intervju – individuelt og i gruppe

Problemstillingar må formulerast slik at ein kan forstå eit fenomen (Johannessen et al., 2016:170). I dette tilfelle ynskjer eg å få ei djupare forståing av lærarar sine meiningar kring livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd og kva betydning

profesjonsfelleskap har for lærarar i dette arbeidet. May Britt Postholm (2020:43) hevdar at enkelte opplevingar som enkeltindivid har erfart ikkje kan observerast, og at ein i slike tilfelle må samtale med det for å kunne forstå. Når eg i dette prosjektet spør etter kva lærarar *meiner* og kva *betydning*, vil eg hevde at eit kvalitativt forskingsintervju er ein eigna metode. Eit kvalitativt forskingsintervju kan gje eit unikt innsyn hjå enkeltindivid, og ein særeigen tilgang til individa si oppleving, erfaring og skildring av eit spesifikt fenomen (Brinkmann & Kvale, 2015:47). Det er lærarane sine subjektive opplevingar, erfaringar og skildringar av fenomenet som er interessante, og vidare kjelda til ny empiri og kunnskap. Desse opplevingane utgjer òg byrjinga på teoriutviklinga i forskingsprosessen (Tanggaard & Brinkmann, 2012:19).

Ved kvalitative intervju ynskjer ein å forstå den andre si livsverd og verkelegheitsoppfatning kring eit spesifikt fenomen, og vidare danne ei felles verkelegheitsforståing av det. Elevar som viser eksternalisert åtferd er, som sosiale fenomen flest, eit komplekst fenomen. Samtalar ved kvalitativt intervju kan derimot klårgjere denne kompleksiteten for forskaren (Johannessen & Christoffersen, 2012:78). Ein del av denne kompleksiteten går ut på at det same fenomenet vert opplevd ulikt grunna subjektive opplevingar, erfaringar og forståingar (Creswell, 2013, referert i Postholm, 2020:41). Desse ulike opplevingane, erfaringane og forståingane kan gje forskarar moglegheit til å danne spesifikke mønster av fenomenet slik det førekjem åleine og i samspel med andre.

Eg har difor valt å utføre både individuelle intervju og gruppeintervju. Medan individuelle intervju gjev fyldige og detaljerte skildringar av eit fenomen (Johannessen et al. 2016:144), gjev gruppeintervju rom for diskusjon kring eit bestemd tema (Kvale & Brinkmann, 2015:355). Ved å først gjennomføre individuelle intervju, for deretter samle informantane til eit gruppeintervju, vil eg kunne få utdjupa dei spesifikke mønstera som viste seg i den individuelle intervju i ei felles utforsking. I gruppeintervju er hensikta å gje gruppemedlemene moglegheit til å utdjupe skildringar av erfaringar som dei har til felles (Postholm, 2020:72). Slik kan eg i større grad oppnå ei djupare forståing og innsikt av kva lærarar meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og kva betydning profesjonsfelleskapet har for å lukkast i dette arbeidet.

3.3 Informantar og utval

Føremålet med prosjektet er å skape ei felles forståing av fenomenet i samtale forskingsdeltakarane, slik at ein kan konstruere ny kunnskap om livsmeistring hjå elevar i

småskulen som viser eksternalisert atferd. Intervjuforskning er sterkt prega av menneskelege relasjonar mellom forskar og deltakarar, og er særskild eigna til å belyse relasjonelle erfaringar (Tangaard & Brinkmann, 2012:22). Dei kvalitative intervjuar vil kunne gje fyldige skildringar om korleis eitt og same fenomen vert opplevd, erfart og forstått av ulike enkeltindivid. Som forskar er eg derimot avhengig av at forskingsdeltakarane er kjend med fenomenet, og eg har difor gjort ei strategisk val av informantar til prosjektet. Eit strategisk utval av informantar vil seie at eg på førehand har valt ut forskingsdeltakarar frå ei spesifikk målgruppe (Johannessen et al., 2016:115), her: lærarar, for å belyse deira oppleving og forståing av fenomenet. Sidan eg har valt å avgrense til elevar som viser eksternalisert atferd i småskulen, er informantane henta frå småskulen.

Utvalet består av tre kontaktlærarar som arbeidar på 1.-3.trinn på ein skule på Austlandet, og er såleis det ein omtalar som eit homogent utval. Eit homogent utval består av informantar med mange fellestrekk, og er føremålstenleg når ein ynskjer å finne likskapstrekk og skilnader kring erfaringar av eit fenomen blant ei spesifikk målgruppe (Johannessen et al.,2016:116). Av omsyn til personvern har alle informantane fått pseudonym: Sara, Luna og Maria. Arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn på dei tre varierer. Sara har studert lærarutdanning 1-10 og to årsstudium utanom, og arbeidd i åtte år som kontaktlærer. Både Luna og Maria er utdanna som adjunkt med opprykk 1.-7.trinn, og har arbeidd som kontaktlærarar i tre og fem år. Alle informantane har arbeidd i småskulen heile sitt lærarliv. Medan Luna har arbeidd på same stad heile vegen, har Sara og Maria arbeidd på to ulike skular. No arbeidar dei tre på same skule, og har tidlegare arbeidd saman i team. Dei har difor god kjennskap til kvarandre, og fremjar at dei opplevde tida som team som svært god. Informantane vart personleg rekruttert grunna erfaringar kring forskinga sin tematikk. Anton Kuzel (1992; Neergaard, 2001, referert i Halkier, 2012:137) påpeikar at utvalet i fokusgrupper bør vere *analytisk selektive*, som vil seie informantane innehar viktige felleskarakteristikkar i forhold til problemstillinga. I tillegg til felleskarakteristikkar har informantane kjennskap til å erfaringsdele med kvarandre. Dette meiner eg dannar eit godt grunnlag for felles utforskning. Eit gruppeintervju kan hjelpe informantane til å kome med ulike erfaringar og skildringar av hendingar som gruppemedlemene har felles (Postholm, 2020:72). Dette var eit viktig utgangspunkt for val av informantar. Eg ynskjer å både fremje kva lærarar meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert atferd, samt kva betydning profesjonsfellesskapet har for å lukkast i dette arbeidet.

3.4 Strukturering av intervju

Som skrivne i tidlegare avsnitt har eg valt å nytte både individuelle intervju og gruppeintervju i forskinga, der dei same informantane deltek. Dei individuelle intervju er strukturert etter ein intervjuguide med ei liste over tema og generelle spørsmål knytt til problemstillinga, medan gruppeintervjuet er strukturert etter startspørsmål som tek utgangspunkt i funna i dei individuelle intervju. Førebuingane til intervju er difor noko ulik, då gruppeintervjuet tek utgangspunkt i informantane sine delte opplevingar kring fenomenet i det individuelle intervjuet.

3.4.1 Individuelle intervju

I dei individuelle intervju valte eg å nytte semistrukturerte intervju, med utgangspunkt i ein intervjuguide. Eit semistrukturert vil kunne gje god balanse mellom fleksibilitet og standardisering, då den inneheld tema og relevante spørsmål, samstundes som det vert gjeve rom for at informanten kan bringe nye tema på bana (Johannessen et al., 2016:146). Kvale & Brinkmann (2015:147) hevdar at semistrukturerte intervju såleis kan endre og utvide forskaren si oppfatning og forståing av fenomenet som undersøkast, og kan vere ein viktig bidragsytar til forskinga. Deltakarane sine opplevingar kan påverke forskinga ved at forskaren vert merksam på nye dimensjonar ved eit fenomen som hen har lyst til å utforske. Sjølv om dette kan forbetre intervjuguiden, vil forskaren kunne stå ovanfor eit dilemma dersom intervju ikkje får belyst den same tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015:147). Ved å kombinere semistrukturerte individuelle intervju, som gjev rom for nye dimensjonar av problemstillinga, og gruppeintervju, kan eg nytte dei nye dimensjonane i den felles utforskinga som finn stad i gruppeintervjuet.

Intervjuguiden for dei individuelle intervju inneheldt ei innleiing, der eg som forskar gjorde greie for problemstillinga, samt samtalen sine rammer. Øvst i skrivet stod problemstillinga for å informere informantane om intervjuet si hensikt, men òg for å rette mitt eige fokus i samtalen på problemstillinga. Problemstillinga vart utgangspunkt for organisering av tematikk og spørsmål i intervjuet. Med bakgrunn i problemstillinga «Kva meiner lærarar er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og kva betydning har profesjonsfellesskapet for å lukkast i dette arbeidet?» valte eg å dele intervjuet sin tematikk i fire hovuddelar: Livsmeistring, elevar som viser eksternalisert åtferd, livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd og profesjonsfellesskap. Desse fire kategoriane er

sjølve essensen i problemstillinga, og sørge såleis for at eg på best mogleg vis kunne belyse fenomenet. Avslutningsvis i kvart intervju vart det gjeve rom for refleksjon og eventuelle tankar kring samtalen. Eit semistrukturert intervju er verken ein open samtale eller ein lukka spørjesamtale, og vil kunne gje forskaren skildringar av informanten si livsverd, samt forståing av fenomenet som vert utforska (Kvale & Brinkmann, 2015:46). Ved bruk av intervjuguide kunne eg sørge for at problemstillinga beholdt fokuset i intervjuet, samstundes som spørsmåla opna opp for lærarane sine meiningar, erfaringar, opplevingar og perspektiv kring fenomenet: «Å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og profesjonsfellesskapet si betydning i dette arbeidet».

3.4.2 Gruppeintervju

Gruppeintervjuet tek utgangspunkt i dei individuelle samtalanene, og intervjuguiden til gruppeintervjuet er difor basert på desse. Eg valte det Bente Halkier (2012) omtalar som den stramme modellen for strukturering i gruppeintervju. Ho hevdar at den stramme modellen for strukturering eignar seg når forskaren har noko kunnskap om fenomenet frå individuelle intervju, og ynskjer vidare å belyse fenomenet i ein annan sosial samanheng (Halkier, 2012:140). Til skilnad frå individuelle intervju kan likevel gruppeintervju vere tidvis prega av noko lausare struktur, men med stram kontroll frå forskar som presenterer emna som skal diskuterast. Eg valde å bruke ei veker tid på å analysere dei individuelle intervjuet, slik at eg kunne strukturere gruppesamtalen med hensikt om å få ei djupare innsikt og forståing av dei individuelle utsegnene. Fokuset var i større grad retta mot å skape forståing og innsikt av fenomenet enn det sosiale samspelet mellom deltakarane. Ein noko stram kontroll frå forskar eignar seg best til prosjekt der ein ynskjer å rette fokus på innhaldet i samtalen, og ikkje den sosiale interaksjonen mellom deltakarane (Halkier, 2012:140).

Med utgangspunkt i analysar av dei individuelle intervjuet, valde eg vekk definering av sentrale omgrep for å fokusere essensen i problemstillinga: kva informantane meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd i småskulen og profesjonsfellesskapet si betydning. Grunna funn i dei individuelle intervjuet, delte eg gruppeintervjuet inn hovudkategoriar: Autoritativ vaksen, lærar-elev-relasjon, å møte eleven der den er, eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring, emosjonell kompetanse, sosial kompetanse og profesjonsfellesskapet si betydning. Ut i frå desse lagde eg samtalestartarar som til dømes: «Å møte eleven der den er – kva meiner de? Kvifor er det viktig?». Slike

formuleringar er hensiktsmessig når ein ynskjer å gje rom for informantar sine erfaringar og perspektiv kring eit fenomen (Thaagaard, 2018:97).

Sjølv om intervjuguiden ikkje er like sentral i denne type intervju, er den med på å styre samtalen inn på det bestemte fenomenet: Livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd og profesjonsfellesskapet si betydning. Johannessen et al. (2016:149) påpeikar at ein intervjuguide i gruppesamtalar kan skape ein naturleg progresjon i samtalen, med noko overlapp av emne. Guiden bør, i likskap til guiden i dei individuelle intervju, likevel ikkje følgast strengt, slik at den naturlege straumen av erfaringsdeling gjev opplysingar om dei spørsmåla ein undersøker (Postholm, 2020:73). Forskaren si rolle vert difor å halde ein viss struktur og sørge for at samtalen held seg til problemstillinga, samstundes som informantane sine innspel pregar gangen i intervjuet. Som intervjuar må ein difor finne ein balanse mellom å la diskusjonen flyte blant deltakarane, samstundes som ein må sørge for at dei emna ein meiner er særskild interessante vert diskutert (Johannessen et al., 2016:145). Intervjuguide i gruppeintervju er såleis eit godt verktøy for å sikre at ein undersøker det som er relevant for problemstillinga.

3.5 Gjennomføring av intervju

I dette forskingsprosjektet ynskjer eg å utforske kva lærarar meiner og kva betydning noko har. Eg er oppteken av å få eit innblikk i deira verkelegheit i søken etter ei djupare innsikt og ny kunnskap om fenomenet. Denne verkelegheita vert konstruert innanfor ei sosial, historisk og kulturell kontekst (Wardekker, 2000, referert i Postholm, 2020:75), der samspelet mellom forskar og deltakar er avgjerande. Det kvalitative intervju er prega av ein asymmetrisk maktrelasjon, der intervjuaren si rolle er å stille spørsmål og deltakaren svarar på desse (Kvale & Brinkmann, 2015:52). Dette er noko eg som forskar har vore medviten om, etter beste evne.

Eg valde difor å utføre semistrukturerte individuelle intervju, for så å ta utgangspunkt i desse i gruppeintervjuet. Dette for å la deltakarane sine utsegn styre retninga, då det er deira erfaringar kring fenomenet som er interessant i forskinga. Å setje gode rammer for samtalen var viktig i alle intervju. Menneske sine erfaringar kjem best fram når deltakaren får vere med å bestemme kva som vert teke opp i intervjuet, og at dei opplev samtalen, forskaren og rammene rundt som gode (Johannessen et al., 2016:143). God tid på førebuingar i førekant av intervju vart opplevd som essensielt for å trygge meg i forskarrollen, samt viktig for å trygge

informantane.

3.5.1 Pilotintervju

Førebuingane inneheldt å lese faglitteratur om korleis ein gjennomfører gode intervju, observasjon av intervju, samt øving i intervjurolla, der målet var å bli stødigare og tryggare i eiga rolle. Ein uerfaren forskar kan ha mange spørsmål knytt til det tekniske og omgrepsmessige kring forkinga (Kvale & Brinkmann, 2015:34), medan ein erfaren forskar vil i større grad kunne vie merksemda si til deltakaren sine utsegn og spele vidare på desse (Postholm, 2020:80). Å beherske intervju som metode er ein kunst, og som uerfaren forskar valde eg mellom anna å utføre individuelle pilotintervju med personar med tilsvarande bakgrunn som deltakarane i førekant. Hensikta med pilotintervjua var å undersøkje spørsmålsformuleringane i intervjuguiden, samt eigne evner til å lytte ut og spele på utsegna deltakarane kom med undervegs. Desse øvingane gjorde til at eg såg behov for å endre nokre av spørsmålsformuleringane med innskotne leddsetningar, då pilotdeltakarane ga uttrykk for at desse var vanskelegare å forstå. Pilotintervjua gjorde meg meir medviten om korleis eg kunne opptre som open, mottakeleg og lyttande, noko som fleire forskningseksperter (Johannessen et al., 2016:152; Kvale & Brinkmann, 2015:64; Postholm, 2020:82; Tanggaard & Brinkmann, 2012:22) hevdar er avgjerande for å gjennomføre eit godt kvalitativt forskingsintervju.

3.5.2 Intervjua

I førekant av dei individuelle intervjua fekk alle informantane eit informert samtykkjeskjema (vedlegg 1) der det stod informasjon om problemstilling, føremål, kva det vil seie å vere deltakar, personvern og frivillig deltaking. Her kom det òg fram at eg i intervjua ynskja å bruke taleopptak for å dokumentere. Bruk av taleopptak skapar flyt og frigjer forskaren, slik at hen kan fokusere på intervjuet si hensikt: Å utforske fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015:205). Skjemaet vart òg gjennomgått som ein «brifing» i starten av kvart intervju. Her vart det presisert at eg ikkje ynskte skildringar av spesifikke elevar, men om fenomenet generelt. Informantane vart òg spurt om dei hadde spørsmål til intervjuet før vi starta, samt gjort medvitne om at deira erfaringar er gjeldande. Å bruke dei første minuttane på å informere om føremål og gangen i intervjuet kan for mange verke tryggande, og opne dører

for deling av personlege opplevingar (Kvale & Brinkmann, 2015:160). Dei tre individuelle intervju vart utført i løpet av same veka, og varte om lag éin time.

Dei individuelle intervju tok utgangspunkt i intervjuguiden (vedlegg 2), og starta med enkle faktaspørsmål knytt til utdanning og arbeidserfaring for å etablere ein forskar-deltakar-relasjon. Deretter gjekk eg vidare til introduksjonsspørsmål for å varsamt rette merksemd mot intervjuet sitt tema. Her bad eg informantane gjere greie for kva dei la i sentrale omgrep som «livsmeistring» og «eksternalisert åtferd» (vedlegg 2). Medan dei delte sine erfaringar, tankar og refleksjonar, var eg medviten om betydninga av eiga rolle for samtalen. Ved å lytte aktivt, vise interesse og nytte bekreftande kroppsspråk kan ein skape ein trygg arena, der informantane sjølv ynskjer å opne opp for forskaren (Kvale & Brinkmann, 2015:160;Thaagaard, 2018:99). Sjølv om eg var tydeleg på at deira erfaringar var gjeldande og ingen erfaringar var feil, opplevde eg at informantane blei usikre på at svara deira var gode nok. Utsegn som «Uff, jeg føler jeg ikke svarte på det spørsmålet» prega starten på intervjuet, og eg var då nøydt til å trygge informanten om at ingenting var feil. I eit kvalitativt intervju er det deltakarane si oppleving som er kjelda til ny kunnskap, og ingen opplevingar kan tolkast som uriktig (Postholm, 2020:84). Å trygge informantane på dette i starten, gjorde stor forskjell i dei individuelle intervjuet. Dess lenger ut, dess tryggare vart dei i informantrolla og eg i forskarrolla. Dei vart merkbar mindre nølande ut i intervjuet, og eg vart i større stand til å skape flyt mellom ulike emne i intervjuguiden.

Progresjonen og oppklaringane tidleg i intervjuet, gjorde til at både eg og informantane var tryggare i rollane då det var tid for nøkkelspørsmåla i undersøkinga. Nøkkelspørsmål er dei spørsmåla som i størst grad har som hensikt å «svare» på forskaren si problemstilling (Johannessen et al., 2016:148). Her prøvde eg etter beste evne å stille oppklarande spørsmål, for å sørge for at informantane sine utsegner var forstått riktig. Dei individuelle intervjuet var avrunda med det Kvale & Brinkmann (2015:161) omtalar som ei «debrifing». Her oppsummerte eg kort nokre av hovudpunkta som hadde kome fram i intervjuet, og ga rom for eventuelle tankar og refleksjonar som informantane ynskja å dele avslutningsvis.

Gruppeintervjuet fant stad 10 dagar etter det siste individuelle intervjuet var gjennomført. Hovudpunkta frå dei individuelle intervjuet vart repetert for informantane i byrjinga av gruppeintervjuet for å setje rammer for samtalen. Eg gjorde òg kort greie for kva informantane la i omgrepa «livsmeistring» og «eksternalisert åtferd», og gjorde dei medvitne om at dette ikkje ville bli fokusert på i gruppeintervjuet. Bente Halkier (2012:142) påpeikar at

introduksjonen til gruppeintervjuet, der forskaren set rammer for den sosiale interaksjonen, i hovudsak er prega av at forskaren signaliserer retningslinjer for intervjuet.

Gruppeintervjuet fokuserte dermed på nøkkelspørsmåla: Kva er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd? Og kva betydning har profesjonsfellesskapet for å lukkast i dette arbeidet?. Kvale & Brinkmann (2015:179) påpeikar at hensikta i eit gruppeintervju er først og fremst å fremje likskapar og skilnader i synspunkt og erfaringar kring dei aktuelle emna i forskinga. Gruppeintervjuet ga ei unik moglegheit til å klare opp tidlegare utsegner i dei individuelle intervju, samstundes som det gav rom for ny forståing og innsikt frå dei andre deltakarane. Målet var å få samtalen til å flyte, samstundes som eg prøvde å sørge for at nøkkelspørsmåla vart diskutert. I gruppeintervjuet var informantane betydeleg mykje tryggare, og spurte ikkje om det dei sa var riktig. Stadfesting av at deira erfaringar vart oppfatta som legitime av dei andre informantane undervegs ga stor tryggleik. Informantane sine felles erfaringar av fenomenet skapte gode meiningsutvekslingar, der verdifull kunnskap vart delt med både meg og deltakarane. På den måten kan gruppeintervju gje «en bredde av synspunkter, holdningar, erfaringer og fortolkingar framfor fyldig og detaljert informasjon fra enkeltindividet» om forskinga si problemstilling (Johannessen et al., 2016:145).

3.6 Analyse

Forskinga si problemstilling er utgangspunktet for å forstå fenomenet og undersøker: Kva meiner lærarar er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og kva betydning har profesjonsfellesskapet for å lukkast i dette arbeidet? Problemstillinga tek føre seg omgrep som vidare er gjort greie for i kapittel 2. Desse skapar viktige premiss for den vidare forskinga, og pregar intervjuguidane og såleis dataa. Ved å intervju lærarar med erfaringar, har eg samla inn data som analysegrunnlag for å få ei djupare forståing og innsikt i fenomenet. Å finne meiningsinnhaldet i det informantar fortel er essensielt i ei undersøking med fenomenologisk tilnærming (Johannessen et al., 2016:171). Dette kapittelet tek føre seg korleis eg har tilarbeidd intervjuet i form av transkribering og vidare analyse i form av koding og kategorisering.

3.6.1. Transkribering

«Det er kjent at en mengde informasjon går tapt idet man transkriberer.» (Tanggaard & Brinkmann, 2012:34). Å transkribere handlar om å gjere tale om til tekst, og ein må erkjenne at fleire delar ved språket forsvinn i prosessen. Kvale & Brinkmann (2015:205) hevdar at transkriberte tekstar er reduserte gjengivingar av eit sosialt samspel. Det var difor viktig for meg å rekne tid til transkriberingane mellom kvart intervju, slik at eg hadde samtalen frisk i minne. Intervjua vart transkribert både same dag og dagen etter gjennomføringa. Dei individuelle intervjua var plassert med to dagars mellomrom, med hensikt om å bli ferdig med transkribering av det enkelte intervju før eg byrja på eit nytt. Eg brukte god tid på transkriberinga, der eg lytta og spola tilbake jamt og trutt. Under gruppeintervjuet brukte lærarane enkelte gongar namn på enkeltelevar for å skape ei felles referanseramme rundt samtaleemne. Av omsyn til personvern vart desse utelete i transkripsjonane. Gruppeintervjuet vart transkribert dei to påfølgande dagane etter gjennomføring.

3.6.2 Koding og kategorisering

Eg har i dette forskingsprosjektet valt å ta utgangspunkt i «grounded theory», ein induktiv metode for analyse av kvalitative data. I denne metoden skjer datainnsamling og analysar parallelt, slik at forskaren i takt med forskinga utviklar innsikt i sentral empiri (Johannessen et al., 2016:180). Analysen av meningsinnhaldet i intervjua starta i dei transkriberte tekstane av dei individuelle intervjua, der eg prøvde å forstå det den enkelte informant fortalte. For å forstå data, må ein som kontinuerleg reflektere kring korleis dei skal forståast (Thaagaard, 2018:51). Ved å notere direkte tankar undervegs, arbeidde eg for å skape eit heilskapleg inntrykk av informantane sine utsegn. I «grounded theory» er det likevel viktig at det er dei innsamla data som påverkar kunnskapen som utviklast (Postholm, 2020:87). Ein lyt difor setje eiga førforståing til sides. Ei slik induktiv tilnærming tek utgangspunkt i forskningsempirien når den dannar kodar (Thaagaard, 2018:153).

Å kode intervjumateriale vil seie å bryte teksten ned i delar ved hjelp av nøkkelord (Kvale & Brinkmann, 2015:355), og startar allereie ved transkripsjon (Postholm, 2020:104). Dei transkriberte individuelle intervjua vart nøye lese for å skilje ut informasjon som var relevant for problemstillinga. Her sorterte eg dei meningsberande elementa i tekstane. Undervegs i transkriberinga byrja eg å analysere meningsinnhaldet i intervjua ved å notere på Post-it-lappar i ulike fargar, éin per informant. På Post-it-lappane noterte eg impulsive tankar kring

informantane sine utsegn, der både likskapar og ulikskapar kom til syne. Strauss og Corbin (1990, referert i Kvale & Brinkmann, 2015:226) omtalar dette som ei open koding. Lappane vart derimot mange, og det var difor behov for å sjå kva lappar som kunne høyre saman. Ein må som forskar etter beste evne sjå vekk frå irrelevant informasjon, samstundes som ein samlar relevant informasjon som gjev fenomenet meaning (Johannessen et al., 2016:181). Med utgangspunkt i problemstillinga sorterte eg hovudelementa i intervjutekstane. Først la eg saman informantane sine defineringar av «livsmeistring» og «eksternalisert åtferd». Desse var mindre tidkrevjande å setje saman. Deretter byrja eg på essensen av problemstillinga: Kva lærarar meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og kva betydning profesjonsfellesskapet har for å lukkast i dette arbeidet.

Lappane under desse var mange, og arbeidet var difor tidkrevjande. Eg valde å gruppere dei lappane som inneheldt omgrep som kunne forklare same fenomen, som til dømes «Å møte eleven der den er», «Tilpassa opplæring» og «Å skape meistring» under paraplyen «Å møte eleven der den er». Å gruppere data på denne måten kallar Postholm (2020:88) å kategorisere. «Å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd» sine kategoriar vart fullt og heilt skapt ut i frå informantane sine erfaringar knytt til fenomenet i dei individuelle intervju. Kategoriane som var danna i denne prosessen var: Autoritativ vaksen, lærar-elev-relasjon, å møte eleven der den er, eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring, emosjonell kompetanse og sosial kompetanse. Under desse vart det igjen laga undergrupper. Desse vart organisert saman i løpet av veka mellom dei individuelle intervju og gruppeintervjuet, og danna grunnlag for utforming av intervjuguiden i gruppeintervjuet. Profesjonsfellesskapet si betydning for å lukkast i dette arbeidet vart ståande som ein eigen kategori.

Som forskar må ein vere merksam på at ein ikkje stykkar opp intervjutekstane så mykje at meningsinnhaldet forsvinn (Johannessen et al., 2016:173). Eg har difor etter beste evne fokusert på at informantane sine erfaringar ikkje skal forsvinne i analysen, då det er deira opplevingar som er kjelda til ny kunnskap om fenomenet. Eit viktig prinsipp i «grounded theory» er å møte data med eit ope sinn, og såleis med så lite atterhald og fordomar som mogleg (Johannessen et al., 2016:180). Postholm (2020:87) og Kvarv (2010:89) omtalar dette som «epoche». Personleg og fagleg erfaring kan likevel føre til at ein som forskar er i betre stand til å sjå mønster i datamateriale, og såleis få ei djupare innsikt og forståing av fenomenet ein undersøker.

Ved å utføre gruppeintervju i etterkant av dei individuelle intervju, fekk eg gjeve forståinga av intervjumateriale tilbake til informantane. I intervjuet gjorde eg greie for både kategoriar og underkategoriar, som til dømes «Autoritativ lærar» (sjå vedlegg 3). «Autoritativ» er eit fagleg omgrep som informantane ikkje nytta i dei individuelle intervju. Dei snakka derimot mykje om å vere ein lærar som balanserer kontroll og varme, som er definisjonen på «autoritativ». Denne samankoplinga vart difor gjort greie for informantane undervegs. Ved bruk av desse fekk informantane fritt utdjupe eigne opphavlege utsegn, samt byggje på kvarandre sine. I analysen av gruppeintervjuet kom samanhengen mellom det å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd og profesjonsfellesskapet si betydning tydelegare fram enn i dei individuelle intervju. Postholm (2020:89) omtalar dette som aksial koding. Avslutningsvis gjorde eg ei selektiv koding. Ei selektiv koding er ei koding av ein kategori som skapar heilskap i forskinga, og med få ord kan uttrykkje kva forskinga handlar om (Postholm, 2020:90). I dette tilfelle var det klasseleiing. Klasseleiing handlar om kva lærarar gjer for å bidra til fagleg, sosial og emosjonell læring og utvikling hjå den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kategorien omfamnar alle dei andre kategoriane: Autoritativ vaksen, lærar-elev-relasjon, å møte eleven der den er, eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring, emosjonell kompetanse, sosial kompetanse og profesjonsfellesskapet si betydning for å lukkast i dette arbeidet. Kategoriane som vert drøfta i kapittel 5 tek såleis utgangspunkt i informantane sine delte erfaringar. Her vert funna samanlikna med eksisterande teori, omgrep og tidlegare forskning, noko som i følge Johannessen et al. (2016:194) kjenneteiknar «grounded theory». Grunna forskinga si induktive tilnærming, har desse blitt innhenta i etterkant av kategoriseringa.

3.7 Forskinga sin kvalitet

Som skrive tidlegare vert kvalitativ forskning ofte plassert i den fortolkande tradisjonen. I kvalitativ forskning skal forskaren studere praksis, samstundes som hen sjølv skal vere ein aktiv del av praksisendringa (Postholm, 2020:126). Kvaliteten i eit kvalitativt forskingsprosjekt er dermed knytt til praksisendring, samt forskingsprosessen i seg sjølv.

I likskap med kvantitative undersøkingar, har reliabilitet og validitet tradisjonelt blitt nytta ved vurdering av kvalitet i kvalitativ forskning. Guba & Lincoln (1985; 1989, referert i Johannessen et al., 2016:229) hevdar derimot at desse omgrepa ikkje er dekkande nok i kvalitativ forskning, og at kvalitative undersøkingar bør vurderast på ein annan måte for å

styrke truverdigeita. Johannessen et al (2016:229) og Kvale & Brinkmann (2015:275) omtalar difor reliabilitet som pålitelegheit og validitet som gyldigheit og overføringsevne. Desse omgrepa vert utgangspunkt for drøftingar kring dette forskingsprosjektet sin kvalitet og såleis truverdigeit.

3.7.1 Pålitelegheit (reliabilitet)

Pålitelegheit viser til kor pålitelege resultatata er, basert på kor nøyaktig undersøkinga er gjort. Omgrepet knyt seg til undersøkinga sine data: Kva data har blitt nytta? Korleis har desse blitt samla inn og tilarbeida? Er data til å stole på? (Johannessen et al., 2016:425). Prosjektet si truverdigeit vert styrka av transparens og openheit kring forskingsmetodiske val og implikasjonar av desse. Likevel spelar forskaren ei særskild rolle i pålitelegheita til prosjektet. Det vert hevda at forskaren er det viktigaste måleinstrumentet i eit kvalitativt prosjekt (Postholm, 2020:127). Å vere transparent og refleksiv har difor blitt sterkt vektlagt i heile forskingsprosessen.

Forskinsprosessen er avgjerande for god kvalitet i forskinga. Forskarar skal vere transparent kring vurderingar, refleksjonar og grunngevingar av val som har blitt gjort undervegs i forskingsprosessen (Bryman, 2016:399-400). Det vil seie at forskinga skal vere tydeleg og open for lesaren, slik at hen kan forstå korleis forskinga har blitt til, gjennomført og tolka. I mi forskning er eg transparent ved å kritisk vurdere og grunnje vala eg har teke, samstundes som desse kjem tydeleg fram for lesaren sjølv. Ved å kommentere alle steg i prosessen vil eg hevde at eg styrkar pålitelegheita i eiga forskning. Dette vert langt på veg støtta av Johannessen et al. (2016:230) som legg vekt på betydninga av openheit og detaljerte skildringar kring heile forskingsprosessen i kvalitativ forskning for å styrke pålitelegheit. «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (2021) påpeikar at forskarar si forplikting til å handle opent er eit viktig etisk prinsipp for all forskning. Dette er noko eg reflektert mykje kring både før, undervegs og etter dei ulike prosessane i prosjektet, slik at lesaren skal få eit heilskapleg innblikk i prosessen. Likevel er det viktig å påpeike at all forskning vert forma av forskaren sine val, og at dette òg er gjeldande i mitt prosjekt. Det krev difor at eg er refleksiv i forskinga.

Å vere refleksiv som forskar handlar om at ein som forskar må streve etter ein viss objektivitet, der ein reflekterer over eigne bidrag som forskar i produksjonen av ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015:273). Johannessen et al. (2016:51) hevdar at alle møter eit

fenomen med ei viss forståing, og at dette vil påverke vegen til ny kunnskap. Det har difor vore viktig og naudsynt for meg å gjere greie for og reflektere kring mi eiga førforståing, slik at eg etter beste evne kunne møte deltakarane med openheit. Slik vil ein i større grad kunne få innsikt i deira forståing og oppleving av fenomenet ein undersøker. For å forstå forskingsdeltakarar må ein vere medviten om og forstå eige tolkingsmønster (Johannessen et al., 2016:172).

Ved å reflektere og vere medviten kring eige tolkingsmønster, vil eg kunne kritisk reflektere korleis eiga førforståing av livsmeistring hjå elevar i småskulen påverkar forskingsprosessen sine ulike delar. Dette støttar May Britt Postholm (2020:128) langt på veg, ved å legge vekt på at ein som forskar må vere medviten om at kvalitativ forskning er verdilada. Det vil seie at alle val som vert teke i ein kvalitativ prosess, frå utforming av prosjektskisse til analyse og tolking av funn er forma av forskaren sitt perspektiv og forståing av fenomenet. Dette er særskild viktig når ein analyserer kvalitative data (Postholm, 2020:99). Det er difor avgjerande at eg som forskar innanfor kvalitativ metode kontinuerleg vurderer, skildrar og grunnjev eige perspektiv, samt eigne erfaringar, kunnskapar og vitskapleg posisjonering for lesaren. Som skrive tidlegare skrive møter alle eit fenomen med ei viss førforståing, noko som vil påverke vegen mot ny kunnskap. Min eigen subjektivitet vert såleis ikkje lagt til sides, men vert heller lagt fram for lesaren eksplisitt ved å vere tydeleg, kritisk og medviten om eiga forskarrolle.

Kvale & Brinkmann (2015:195) påpeikar at både førforståing og kunnskap om eit spesifikt fenomen er ein fordel når forskarar skal konstruere ny kunnskap. I dette forskingsprosjektet er føremålet å undersøkje kva *lærarar* meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå barn i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og kva betydning profesjonsfellesskapet har for å lukkast i dette arbeidet. Ved å arbeide i skule over fleire år, er dette noko eg sjølv har erfaringar, opplevingar og ei førforståing av. Det har difor vore særskild viktig å reflektere over korleis eg, ved hjelp av subjektivitet, kan løfte fram objektivitet for lesaren. Det handlar om å møte deltakarar med eit opent sinn, men ikkje eit tomt hovud (Postholm, 2020:128).

3.7.2 Gyldigheit (intern validitet) og overføringsevne (ekstern validitet)

Når ein skal vurdere gyldigheit i forskning, bør ei god pålitelegheit ligge til grunn. Gyldigheit siktar til kor vidt forskaren har nytta ein metode som faktisk måler det forskaren er ute etter å måle (Kvale & Brinkmann, 2015:357). Og sidan problemstilling avgjer kva metode som er

hensiktsmessig, kan ein seie at samanhengen mellom forskinga si problemstilling og val av metode styrkar prosjektet sin kvalitet og gyldigheit. Ved å eksplisitt skildre og grunngje alle val og prioriteringar eg har gjort med utgangspunkt i problemstilling, vil eg hevde at eg styrka gyldigheita i prosjektet. Høg validitet i fenomenologiske studiar er avhengig av at lesaren kan følgje forskaren gjennom heile forskingsprosessen (Postholm, 2020:170). Og lesaren må oppleve at det er ein klår samheng mellom det som skal undersøkjast, og det som faktisk vert gjort i undersøkinga (Christoffersen & Johannessen, 2012:24).

I likskap med pålitelegheit er sikring av gyldigheit ein kontinuerleg prosess i forskinga, frå val av tema til rapportering av prosjektet. Å validere er såleis å kontrollere heile forskingsprosessen. Kvale & Brinkmann (2015:279) hevdar at alle forskarar må spele rollen som djevelens advokat ovanfor egne val, prioriteringar og funn. Som tidlegare skrive er forskaren si evne til å reflektere kritisk kring egne førforståingar og tolkingar viktig for å hindre selektiv forståing og skeiv tolking. Ein måte å hindre dette er å tilbakeføre resultat til informantane for å få bekrefte dei tolkingane ein har gjort (Tanggaard & Brinkmann, 2012:36). Lincoln & Guba (1985:314; Postholm, 2020:132) omtalar dette som «member checking», og meiner at det er den viktigaste prosedyren for å skape truverdighet i forskning. I dette prosjektet har ei slik informantvalidering blitt gjort i to omgangar: Først ved å sjekke utsegn frå det individuelle intervjuet i gruppeintervjuet, for deretter å tilbakesende transkripsjon.

Dersom resultata i eit forskingsprosjekt vert vurdert som påliteleg og gyldig, kan ein vurdere forskinga si overføringsevne. Ein må spørje seg om kunnskapen som har blitt produsert kan overførast til andre relevante situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015:290). Johannessen et al. (2016:231) hevdar at eit forskingsprosjekt si overføringsevne er basert på kor vidt skildringar, omgrep, tolkingar og forklaringar vert opplevd som relevante og nyttige for andre som opplev tilsvarande fenomen. Det er dermed den enkelte lesar som må vurdere om forskinga har overføringsevne eller ikkje. Ved å kjenne att skildringar, erfaringar og funn, kan lesaren oppleve forskinga som nyttig for eigen situasjon (Postholm, 2020:131). At forskinga skal opplevast som nyttig for lærarar og profesjonsfelleskap som møter elevar som viser eksternalisert åtferd i småskulen er utgangspunktet for forskinga, og eg har difor gjort greie for ulike delar av prosessen etter beste evne. Tydelege og detaljerte kontekstuelle skildringar gjev lesaren grunnlag til å vurdere om funn kan overførast til andre situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015:291). Slik kan ein sikre kvalitet i forskinga, og forhåpentleg bidra til ny

kunnskap og innsikt for lærarar som møter elevar som viser eksternalisert åtferd i småskulen, samt belyse kva betydning profesjonsfellesskapet har for å lukkast i dette arbeidet.

3.8 Ethiske drøftingar

I tillegg til å handle opent og transparent, legg «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (2021) vekt på ei rekkje andre viktige etiske prinsipp for all forskning: Respekt, gode konsekvensar, rettferdigheit og integritet. Johannessen et al. (2016:87) påpeikar derimot at desse retningslinjene ikkje er dekkande nok, og at konkrete etiske avvegingar i forskning er noko forskaren kontinuerleg må reflektere kring. Det er ikkje nok å kunne dei eksplisitte etiske prinsippa for å vere ein etisk kvalitativ forskar, då etiske drøftingar er avhengige av kva kontekst dei finn stad i. Prinsippa bør likevel nyttast som eit viktig rettleiande verktøy «man kan tenke med innenfor usikkerhetsområder, fremfor å se dem som en endelig moralsk autoritet som ignorerer flertydigheter og usikkerheter i den virkelige verden.» (Kvale & Brinkmann, 2015:104). Å vere etisk dyktig og gjere etiske vurderingar i møte med nye «usikkerhetsområder», krev såleis kunnskap, evne og kompetanse til å følgje god etikk for forskingsfeltet. Postholm (2020:155) hevdar at det er forskaren, som det viktigaste forskingsinstrumentet, som må tilpasse seg desse retningslinjene ut i frå kontekst. Mine refleksjonar, vurderingar og handlingar spelar difor ei viktig rolle for å sikre etisk god praksis.

3.8.1 *Forskaren si rolle*

Som skrive tidlegare må forskarar vere medvitne om eiga rolle, for å sikre god kvalitet og etikk ved kvalitative intervju. Eit kvalitativt intervju kan ikkje betraktast som ein nøytral metode, då den i stor grad vert påverka av individa som samhandlar og konteksten kring dei (Tanggaard & Brinkmann, 2012:45). Etikk i eit intervju er såleis ikkje knytt til ei konkret handling, men knytt til dei måtane ein kan påverka kvarandre som menneskje (Johannessen et al., 2016:83). Som forskar påverkar ein forskinga frå første dag, frå val av tema til rapportering av funn. Med bakgrunn som lærar, lyt eg reflektere kring korleis egne verkelegheitsoppfatningar, kunnskapar og erfaringar kan ha påverka forskingsprosessen. Eg har difor prøvd å vere medviten om, samt skildra for lesaren, korleis mine val og handlingar kan ha påverka forskinga.

Sjølvs om dei etiske retningslinjene viser veg til god praksis, er forskaren sin integritet i form av kunnskap, erfaring, rettferdigheit og ærlegdom den avgjerande faktor for god etisk forskingspraksis (Kvale & Brinkmann, 2015:108). Å vere medviten om eiga rolle er særleg viktig i kvalitative intervju, sidan forskaren er det viktigaste forskingsinstrumentet i studien. Både Postholm (2020:142) og Kvale & Brinkmann (2015:51) påpeikar at sjølv om relasjonen mellom deltakar og forskar er nært og gjensidig i eit intervju, er det ikkje ein samtale mellom to likestilte individ. Forskarar lyt difor minne seg sjølv om at ein intervjuar den spesifikke personen med ynskje om å forstå hen sine erfaringar, ikkje eigne. Forskarrolla i det kvalitative intervju er difor gjennomsyra av etiske problemstillingar. «Det krevjer en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett.» (Kvale & Brinkmann, 2015:34). Å vere medviten om eigen integritet som forskar, samt ivareta integriteten til deltakarane, er avgjerande for eit etisk forskingsprosjekt.

3.8.2 Konfidensialitet

Integriteten til deltakarar vert mellom anna sikra ved at forskarar er plikta til å sikre anonymitet og respektere informantens privatliv, samt å behandle data konfidensielt (NESH, punkt 20, 21 og 23, 2009). Konfidensialitet er «den implikasjon at private data som kan identifisere intervjupersonen, ikke blir rapportert.» (Kvale & Brinkmann, 2015:355). Forskingsdeltakarane skal difor anonymiserast. Prinsippet om anonymitet legg vekt på at forskning som inneheld personopplysingar, her: skildring av utval, skal formidlast anonymt (Johannessen et al., 2016:90). Dei som deltek i forskning skal med vissheit vere trygge på at informasjon som vert lagt fram i forskinga, ikkje kan førast tilbake til dei. Deltakarar lyt difor få beskjed om at anonymiteten deira vert sikra ved bruk av pseudonym (Fetterman, 2010, Patton, 2002, Rubin & Rubin, 2005, Thaagaard, 2018, referert i Postholm, 2020:145). Slik vert privatlivet til informantane teke vare på, samt kravet om konfidensialitet følgd.

Likevel er det viktig å vere medviten om at prinsippet om konfidensialitet er eit etisk usikkerheitsområde. Kvale & Brinkmann (2015:106) problematiserer at konfidensialitet kan sikre anonymitet og deltakaren sin rett til privatliv, men at det òg kan gje forskaren moglegheit til å tolke deltakaren sine utsegn utan å bli motsagt. Kravet om konfidensialitet i forskning stiller såleis krav til god etisk kompetanse og evne hjå den enkelte forskar. Eg har difor reflektert mykje kring korleis eg som forskar kan sikre anonymitet, privatliv og

konfidensialitet. Ved å anonymisere lærarane sine namn og arbeidsstadar, samt kva spesifikt geografisk område dei held til i, sikrar eg elevane og lærarane sjølv sin rett til privatliv. Eg har avgrensa eigne tolkingar av deltakarane sine utsegn, ved å vere oppteken av å oppklåra dei undervegs og i etterkant av intervju.

3.8.3 Informert samtykke

Deltakarane har rett til sjølvbestemming og autonomi, altså å kunne bestemme over eiga deltaking (Johannessen et al.,2016:85). For å kunne bestemme over eiga deltaking, må deltakarane vite kva dei seier ja til, vite kva som ventar dei vidare, samt vere medvitne om at deltakinga er frivillig. Ut i frå dette, kan dei gi det Postholm (2020:146) og Johannessen et al. (2016:86) omtalar som eit *informert samtykke*. Eit informert samtykke «foreligger når forskningsdeltakerne orienteres om det overordnede formål med og design av en undersøkelse og frivillig går med på å delta i undersøkelsen.» (Kvale & Brinkmann, 2015:355).

Deltakarane skal òg orienterast om moglege fordelar og risikoar ved deltaking, konfidensialiteten kring forskinga, handsaming av materiale, samt orienterast om publisering av materiale (Kvale & Brinkmann, 2015:104). Postholm (2020:146) påpeikar derimot at det er utfordrande å gje deltakarane full innsikt i forskinga sin veg vidare, sidan ny kunnskap og innsikt om fenomenet vert til undervegs i forskinga. Dette kan føre til at forskinga tek ein annan veg enn venta, og er difor noko deltakarar lyt informerast om. I begge intervju var eg ved oppstart tydeleg på at det er informantane sine tankar, refleksjonar og erfaringar som er kjelda til ny kunnskap om tematikken.

Informert samtykke er eit etisk krav, og er særskild viktig i tilfelle der det er opplagt kven som skal delta i undersøkinga (Johannessen et al, 2016:86). I dette tilfelle er det opplagt at det er bestemte lærarar som skal delta i undersøkinga, og eit fritt, informert samtykke er såleis eit viktig krav for forskinga. Eg valde difor å ha eit eksplisitt punkt om dette innleiingsvis i informasjonsskrivet og intervjuguiden (sjå vedlegg 2 og 3), for å minne deltakarane om føremålet med forskinga og dei rettighetene dei har som deltakarar: At deltakinga er frivillig, og at dei når som helst kan trekkje seg utan negative konsekvensar (NESH, punkt 9, 2009). Både informasjonsskriv og intervjuguide blei innsendt og godkjent av NSD i førekant av kontakt med deltakarar.

3.8.4 Konsekvensar

Å føregripe moglege etiske krenkingar og konsekvensar krev god kjennskap til eige forskingsfelt (Kvale & Brinkmann, 2015:107). Eg valde difor å bruke fleire månader på å skrive om val av metode, kva implikasjonar dette kunne ha, korleis eg kunne sikre kvalitet, samt kva etiske problemstillingar som kunne kome opp før, undervegs og etter forskinga. Konsekvensane av å delta i eit samfunnsvitskapleg og humanistisk forskingsprosjekt er ofte vanskelegare å måle, sidan det inneber emosjonelle prosessar hjå enkeltindivid (Postholm, 2020:152). I dette forskingsprosjektet har eg difor måtte ha reflektert kring konsekvensane for dei involverte partane: Lærarar og elevar som viser eksternalisert åtferd i småskulen. Kvale & Brinkmann (2015:107) påpeikar at ein som forskar har eit «ansvar for å reflektere over mulige konsekvenser, ikke bare for dem som deltar i undersøkelsen, men også for den større gruppe den representerer.».

Som skrive innleiingsvis i oppgåva, set elevar som viser eksternalisert åtferd ofte kjensler i sving hjå lærarar. Mange lærarar uttrykkjer at dei har behov for hjelp til å møte desse elevane på ein god og hensiktsmessig måte. Det er difor viktig at eg som forskar er medviten om at hensikta med intervju er å få ny innsikt og kunnskap om fenomenet. Ein må vere der som forskar, ikkje hjelpar (Johannessen et al., 2016:86). Dette vart formidla til deltakarane, som ein del av informasjonen dei fekk i førekant av første intervju.

Eg har òg reflektert kritisk kring bruk av «elevar som viser eksternalisert åtferd» for å skildre ein type åtferd, ved å ha ei dimensjonal tilnærming og ikkje ei kategorisk tilnærming til fenomenet. Årsaka til bruk av ei dimensjonal tilnærming er at den i større grad tek omsyn til elevane sine ressursar og meistringsferdigheiter (Ogden, 2015:17). Eg må likevel vere medviten om korleis bruk av denne nemninga vil kunne påverke både lærarar, lesarar og den mangfaldige elevgruppa. Omsyn til sistnemnde er òg årsaka til at eg valde å intervju lærarar, og ikkje observere fenomenet. I ei av studentgruppemøta, der ein møtes for å diskutere eige forskingsprosjekt, syns fleire at det hadde vore spennande om eg hadde observert i tillegg til intervju. Etter etiske vurderingar med meg sjølv, fann eg ut at dette var noko eg ikkje ynskja å gjere grunna omsyn til elevgruppa. Eg opplevde likevel det Kvale & Brinkmann (2015:96) omtalar som ei spenning mellom ynskje om å oppnå ny kunnskap og det å ta etisk omsyn. Med utgangspunkt i dette ynskje eg heller å undersøkje kva lærarar meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd i småskulen, og kva betydning profesjonsfellesskapet har for å lukkast i dette arbeidet. Bruken av kategorien «eksternalisert åtferd» vert såleis nytta for å skape ei felles verkelegheitsforståing kring elevar som viser noko lik åtferd, for å kunne utforske og skaffe ny innsikt og kunnskap om fenomenet. Eg vil

difor hevde at bruk av «elevar som viser eksterialisert åtferd» har fleire fordelar for utvikling av ny kunnskap. Denne kunnskapen meiner eg kan vere nyttig for personar som arbeider i skulen. Eg har etter beste evne vore medviten om korleis eg kan sikre at både dei som deltek og dei som vert omtalt i forskinga vert utsett for minst mogleg belastningar både før, undervegs og etter forskinga.

4. Presentasjon av funn

I funna og kategoriane som vert presentert nedanfor, gjer eg først greie for lærarane si forståing av sentrale omgrep i problemstillinga: livsmeistring og eksterialisert åtferd. Desse vil ikkje drøftast vidare i neste kapittel grunna studien sitt fokusområde. Informantane si forståing av omgrepa er likevel av betydning for studiens funn, og lyt difor gjerast greie for. Slik vil ein betre forstå deira meiningar og erfaringar knytt til livsmeistring hjå barn i småskulen som viser eksterialisert åtferd, og profesjonsfelleskapet si betydning for å lukkast i dette arbeidet. Problemstillinga er såleis brukt som utgangspunkt for presentasjon av funn og kategoriar. Desse funna og kategoriane vert vidare drøfta opp mot relevante teoriar, omgrep og forskning i neste kapittel.

4.1 Livsmeistring

Innleiingsvis i dei individuelle intervjuva vart informantane bedt om å gjere greie for korleis dei forstår omgrepet livsmeistring, og korleis livsmeistring i LK20 påverkar deira pedagogiske praksis. Informantane si forståing av livsmeistring varierer noko, men har mange fellestrekk. Dei meiner at livsmeistring skjer i ein dynamisk prosess mellom eleven sjølv, medelevar og dei vaksne rundt (her: lærarar), og at det handlar om dei evnene som må til for å mestre livet no og seinare. Informantane er særleg opptekne av eiga rolle i arbeidet med livsmeistring. Deira forståing får konsekvensar for korleis eg forstår deira erfaringar, forståingar og meiningar kring livsmeistring som overordna prinsipp i opplæringa. Når dei snakkar om livsmeistring, snakkar dei i hovudsak om evner som dei opplev som viktige for å mestre livet i småskulen og det seinare liv, men òg om kva deira rolle i arbeidet er. Sara er oppteken av at ho som lærar skal førebu barna til livet og til å «takle» det:

For livet er en berg- og dalbane, og det kommer det til å være. Å ikke være redd for å fortelle det til barna. Men samtidig fortelle dem at «Dette kommer til å gå fint. Vi kommer til å klare det. Men det kan være lurt å snakke om det, og ha noen strategier for å komme seg videre i livet.» da. Å ruste dem slik at de tåler livet i dag, i morgen og om 15 år.

Luna og Maria legg særskild vekt på samhandling med andre som ein viktig del av livsmeistring. Når dei omtalar samhandling nemner dei mellom anna respekt og det å vere eit godt medmenneske ved å behandle andre bra, som viktige prinsipp. Vidare knyt Maria livsmeistring opp mot korleis den enkelte opplev motgang og utfordringar. For Maria og Luna handlar livsmeistring mykje om den enkelte elev som individ i samspel med omgjevnadane kring det.

Luna og Sara er vidare opptekne av at barn må lære seg å ta ansvar for seg sjølv, og at dei skal kunne handtere egne og andre sine tankar og kjensler. Dei legg vekt på at barna må lære seg sjølvregulering:

At de klarer å håndtere livet når de ikke har en trygg voksen rundt seg. (Luna)

Og at de, de skal faktisk ta ansvar for seg selv. (Sara)

Vidare påpeikar dei at det stiller krav til at lærarar hjelp og rettleiar elevar tett på vegen, samstundes som eleven sjølv ber adekvat ansvar. For informantane handlar livsmeistring som prinsipp om å aktivt støtte elevane på vegen mot det å utvikle ulike evner og kompetansar som er naudsynt for å meistre livet. Luna samanliknar livsmeistring med det å byggje eit hus:

Hver elev bygger sitt hus, og i første klasse bygger du den første steinen. Og hvis man ikke jobber for at den første steinen skal bli rett, og starter huset skeivt, for eksempel ved å ikke få til ting eller å ikke delta i fellesskapet. Da vil huset bli skeivt fra første klasse, og da er det vanskeligere å rette opp i andre klasse. Så vi jobber for at alle husene våre skal bli rett. Også skal jeg da, liksom være det stillaset rundt som skal hjelpe dem med å bygge et rett hus.

I spørsmål om kor vidt livsmeistring i læreplanen sin overordna del har påverka pedagogisk praksis, hevdar informantane at det har gjort dei meir medvitne om eigen praksis. Luna, som har arbeidd i tre år, fremjar at ho ikkje har arbeidd noko særleg under LK06, men at hennar inntrykk er at arbeidet med livsmeistring varierte meir frå person til person før, til å bli meir

ein del av all pedagogisk praksis. Både Luna og Sara påpeikar likevel at dei trur at mange lærarar, dei sjølv inkludert, har arbeidd med livsmeistring utan at det har stått spesifikt i nokon læreplan.

Maria, som har arbeidd på ulike skular, legg vekt på at skulen og kollegiet sin generelle pedagogiske ståstad har påverka kor vidt ho har arbeidd med livsmeistring, uavhengig av læreplan:

Jeg føler at da jeg byttet jobb og kom på en annen skole som kanskje hadde mer fokus på det [livsmestring], gjorde at jeg ble automatisk.. At jeg måtte automatisk endre praksisen min.

Ho fortel at det manglande fokuset på førre arbeidsstad førte til redusert kunnskap og praksis, og at ho og dei andre på skulen dermed var med på å gjere skulekvardagen for mange elevar vanskelegare:

Der var det bare at elevene skulle være på skolen, egentlig.. Mens nå [i den nåværende jobben], så ser jeg tydelig forskjell, og hvor viktig det [arbeid med livsmestring] faktisk er.

Maria meiner at det pedagogiske fellesskapet er av betydning for korleis ein arbeider og forhold seg til livsmeistring. Sara vektlegg særleg betydninga av eit kollegium som tenker at livsmeistring skjer heile tida. Luna legg til:

Å arbeide med livsmestring kan jo ikke bare bli opp til hver enkelt lærer. Det må jo være noe vi i fellesskap er enig om å prioritere, og tilpasse til de elevene vi har.

Alle informantane er opptekne av at livsmeistring skal prege den heilskaplege pedagogiske praksisen, og meiner at det å skape livsmeistring lyt vere til stades i alle delar av arbeidet.

4.2 Eksternalisert åtfærd

Informantane har ulik erfaring med eksternalisert åtfærd. Medan Luna påpeikar at ho i mange tilfelle har stått på «sidelinja», har Sara og Maria alltid hatt elevar som har vist eksternalisert åtfærd. Alle informantane legg likevel vekt på låg impuls kontroll når dei skal gjere greie for kva dei legg i omgrepet eksternalisert åtfærd. Sara og Luna legg særskild vekt på

samanhengen mellom låg impuls kontroll og fysisk vald/aggresjon mot vaksne og andre barn, medan Maria fremjar at det er ei mangfaldig gruppe og at forståinga er deretter:

Det er jo kanskje litt forskjellig fra lærer til lærer hva man legger i det. Kanskje noe som er utagerende for andre, ikke er det for meg. [...] Men jeg tenker at eksternalisert atferd er at eleven ødelegger for seg selv og andre, kanskje i klasserommet, og er ofte i konflikt med både andre barn og voksne. Og ja, at eleven ikke har det bra.

I tillegg til låg impuls kontroll, der tankane kjem og skal ut med ein gang, trur Sara at mange som viser eksternalisert atferd i småskulen ikkje er klare for å starte på skulen og at:

Når de utagerer ved at de for eksempel slår andre eller blir veldig sinte, så handler det jo bare om at de ikke har kontroll på kroppen og munnen sin, egentlig. De må øve seg på å stoppe seg selv, og de må øve på det, akkurat som mange må øve på andre ting.

At impuls kontroll er noko som må øvast på, er noko Luna og Maria òg nemner. Sara opplev at dei som viser eksternalisert atferd har ei atferd som ikkje vert opplevd som aldersadekvat for alderen, og at mange oppfattar denne elevgruppa som umoden. Dette er noko Luna støttar:

De [elever som viser eksternalisert atferd] har ikke et språk de kan bruke for å få frem det behovet som de har, eller at de ikke klarer det [å bruke språket].

Informantane si forståing av atferda er såleis prega av kva årsak dei meiner kan ligge bak atferda. Dei meiner at atferda kan skuldast at eleven strevar, og kanskje ikkje er klar for dei krava og forventningane dei møter i skulen. Luna påpeikar følgjande om elevar som viser eksternalisert atferd:

Det [eksternalisert atferd] kjennetegnes jo av de elevene som ikke får til å være i den boksen som vi kaller skole, de rammene liksom. De rammene vi setter som blir mindre og mindre til mer du utagerer, og til mindre du klarer å oppføre deg i fellesskapet. Så snevrer vi liksom bare inn den boksen mer og mer, når det vi egentlig burde gjøre er å finne ut hva den eleven trenger av oss.

Alle informantane legg vekt på at desse elevane treng særleg hjelp og tilrettelegging i sosialt samspel, og påpeikar viktigheita med sosialretta arbeid dei første åra. Og at elevane skal kunne sjå seg sjølv og andre, og samstundes gjere dei trygge i samspelet med omgjevnaane.

Når informantane vert bedt om å skildre kva dei erfarer som særskild viktig i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd, legg alle vekt på lærar-elev-relasjonen sin betydning. Informantane fremjar viktigheita med å vere tydeleg ved å møte elevane med adekvate krav og forventningar med ein god dose varme, og at dei torer og orkar å «stå i det». Dei legg derimot ikkje skjul på at det kan vere strevsamt å arbeide med elevar som viser eksternalisert åtferd, og at dei stadig må arbeide med eigne kjensler i arbeidet.

4.3 Å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd

Eitt av hovudfunna under punktet «Livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd» i intervjutekstane, er at informantane legg vekt på ulike delar av klasseleing. Dei fremjar betydninga av det å vere ein trygg og tydeleg vaksen som set tydelege rammer. Og at dei må tole og tore å stå i situasjonar, og prøve å forstå moglege årsaker bak åtferda. Vidare er dei opptekne av korleis dei ved å skape ein god lærar-elev-relasjon, møte eleven der den er og å skape eit godt læringsfellesskap kan møte og hjelpe elevar som viser eksternalisert åtferd med det dei strevar med. Informantane meiner at ein må sjå og anerkjenne eleven for den hen er. Samstundes fremjar dei at det finst normer og reglar som elevane må lære å forholde seg til. Dei legg særleg vekt på elevmedverknad ved å møte eleven som subjekt i eiga opplæring, samt viktigheita av å fremje emosjonell kompetanse som sjølvregulering og mentalisering. Meistringsopplevingar, meistringstru og meistringskjensle eit gjennomgåande omgrep som vert brukt av den enkelte informant.

Informantane er såleis opptekne av å møte eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring. Sara fremjar at lærarar må prøve å styrkje elevar som viser eksternalisert åtferd sin emosjonelle kompetanse ved å hjelpe den enkelte elev til å sjå seg sjølv, setje ord på kva som er utfordrande og møte eleven med nysgjerrigheit, samt ta eleven på alvor.

Sara, Luna og Maria fremjar at dei må hjelpe elevar med å finne alternative handlingar til den eksternaliserte åtferda, tilpasse opplæringa ved å møte elevane der dei er, og skape eit læringsmiljø med plass til alle. Luna påpeikar:

Vår [lærernes] rolle er å ramme inn de vanskelige oppgavene for dem.

I vanskelege oppgåver legg Luna vekt på ulike situasjonar som vert opplevd som utfordrande for elevar som viser eksternalisert åtferd. Desse oppgåvene meiner informantane er eit felles

ansvar hjå lærarar i profesjonsfellesskapet. Dei meiner at kvar enkelt lærar må arbeide for å skape livsmeistring for elevar som viser eksternalisert åtferd, men at teamet rundt må arbeide saman for å lukkast.

4.3.1 Autoritativ vaksen

Informantane vektlegg det å vere ein autoritativ vaksen som viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd. Sara og Luna påpeikar at det å vere tydeleg ikkje er det same som å vere streng, men at ein møter elevane med tydelege rammer, krav og forventingar, samstundes som ein møter dei med varme og kjærleik. Maria opplev at mange lærarar har vanskar med dette, og vel å gå på tå kring elevane fordi dei ikkje torer anna. Informantane fortel at det å bli ein autoritativ vaksen tek tid. Luna påpeikar at skilje mellom streng og tydeleg var diffus då ho byrja som lærar. Synet hennar på det å vere tydeleg endra seg i løpet av førsteåret som lærar:

Det tar liksom litt tid å vite hvem man er som lærer. Er du den supervarme læreren, sånn «Miss Honey-læreren» [læreren i Roald Dahl's Mathilda]? Det var den jeg trodde at jeg skulle være. Men så har jeg gått fra å ville være hun til å være hun McSnurp i Harry Potter. Det er jo to ganske forskjellige personer, men de har likevel én ting til felles: Det er den omsorgen de har for elevene sine. Men så har de en annen versjon av den, den disiplineringssbiten.

Luna fortel vidare at det tok ei stund før ho forstod at ho ikkje berre kunne møte elevane med varme, men at dei trengte at ho var tydeleg. Dette var særleg gjeldande for dei elevane som viste eksternalisert åtferd, noko dei andre informantane bekreftar. Dei fremjar betydninga av tryggleik, struktur og føreseielegheit. Luna påpeikar derimot at det å ha tydeleg struktur, tryggleik og føreseielegheit er godt for alle elevar. Etter ho endra eigen læraråtferd såg ho tydelege endringar både i klassen og seg sjølv:

Det gjelder jo ikke bare de med vansker. Struktur, trygghet og forutsigbarhet er godt for alle. Og det gjør mye med min hverdag også. At jeg ikke blir så påvirket følelsesmessig av tingene som oppstår.

Sara fortel at slike rammer gjer stor skilnad på åtferd, og at det skapar ro i mange elevar sin uro. Ho legg særleg vekt på å møte eleven med varme, at dei vert møtt der dei er, samstundes som det vert stilt krav og forventingar til dei. Når eg spør Sara om eit eksempel på autoritativ leiing, løftar ho fram bruk av pausekort:

De elevene [elever som viser eksternalisert atferd] har jo ofte kroppslig uro, og da har jeg sånne pausekort som de kan bruke. Men da må de jo forberedes på hva det vil si. De får jo det fordi jeg ser at de har behov for en liten pause av og til, men at det følger krav og forventinger til bruken av dem. Å snakke om det på forhånd, og forvente at de følger reglene for pausekortet. Og hvis de sitter og forstyrrer, og velger å ikke bruke pausekortet, så vet de at jeg tar av tiden deres [friminutt] senere.

Å vere ein trygg autoritativ vaksen som møter elevane med både varme, krav og forventingar vert òg nemnd av dei andre informantane som viktig for å kunne skape livsmeistring for denne elevgruppa, både for seg sjølv og elevane. Maria fremjar betydninga og effekten av å ha «fått til» ein elev som har vist eksternalisert åtferd, for korleis ein møter ein annan elev som viser eksternalisert åtferd. Ho hevdar at ein må vere trygg i seg sjølv og kjenne eigne kjensleuttrykk for å vere ein autoritativ vaksen. Sara erfarer at det å ha kontroll på eigne kjensler er vesentleg i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd:

Jeg merker jo selv at de gangene, eller når jeg tar ting veldig godt og møter de med nysgjerrighet, møter de med en rolig stemme og alt det der, så funker ting mye bedre. De låser seg ikke så mye i situasjonen da, og det eskalerer liksom ikke så mye. Men jeg er jo et menneske med følelser jeg også..

Å ha kontroll på eigne kjensler, og møte barna med ro i situasjonar er noko som ikkje kjem av seg sjølv, i følgje informantane. Alle fremjar erfaring som vesentleg for å kunne møte dei på ein god måte. Informantane viser til sin eigen pedagogiske praksis det første året dei arbeidde som lærar. Maria fortel:

Det første året jeg arbeidet som lærer var jeg jo nyutdannet, så da visste jeg på en måte ikke helt hvordan jeg skulle møte eleven, hvordan jeg skulle håndtere det. Alt var jo nytt. Jeg hadde jo liksom hørt om det [eksternalisert atferd] på studiet, men aldri møtt det selv. Og det er jo utfordrende og slitsomt. Man må liksom lære seg å ha kontroll på sine egne følelser, og ikke være uforutsigbar ved å være rolig i det ene sekundet og full klick i det andre.

Luna understrekar at det tek tid før ein får kontroll på eigne kjensler og finn ut kven ein er som lærar. Ho fremjar mellom anna betydninga av å ikkje vere i affekt sjølv, og bli påverka av eleven si åtferd:

For det er lett å bli påvirket når du ser at et barn slår eller gjør slik at andre får vondt, og da kan jeg fort kjenne litt på det [affekten]. Og jeg merker at de gangene jeg går inn i sånn superaffekt selv, så går det helt i lås, og jeg kommer ingen vei med eleven. Jeg prøver så godt det lar seg gjøre å være rolig og veilede, og kjenne etter hva jeg selv føler før jeg går inn i situasjonen.

Informantane opplev at elevar som viser eksternalisert åtferd er elevar som ofte utfordrar deira pedagogiske praksis. Sara og Maria reflekterer òg kring dei første åra som lærar, og seier at det truleg er fleire ting dei ville gjort annleis, særskild i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd, men at dei òg finn sin veg gjennom praksis, erfaring og samarbeide med andre lærarar.

4.3.2 Lærar-elev-relasjon

I dei individuelle intervjua nemner Maria og Luna lærar-elev-relasjonen som viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd. Maria opplev likevel at mange barn som viser eksternalisert åtferd har ei oppfatning av at vaksne ikkje likar dei, og at dette er noko lærarar aktivt må fremje ved å vise at hen vert glad for å sjå eleven kvar dag:

For hvis du har arbeidet med det [en god relasjon] fra første dag, så kan du vinne mye på det.

Luna byggjer opp under dette ved å hevde at ein god lærar-elev-relasjon er avgjerande for å kome i posisjon til å hjelpe elevane med livsmeistring:

At vi setter tydelige forventninger, men også skaper en relasjon. Ja, en relasjon er jo det viktigste vi har, sånn egentlig.

I spørsmål om kva profesjonsfellesskapet legg i ein god lærar-elev-relasjon legg dei vekt på ulike formar av støtte: fagleg, emosjonell og sosial. Her fremjar dei at dei må vere sensitive og aktivt gå inn for å skape ein relasjon ved å vise den enkelte elev kjærleik, anerkjenning og positiv merksemd. Samstundes påpeikar Maria at eleven må oppleve kommunikasjonen og interaksjonen til lærarar som positiv:

Man må møte de med godt humør, både for eleven og ens egen skyld.

Når eg spør kva Maria legg i eigen skuld, fortel ho korleis eit negativ humør kan påverke relasjonen til eleven negativt. Både Sara, Maria og Luna er opptekne av at ein må prøve å forstå kva som ligg bak åtferda, og om det er noko i omgjevnadane på skulen som skapar eller opprettheld den eksternaliserte åtferda. Dei legg vekt på viktigheita av å bry seg, vise interesse, ha forventningar, være støttande, gje kjærleik og arbeide aktivt med å gjere dei trygge på at lærarane er der for å hjelpe. Luna legg til at elevane må ha ei oppleving at lærarane vil dei vel for at elevane sjølv skal ynskje ein relasjon, og for at relasjonen skal opplevast som nyttig. Maria påpeikar:

Også må man være bevisst rundt det at relasjonen er de voksne sitt ansvar.

Dette er noko Luna langt på veg støttar:

Ja, og at når en relasjon går dårlig, er det vår feil. Og det er vi som må prøve å reparere. De er jo tross alt bare barn.

Luna meiner at lærarar må vere medvitne om korleis dei samhandlar med den enkelte elev, og at ein av lærarar si største fallgruve er dei dagane dei seier namnet til ein eleven ti gonger i løpet av ein time. At ein møter utfordrande dagar for både dei og elevane som viser eksternalisert åtferd, er alle informantane einige om. Sara påpeikar her viktigheita av å ha ein god relasjon til grunn:

Å ha den relasjonen med dem, med så mye positiv kommunikasjon og samhandling at vi tåler dårligere dager. For de kommer. Og at de [elevane som viser eksternalisert atferd] da sier ifra når de synes at jeg ikke møter dem på en bra måte. At de våger å fortelle meg, slik at jeg kan møte dem bedre neste gang. For jeg er jo bare et menneske jeg også, og det er ikke alltid jeg klarer å møte dem på den måten de trenger.

Maria og Luna støttar opp under denne ytringa ved å fremje viktigheita av tillit, tryggleik og kjærleik mellom elevane og lærarane, og at relasjonen vert til i ein open og gjensidig interaksjon mellom dei to. Informantane omtalar det som «Å vere der for dei». Dei legg derimot ikkje skjul på at det kan vere både strevsamt og utfordrande å skape ein god lærar-elev-relasjon til desse elevane. Luna påpeikar difor viktigheita av å aldri gje opp og å vere der for elevar som viser eksternalisert åtferd, uavhengig av kven dei «høyrer til»:

Å ikkje vere sur og kjeftete og sånn. Bare være der. At de opplever at vi ikke gir dem opp.. Og at når det skjer episoder med elever som ikke er mine, at jeg bryr meg likevel. At jeg ikke tenker sånn «Det der er ikke min elev, så det der gidder jeg ikke bruke tid på» og bare fortsetter med det jeg holdt på med. Men å stå i de situasjonene. Det gjør til at de senere kommer og spør om jeg kan brette over vottene, for eksempel. Det er sånne småting som jeg tenker er viktige, og betyr mye.

Både Luna, Sara og Maria fremjar betydninga av å tenkje at ein er saman om elevane. At alle har ansvar for å støtte og møte den enkelte elev gjennom relasjonsbygging. Informantane meiner at eit godt elevsyn, der barnet føler seg likt og at dei vaksne vil dei vel, er eit vesentleg utgangspunkt for å kunne leggje til rette for livsmeistring hjå elevar som viser eksterialisert åtferd. Dei uttrykkjer at eit godt elevsyn ikkje er på val-sida, men på må-sida i profesjonsarbeidet.

4.3.3 Å møte eleven der den er

Å møte eleven der den er, er noko informantane fremjar som essensielt for å skape livsmeistring for elevar som viser eksternalisert åtferd. I dette legg dei at elevane må bli møtt ut i frå faglege, emosjonelle og sosiale evner og ferdigheiter, og at krav og forventingar må samsvare med desse. Informantane ytrar alle eit ynskje om at elevar som viser eksternalisert åtferd skal vere i klasserommet, og at det er deira oppgåve å legge til rette for at elevane skal ha eit ynskje om å vere der sjølv. Luna er oppteken av at ein som pedagog må vere medviten om at ein som lærar kan påverke åtferd på godt og vondt, medan Sara vektlegg:

Å se de barna for dem de er, og la de være slik. Men prøve å få de til å passe inn i en eller annen slags form for samfunn. At de må fungere i samfunnet. Å være seg selv, men også forstå at det finnes noen normer og regler i samfunnet vårt som de må forstå. Fordi det å bare si til en elev at «Nå må du slutte med det der [å utagere på personer og gjenstander]», det er helt uaktuelt. Det er som å si at en som ikke kan å lese, skal lese en kjempevanskelig tekst. De [elever som viser eksternalisert atferd] strever jo med mye av det livsmestring er.

Sara fortel vidare at ho opplev at den eksternaliserte åtferda kjem særleg til syne i dei tilfella eleven opplev at krav, forventningar og rammer rundt ikkje samsvarar med eleven sine føresetnadar. Dei andre informantane er òg opptekne av at ein ikkje må måle den enkelte elev

med andre, og at dei krava og forventningane eleven møter må vere tilpassa. Maria påpeikar viktigheita av å ha førekunnskapar om ein elev:

Når jeg får en ny elev som sliter med sånt [eksternalisert atferd], er det viktig for meg å vite noe om eleven før jeg møter den, slik at jeg kan møte den der den er. For da er jeg forberedt, og da kan jeg liksom begynne å tenke med en gang: Hva er det jeg kan gjøre?

Luna legg til:

Ja, og hva vi kan gjøre!

Vidare legg informantane vekt på betydninga av å skape meistringskjensle i form av tilpassa faglege, sosiale og emosjonelle utfordringar. Sara legg derimot ikkje skjul på at det ofte er utfordrande for elevar som viser eksternalisert atferd å stå i desse situasjonane:

Men vi må jo pirke litt i det og snakke om det, og kreve litt for at de skal klare livet senere. Og jeg tror at det kan være litt tøft for dem. At de blir litt irriterte når vi gjør det [stiller krav og forventninger]. Det er utfordrende å pushe de der, for jeg tror det kan være litt utfordrende for dem, å faktisk tåle og takle å jobbe med ting som man strever med. Men å få de til å forstå at jeg ikke ville gitt dem en oppgave jeg ikke tror de kommer til å klare.

Ho legg deretter vekt på at det er nettopp det som må til for å skape ei endring i atferda. Og at ho og andre lærarar spelar ei viktig rolle ved å legge til rette for meistring i ulike situasjonar:

Mange av disse elevene [elever som viser eksternalisert atferd] har uro i kroppen. Og min jobb er å finne ut hvordan de kan få ut «kribleriene», slik at de kan være i klassen, samtidig som det ikke forstyrrer.

Ho meiner at det ikkje er riktig at elevar som ikkje klarar å vere roleg i lesestunder må ut, og fortel om fleire gongar der elevar har spelt fotball med pute bakst i klasserommet under lesestund, slik at dei fekk med seg innhaldet. Sara poengterer at slike tiltak forstyrrar ingen, men at det krev at ho som pedagog går utanfor boksen for å tilpasse. Slike tiltak gjorde ho derimot stressa dei første arbeidsåra. Maria held fram:

At jeg tenker på hva jeg kan gjøre for at eleven skal klare å mestre den enkelte time og friminutt. At jeg prøver å legge opp til at den eleven eller de elevene som strever, får den mestringsfølelsen i løpet av dagen.

Luna legg òg vekt på meistringsfølelsen:

Min rolle er å skape mestring hos elevene. At de skal ha en tro på at de får det til, og at de skal oppleve å få det til. Og min jobb er jo å arbeide med ting som kan gjøre til at de mestrer situasjonen. Målet må alltid være at den enkelte elev skal oppleve mestring gjennom innsats. Vi fokuserer mye på «growth mindset» og «læringsgropa».

Maria held fram med at ein då må vere sensitiv ovanfor signala eleven gir, og tilpasse deretter. Luna legg vekt på at det er viktig å anerkjenne at barn er ulike, og at dei heile tida må arbeide for at utfordringane eleven møter er tilpassa deira evner og føresetnadar. Sara held fram med at ein som lærar må vere innstilt på at arbeidet tek tid:

Jeg må jo fortelle dem at det ikke er greit å slå andre og at de må slutte med det, men at jeg skal hjelpe dem. Og fortelle dem at det kommer til å ta tid. Det er ikke sikkert at vi får det til i løpet av denne uka, kanskje ikke det året en gang. Men at de en eller annen gang må slutte med det, og at vi sammen skal jobbe skikkelig hardt for å få det til.

Informantane er opptekne av eiga rolle i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd, og korleis dei kan skape ein best mogleg skulekvardag for elevane. Dei meiner at ein som lærar må ha eit oppriktig ynskje om at elevane skal lukkast i livet, både i og utanfor skulen. Og påpeikar avslutningsvis at for å kunne møte eleven der den er, må dei aktivt samhandle med eleven.

4.3.4 Eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring

Informantane fremjar at dei åleine ikkje kan fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd, men at dei må ha eleven med på laget. Gjennom ein aktiv og positiv interaksjon hevdar informantane at dei finn nye og betre vegar for fremjing av livsmeistring for den enkelte elev, då det er eleven sjølv som har best kunnskap om eigne evner, interesser og ferdigheiter. Dei meiner at dialog med elevar er essensielt for å kunne fremje livsmeistring. Luna opplev likevel at mange lærarar har ei ovanfrå og ned-haldning i møte med elevar som

viser eksternalisert åtferd, og meiner at denne tilnærminga er lite tenleg. Informantane legg såleis vekt på å møte eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring. Sara meiner at lærarar må leite saman med eleven, og vere nysgjerrig med dei. Maria held fram:

Man må jo interessere seg, spørre, være der, og la de ta del i egen hverdag. Da får de så mye mer lyst til å være her [på skolen].

Maria ytrar at ho er oppteken av å forstå og involvere kvar enkeltelev i læringa ved å spørje kva dei likar, er opptekne av, har interesse for og kva arbeidsmåtar dei likar best. Her påpeikar ho viktigheita av å lytte meir enn ho snakkar. På den måten opplev ho at elevane i større grad får eit ynskje om å delta på ting dei elles ikkje ville ha delteke i. Maria opplev mellom anna at det å gje elevane val har god effekt:

Det gjør til at de føler at de får lov til å være med å bestemme. At de får velge blant oppgaver som jeg har plukket ut. Da sitter de igjen med at de har valgt det selv, og at det er de selv som tar valget om å gjøre oppgaven. Men egentlig er jo det bare jeg som har gitt dem et utvalg.

Luna er òg oppteken av å gje elevane moglegheit til å bestemme og ta sjølvstendige val. Ho fremjar viktigheita av at elevane får vere ein del av eigen kvardag, slik at dei i større grad opplev eigarskap til eiga læring. Sara påpeikar at det er viktig å bevisstgjere dei på at dei kan vere med på å forme eigen kvardag ved å til dømes setje opp dagens mål. Luna påpeikar:

Min rolle er jo å veilede dem, og spør dem om hvordan jeg kan hjelpe dem og hva de trenger for å få det [situasjoner] til. Og om hva de trenger for at skolen skal bli et bedre sted å være. Ofte så kommer de med gode forslag som jeg selv har tenkt på, men noen ganger ikke. Og hvis de kommer med noe annet, så prøver vi det. Det handler jo om medbestemmelse, og at de ikke skal få alt dratt over hodet.

Vidare fremjar ho viktigheita av at eleven opplev at læraren er lyttande, støttande og rettleiande i det hen har vanskar med, og ikkje snakkar til hen med ein doserande tone. Ho rådar andre til å vente med samtalar til vaksne og barn er rolege. Sara skyt inn:

Jeg tror at det viktigste jeg kan gjøre er å ta de barna sine tanker og følelser på alvor. Og lytte til det de faktisk tenker på. At de tør og ønsker å fortelle meg ting og at jeg, ja, at de, de opplever at når de forteller meg noe, så skjer det et eller annet.

Dei andre informantane nikkar bekreftande når Sara fortel. Ved å møte eleven som subjekt og aktør i opplæringa hevdar informantane at eleven sjølv får ei meir aktiv rolle i eiga læring. Dei opplev derimot at elevmedverknad ofte aukar med utvikling og nivå. Informantane legg likevel vekt på at lærarar må vere interesserte i eleven sine tankar kring eiga læring uavhengig av utvikling og nivå, og at samarbeid med eleven er ein essensiell del av å fremje livsmeistring for elevar som viser eksternalisert åtferd.

4.3.5 Emosjonell kompetanse

I dei individuelle intervjua legg informantane vekt på ulike delar av emosjonell kompetanse. Dei legg særskild vekt på korleis dei kan fremje mentalisering og sjølvregulering hjå elevar som viser eksternalisert åtferd for å fremje livsmeistring. Sara og Luna opplev det som eit tidkrevjande arbeid, og at det kan vere ubehageleg for både dei og elevane som viser eksternalisert åtferd å arbeide med det. Dei poengterer likevel at dette arbeidet er avgjerande for seinare åtferd og livsmeistring. Sara erfarer at desse elevane ofte har vanskar med å sjå seg sjølv, og strevar med å kontrollere kroppen når kjensler kjem. Maria hevdar at elevar som viser eksternalisert åtferd er særskild tent med å tileigne seg ferdigheiter i å sjå seg sjølv utanfrå, samt utvikle evne til å regulere seg i samspel med andre. Luna påpeikar:

Vi har jo den luksusen med å ha masse tid med elevene, slik at vi kan utsette de for ulike situasjoner, observere og veilede dem gjennom det. På den måten kan vi regulere de negative følelsene og fremme de positive. Vi må ta dem når de er gode, slik at de opplever å mestre skolehverdagen.

I gruppeintervjuet kjem det fram at informantane erfarer at mange lærarar ikkje utnyttar tida dei har til å arbeide med mentalisering og sjølvregulering hjå den enkelte elev. Dei uttrykkjer at lærarar er viktige rollemodellar for utvikling av slik kompetanse. Luna meiner at mange lærarar i større grad må orke å vere til stades og vere «på» i det mange oppfattar som «læraren si fritid», som til dømes friminutt og eting. Maria legg til:

Man må være der og se det, slik at vi kan veilede med én gang.

Luna held fram med å påpeike at det er deira jobb å hjelpe dei med å setje ord på ting i staden for å ty til eksternalisert åtferd, men at det funkar dårleg i ein oppheta situasjon. Sara meiner at eit felles kjenslespråk bør ligge til grunn for korleis ein møter slike situasjonar:

Å sette ord på det de føler i kroppen sin og hvordan de har det inni seg, føler jeg er første steg for å tilegne seg de ferdighetene de trenger i livet.

Å kunne setje ord på egne kjensler er noko Maria òg vektlegg. Ho hevdar at mange elevar som viser eksternalisert åtferd har vanskar med å forstå at dei har gjort noko gale etter at dei har hamna i ein konflikt. Sara legg til at dei likevel må gjere eleven bevisst kring egne handlingar:

Å formidle til dem at de alltid har et valg, selv om det ikke alltid er så lett å ta det riktige valget. Og hvis de ikke har øvd nok på valgene de har, så har man kanskje ikke et valg, for da bare gjør kroppen deres ting. Jeg tror at hvis de bare får øvd seg, hvor vi gir dem strategier og bevisstgjør dem om hva som er lure handlinger, som for eksempel å slå et tre i stedet for en person når det koker over, så vil mye av utageringen avta. For det å være sint må man få lov til. Det handler bare om hva man gjør når man er sint.

Informantane ytrar at tolmod, ein god lærar-elev-relasjon og å møte eleven der den, er ein viktig føresetnad for utvikling av emosjonell kompetanse. Dei legg i stor grad på at utvikling av emosjonell kompetanse er noko som skjer i samspel med medelevar, og ikkje berre mellom lærar og den enkelte elev. Den emosjonelle kompetansen vert i stor grad forma av omgjevnadane rundt. Emosjonell kompetanse påverkar sosial kompetanse og vice versa:

Hvis du hele tiden høster enkeltelever, vil det alltid komme flere enkeltelever. Men hvis du jobber med hele gruppa, så vil alle de elevene som føler at de ikke passer inn ha et ønske om å være en del av fellesskapet.

4.3.6 Sosial kompetanse

Informantane legg stor vekt på å arbeide med fellesskapet på trinnet for å fremje sosial kompetanse hjå elevar som viser eksternalisert åtferd, og såleis livsmeistring. Sara meiner at det er viktig å snakke om klassen som ein klasse, der ikkje alle skal vere bestevenner, men klassevenner. Informantane ytrar at elevar som viser eksternalisert åtferd ofte vert opplevd

som skumle av andre, og at arbeid med fellesskapet bør skje frå første stund både i klassen og på trinnet. Dei legg ikkje skjul på at dei i byrjinga av kvart skuleår legg vekk mykje fag til fordel for øving av sosial kompetanse. Luna påpeikar at læraren si rolle er avgjerande for å skape ein god skulekvardag:

Jeg tenker at det er vår jobb å skape den trygge klassedynamikken, for at de skal tørre å støtte og hjelpe hverandre når noen tar et feil eller dumt valg. Å skape et fellesskap, der det ikke blir sånn: «Der er det en som sliter, mens vi, vi får det til», for da blir det veldig vi og dem.

Sara legg til:

Det verste er om noen får et stempel som slem fordi de utagerer og gjør andre utrygge. For da oppfører den seg deretter, for det oppleves som det tryggeste. Vår oppgave blir da å snu dette. At de som er utrygge kommer i en bedre relasjon med den [eleven som viser eksternalisert atferd] ved at vi lærer dem å forstå hvorfor den gjør som den gjør.

Både Maria og Luna påpeikar at deira oppgåve er å trekke fram elevar sine positive sider, og legge til rette for gode interaksjonar og relasjonar. Dei legg heller ikkje skjul på at synet læraren har på den enkelte elev vert oppfatta av medelevar på godt og vondt. Maria fortel:

Man har så mye makt som lærer. Måten man fremmer det en elev får til og mestrer, gjør til at de andre får en oppfattelse av at eleven kan mye og ser på den som verdifull.

Luna erfarer at dess meir ein elev får kjeft eller blir teken ut av fellesskapet, dess reddare vert medelevane for eleven. Informantane ytrar at både kjeft og ekskludering er lite tenleg. Dei meiner at ein må skape felles gode stunder. Og at elevane lærer å vere rause mot kvarandre, men at dei og medelevar må vere tydelege på kva åtferd som er ynskja. Luna fremjar at øving på sosiale ferdigheiter er eit kontinuerleg arbeid, der lærarar må spele ei aktiv rolle:

Du kan ikke bare ha regler og normer hengende oppe. Man må konstant arbeide med det, og fortelle hva hver enkelt innebærer. Man kan ikke bare si «Nå må du være en god lytter.», uten å poengtere hva en god lytter er og gi dem tid til å bli det.

Sara er oppteken av å danne eit godt sjølvbilete hjå den enkelte elev. Ho opplev at mange som viser eksternalisert åtferd har eit negativt bilete og tankemønster kring seg sjølv, og at det trygge for dei er å oppretthalde dette. For å snu dette, fremjar ho betydninga av å arbeide med fellesskapet og læringsmiljøet i klassar:

Når noen strever med den type atferd, så prøver jeg å være ærlig med klassen og si at «Det dere ser nå, er at han strever. Hvordan kan vi hjelpe han?». Og da snakker vi om hvordan de som medelever kan gi positiv oppmerksomhet når eleven gjør fine ting, og ignorere når den tar dårlige valg. Også må jeg som lærer være flink til å dra opp alt det fine eleven gjør, og ta eleven i å gjøre gode ting.

Sara viser til gode effekter av positiv merksemd frå både lærarar og medelevar i møte med elevar som viser eksternalisert atferd, og meiner at det er særskild viktig for denne elevgruppa.

Informantane fortel at dei er opptekne av å snakke med klassane sine om at menneskje er forskjellige. Likevel opplev dei ein skilnad mellom arbeid med dette i 1.klasse og seinare i småskulen. Maria fortel:

I førsteklasse snakker vi mye om at vi er forskjellige, og det er mye enklere å få dem til å forstå det [kontra senere på småskolen]. Det blir liksom normalisert, noe som gjør til at de elevene [elever som viser eksternalisert atferd] kanskje ikke føler seg så annerledes. Også er det ikke så store forskjeller mellom elevene. Men i fjerde klasse blir det mer synlig hvis en elev utagerer, og de andre [medelevene] reagerer mer. Også begynner jo eleven [som viser eksternalisert atferd] å bli eldre og forstå mer. Kanskje den kommer i kamp mot seg selv, at den ikke klarer å gjennomføre ting fordi den føler seg så annerledes. Og er det noe barn ikke liker, så er det å føle seg annerledes.

Sara, Luna og Maria opplev at det er meir utfordrande å møte den eksternaliserte atferda både for eleven, medelevar og lærarar, dess eldre eleven er. Dei meiner at det er lite tenleg å la vere å adressere vansken, og ytrar at ein heller bør skape eit fokus på korleis både lærarar og medelevar kan hjelpe. Dei legg difor vekt på bruk av sosiale historia frå skulestart. Maria fremjar at slike historia gjev eleven ei større forståing av seg sjølv og andre i samspel, samt medelevene ei større forståing av den enkelte si atferd. Sara opplev nytte av slike verktøy, men er oppteken av at det må bli brukt riktig og at ho sjølv må «eie det». Luna legg til:

Man må dyrke empatien hos elevene og eleven selv ved å være en empatisk veileder. Men de må selv ha et ønske om å regulere seg, et ønske om å gjøre det bra. Et ønske om å utvikle seg.

Informantane meiner at ein som lærar og profesjonsfelleskap likevel må ha ei forståing av at alle utviklar seg ulikt fagleg, sosialt og emosjonelt. Og at ei slik anerkjenning dannar eit godt

grunnlag for å legge til rette for livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd.

4.4 Profesjonsfellesskapet si betydning for å lukkast

I spørsmål om kva som er viktig i møte med denne elevgruppa, er informantane gjennomgåande opptekne av kva dei saman kan gjere for å hjelpe, rettleie og støtte den enkelte elev. Dei legg vekt på at dei som profesjonsfellesskap må fremje ei autoritativ leiing, lærar-elev-relasjon, å møte eleven der den er, samt emosjonell og sosial kompetanse for å skape livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd. Når informantane omtalar team, omtalar dei seg sjølv og dei andre kontaktlærarane på trinnet. Informantane hevdar at felles tankar om korleis ein kan fremje livsmeistring og eit godt elevsyn, der ein tenkjer «våre» elevar, er vesentleg for å lukkast. På andre sida hevdar dei at ulike tankar er det som skapar uro i eit team, og eit redusert ynskje om rettleiing i møte med elevar som utfordrar. Luna påpeikar betydninga av ei felles forståing av kva det vil seie å setje grenser og forventningar:

Det er viktig at vi som team faktisk deler de samme forventningene og grensene. For hvis min grense er her og din grense er der, så vil det bli vanskelig for elevene å vite hvordan de skal regulere seg i den aktuelle situasjonen.

Maria, Luna og Sara påpeikar at lærarar må vere tydelege og trygge pedagogar som i fellesskap arbeidar for å skape ein god relasjon til den enkelte elev. Dei opplev at ei autoritativ leiing er det som fordrar tillit og ein god elev-lærar-relasjon.

Openheit mellom kontaktlærarar på teamet er noko informantane fremjar som viktig i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd. At dei må tore å vere open om kva dei opplev som utfordrande, slik at kollegaar kan kome med støttande ord, råd og tiltak. Dei meiner at openheit kring eleven er viktig for å møte eleven der den er. Maria påpeikar at det er viktig at andre lærarar veit korleis ein bør møte og snakke med den enkelte elev. Sara legg til at dei saman må hjelpe dei sosialt og emosjonelt, slik at eleven opplev at dei vaksne bryr seg. Luna skyt inn:

For hvis jeg er den eneste eleven har en relasjon til, så blir det så sårbart.

Sara held fram:

Det er vanskelig hvis man opplever at noen på teamet ikke bryr seg eller fokuserer på det negative, fremfor det positive. Det gjør både min og eleven sin hverdag tyngre.

Sara påpeikar at lærarar må rette fokus på seg sjølv, i staden for å plassere skuld på eleven:

Vi må vite om de strategiene og avtalene eleven har, slik at vi selv kan bruke de når situasjoner oppstår. Likevel opplever jeg voksne som vet om disse og som responderer sinne med sinne, også kommer de til meg og forteller hvor vanskelig det barnet er. Men eleven speiler jo bare den voksne. Det er forskjell på å være vanskelig og å ha det vanskelig.

Maria meiner at ein saman må streve etter ei felles forståing av den enkelte elev.

Det hjelper lite at jeg arbeider med å bygge opp en elev og et fellesskap i min klasse, dersom det likevel blir vanskelig i friminuttene med de i parallellklassene. Når alle klasser står sammen, at vi sammen må hjelpe hverandre, blir det bedre for alle.

Luna legg til:

Vi må være en «United front».

Maria opplev at denne innstillinga gjer noko med læraren, eleven og elevane seg i mellom. At dei opplev å ikkje stå aleine. Likevel opplev Luna at det i stor grad er opp til den einskilde lærar å skape livsmeistring hjå denne elevgruppa, og at det kan vere strevsamt:

Det er jo et ensomt yrke vi har, egentlig. Du står jo i de situasjonene [med elever som viser eksternalisert atferd] her ganske alene, selv om vi snakker om at vi er i team og at dette er våre elever og sånn. Så er det tross alt du som skal stå i det hver dag. Selv om noen andre tar kampen [en situasjon som oppstår, hvor en elev viser eksternalisert atferd] for deg en av ti ganger, så skal du fortsatt ofte stå der alene i de siste ni.

At ho vert ståande aleine dei siste ni gongane fortel ho er naturleg, då det er ho som er mest med «sine» elevar og at trinnet ikkje alltid er saman. Informantane fortel at det å ventilere kan ofte opplevast som naudsynt, og til hjelp for å sortere tankar og kome inn på eit nytt spor. Maria åtvarar likevel om å bli med på ein negativ spiral der alt er vanskeleg. Luna legg til at ho ikkje treng at teamet alltid jattar med og er einige:

Jeg trenger at noen hjelper meg videre når jeg står fast, slik at jeg kommer inn på et nytt spor.

Maria skyt inn:

Ja, og å tenke hva *vi* kan gjøre, i stedet for hva *du* kan gjøre.

Informantane ytrar korleis eit godt team kan avlaste kvarandre i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd ved å lytte, dele og støtte, medan eit dårleg team kan skape meir hovudbry. Dei trur at mange undervurderer betydninga eit team har, og hevdar på same tid at eit godt team betyr alt for å lukkast i å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd. Luna påpeikar:

Jeg ville alltid valgt team over klasser. Alle klasser har sine utfordringer, men hvis du ikke har et team i ryggen, vil selv den letteste elev bli tung.

Sara og Maria nikkar. Dei avsluttar gruppeintervjuet med å stille seg kritisk til manglande samarbeidstid på teamet, og løftar fram at dei sjeldan får tid til samarbeid med assistentar. Vidare rettar dei særskild fokus mot manglande bunden tid. Informantane opplev at dette fører til færre møtepunkt, og dermed lite tid til å reflektere saman om pedagogisk praksis, tiltak retta mot elevar og pedagogisk utvikling. Informantane saknar tydelegare retningslinjer for teamarbeid både i lærarutdanninga og i arbeidslivet, og meiner at ein times teamtid ikkje er nok for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd.

5. Drøfting

I dette kapitlet vert dei empiriske funna frå analysane drøfta i samanheng med relevant teori, forskning og omgrep. Grunna forskinga si induktive tilnærming, har desse blitt henta inn i etterkant av analysane. Som skrive innleiingsvis er den teoretiske tilnærminga av sentrale omgrep i kapittel 2 eit utgangspunkt for å forstå forskinga sin tematikk, men vert ikkje vidare drøfta. Kategoriane som vert drøfta under tek utgangspunkt i analysar av funn frå dei individuelle intervju, samt gruppeintervjuet. Denne forskinga har, som tidlegare skrive, ei systemorientert tilnærming. Ein tek utgangspunkt i lærarar si rolle i å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, samt profesjonsfellesskapet si betydning for å lukkast i dette arbeidet.

Kva lærarar meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksterialisert åtferd er utgangspunkt for store delar av drøftingskapittelet, grunna spørsmålet si opne formulering. Her løftar informantane fram klasseleiing, og korleis lærarar gjennom klasseleiing kan skape moglegheiter og barrierer for fagleg, emosjonell og sosial utvikling og læring hjå elevar som viser eksterialisert åtferd, og såleis livsmeistring. Avslutningsvis i ein eigen kategori, vert informantane sine refleksjonar og tankar kring betydninga av profesjonsfellesskap løfta fram og drøfta. Alle kategoriane utfyller og supplerer kvarandre, og kan samla bidra til ei heilskapleg forståing av forskinga si problemstilling: *Kva meiner lærarar er viktig for å fremje livsmeistring hjå barn som viser eksterialisert åtferd i småskulen, og kva betydning har profesjonsfellesskapet for å lukkast i dette arbeidet?*

5.1 Å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksterialisert åtferd

Med utgangspunkt i analysane vart ulike delar ved klasseleiing belyst då informantane fremja kva dei meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksterialisert åtferd: *Autoritativ vaksen, lærar-elev-relasjon, å møte eleven der den er, eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring, emosjonell kompetanse og sosial kompetanse*. Desse kategoriane, og korleis dei kan påverke fremjing av livsmeistring i positiv og tidvis negativ retning er utgangspunkt for store delar av drøftinga.

5.1.1 Autoritativ lærar

Informantane hevdar i dei individuelle intervjua at det å te seg som ein autoritativ lærar er avgjerande for å kunne fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksterialisert åtferd. Viktigheita av å vere autoritativ vert langt på veg støtta av Roland (2021:21) som hevdar at ein autoritativ vaksen vil kunne påverke barn som viser eksterialisert åtferd sin sosiale kompetanse, demokratiske forståing, sjølvregulering og intelligens, samt redusere negativ åtferd. Ein autoritativ vaksen kan såleis påverke mange av dei livsmeistringskompetansane som barn som viser eksterialisert åtferd strevar med. Men det er likevel ein føresetnad at det er ein klår balanse mellom dei krava omgjevnadane stiller, og dei føresetnadane enkeltindividet har (Kinge, 2020:128). Informantane legg vekt på tydelege rammer, krav og forventningar og varme og kjærleik. Dette vart i gruppeintervjuet klårgjort under omgrepet «autoritativ». Ein autoritativ lærar er ein lærar som balanserer mellom kontroll og varme i møte med elevar (Nordahl, 2012:30). Sidan omgrepet har blitt nytta i pedagogisk læreverv i lang tid, var omgrepet godt kjend for informantane. I det individuelle intervjuet fortalte Luna

at det var utfordrande å vere ein autoritativ lærar i byrjinga. Etter ho endra lærarstil mot det autoritative, såg ho særskild åtferdsendingar hjå dei elevane som viste eksternalisert åtferd. Bear (1998, referert i Nordahl et al., 2005:217) hevdar at autoritative lærarar er best eigna til å førebyggje og redusere slik åtferd. For å kunne vere ein autoritativ lærar hevdar informantane at ein må vere trygg på seg sjølv, og kjend med eigne kjensler. Vaksne som dyrkar ein autoritativ lærarstil vil i større grad kunne påverke barn sin kompetanse og åtferd (Nordahl et al., 2005:218), og såleis livsmeistring.

Roland (2007, referert i Roland, 2011:157) påpeikar viktigheita av å setje ein tydeleg standard, gje støtte, utøve kontroll og intervensjon på ein føreseieleg måte. Den autoritative lærarar er ein lærar som oppfattast som sikker av elevane. Luna fortel at ho i byrjinga møtte elevane med høg grad av varme og låg grad av tydelegheit. Dette gjorde alle partar usikre, særskild dei som viste eksternalisert åtferd. Olsen & Traavik (2010:128) påpeikar at autoritativ vaksen torer å vere tydeleg når situasjonen krev det. Maria erfarer likevel at godt erfarne lærarar har vanskar med å møte elevar med varme og kontroll, sjølv om situasjonen krev det. Luna meiner at endring av eiga læraråtferd kan påverke elevar si åtferd i positiv forstand. Ei autoritativ leiing «skaper ro i elevene sin uro», ytrar Sara. Åtferdsending hjå elevar krev såleis ei åtferdsending hjå lærarar.

Informantane fortel at det kan vere utfordrande å ha elevar som viser eksternalisert åtferd. Tidlegare forskning har vist at eksternalisert åtferd har ein negativ påverknad på lærarar, mellom anna ved at det reduserer lærarar si tru på eigne evner (Brouwers & Timic, 2000; Roehrig, Pressley og Talotta, 2002; Tsouloupas et al., 2010, referert i Zee, de Jong & Koomen, 2017:37). Zee et al. meiner difor at det er viktig at lærarar fremjar eigen «Teacher self-efficacy». Med det meiner dei at lærarar må styrkje eiga tru på at ein har evne til å organisere og utføre dei mangfaldige pedagogiske oppgåvene i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd. Årsaka til dette er at Split & Koomen sine undersøkingar frå 2009 (Zee et al., 2017:38) viste at lærarar opplev seg sjølv som mindre kapable til å møte eksternalisert åtferd. Dei opplev seg sjølv som sintare i møte med desse elevane, enn i møte med andre elevar. Positive erfaringar og tidlegare meistring vart erfart som essensielt i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd. Dette viser òg funn i mi undersøking til. Maria erfarer at det å «få til» ein elev som viser eksternalisert åtferd, skapar tru på at ho skal «få til» ein annan elev som viser liknande åtferd ved seinare høve. Bandura (1994:11) hevdar at lærarar som skapar tru på eigne ferdigheiter i større grad kan motivere og betre elevar sine ferdigheiter, enn dei som ikkje har det.

Sjølv om Luna ytrar at autoritativ leiing er særskild tenleg for elevar som viser eksterialisert åtferd, legg ho til at: «Struktur, trygghet og forutsigbarhet er godt for alle. Og det gjør mye med min hverdag også. At jeg ikke blir så påvirket følelsesmessig av tingene som oppstår.».

Baker et al. (2009:379) viser til dei same funna i sin studie om eksterialisert åtferd og autoritativ klasseleiing: Autoritativ leiing er eit godt tiltak for alle, uavhengig av evner, føresetnader og åtferd. Lærarar si evne og vilje til å utøve kontroll, supplert med varme, skapar likevel særskild tillit hjå elevar som viser eksterialisert åtferd (Roland, 2011:157). I faglitteratur vert denne balansen ofte skildra som å vere ein «warm demander». Ein «warm demander» møter elevane med varme, ansvar, omsorg og støtte, samstundes som den har høge forventningar til den enkelte (Evertson & Weinstein, 2006:11). Når eg spør kva Sara legg i å møte elevar med varme og krav, legg ho vekt på å møte elevane sine behov med kjærleik og forventningar. Ho trekk her fram bruken av pausekort: «De får jo det fordi jeg ser at de har behov for en liten pause av og til, men at det følger krav og forventinger til bruken av dem.».

Holland (2012:78) hevdar at barn som møter ein slik lærar vil i større grad tolerere reglar og konsekvensar.

Forventningar kan likevel vere diffuse for mange lærarar og elevar. Faldet & Nordahl (2017:43) skil mellom bevisste og ubevisste forventningar. Bevisste forventningar er i større grad tilpassa individet enn ubevisste, og vert nødvendigvis ikkje realisert med det første. Ubevisste forventningar er derimot forventningar som er vanskeleg å gjere greie for. Brot med desse forventningane kan skape kjensleprega reaksjonar hjå lærarar (Faldet & Nordahl, 2017:43). Dette kan få konsekvensar for samspelet med barnet. Informantane i min studie erfarer at lærarar ofte har ein tendens til å bli påverka av eleven si åtferd. Sara og Luna opplev at dei gangane dei sjølv vert emosjonelt påverka av eleven si åtferd, er dei gangane situasjonane går «i lås». Jordet (2020:146) hevdar at mange elevar som vert utsett for negative emosjonelle reaksjonar, vert ramma emosjonelt sjølv. I kva grad åtferd smittar varierer derimot frå person til person (Elvén, 2017:66). Luna, Sara og Maria legg likevel vekt på erfaring som vesentleg for kor vidt åtferd smittar eller ikkje, samt kva evne dei har til å forhalda seg roleg. Juveli & Peters (2020:48) og Roland et al. (2016:170) hevdar at læraren si evne til å forhalda seg nær, omsorgsfull og roleg har stor betydning for elevar som viser eksterialisert åtferd. Til trass for at Sara ytrar viktigheita ved å vere roleg, påpeikar ho at ho etter sju år som kontaktlærar for elevar som viser eksterialisert åtferd, framleis må arbeide med eigne kjensler i krevjande situasjonar. Informantane meiner at det å møte elevar med ro og ha kontroll på eigne kjensler er vesentleg for å fremje livsmeistring. Dette vert langt på veg

støtta av Lindbäck & Glavin (2020:48) som påpeikar at ein vaksen som er trygg i eige kjensleliv, vil i større grad kunne hjelpe barn med å utvikle sosial og emosjonell kompetanse.

Ross (1977:184, referert i Jordet, 2020:135) åtvarar difor lærarar om å gjere den fundamentale attribusjonsfeilen. Den fundamentale attribusjonsfeilen er dei uttrykte emosjonelle spenningane som oppstår når ein elev opptrer på ein annan måte enn det læraren forventar og ynskjer, og lærar vel å handle impulsivt og emosjonelt. Sara og Luna erfarar at dei gangane dei reagerer i affekt, eskalerer situasjonen og tek ein veg som ingen ynskjer. «Man må liksom lære å ha kontroll på egne følelser, og ikke være uforutsigbar ved å være rolig i det ene sekundet og full klick i det andre.», meiner Maria. Brøyn (2018) hevdar at det å ha kjennskap, kunnskap og evne til å handtere egne kjensler vil kunne påverke korleis ein situasjon utartar seg. Lærarar si handtering av egne kjensler vil såleis spele ei viktig rolle for eleven si utvikling. Holland (2012:152) og Ogden (2015:221) fremjar betydninga av at dei vaksne trekk seg ut av situasjonen og tek ein tenkepause. «Jeg prøver jo så godt det lar seg gjøre å være rolig og veilede, og kjenne etter hva jeg selv føler før jeg går inn i situasjonen.», ytrar Luna. På same tid understrekar ho at det tek tid og øving før ein klarar det. Å forstå seg sjølv for å forstå andre er ein kontinuerleg prosess, og det finst inga rask oppskrift eller metode (Kinge (2020:77)).

Det er difor viktig at lærarar har evne til å mentalisere i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd (Olsen & Traavik, 2010:181). Mentalisering handlar om kva som skjer i oss sjølv når vi er i kontakt med andre, og korleis andre opplev ein (Kinge, 2020:80). Det handlar om å sjå seg sjølv innanfrå og andre utanfrå. Maria opplev at det er mange lærarar som ikkje forstår eller prøver å forstå elevar som viser eksternalisert åtferd, og at desse vert frustrerte. Kinge (2020:82) påpeikar at slike kjensler kan hindre lærarar i å møte elevar som viser eksternalisert på ein god måte. For å kunne forstå og hjelpe elevar med åtferdsvanskar, må lærarar vere medvitne om eigen emosjonell tilstand (Idsøe et al., 2016:294). Pedagogar må difor arbeide mentalt med seg sjølv for å skape tru på at dei skal meistre arbeidet i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd (Drugli, 2013:160).

Roland (2021:21) meiner at det er relativt lett å lese og lære teoriar om å vere ein autoritativ lærar, men at arbeidet med å bli det er ein livslang prosess. Dette er noko informantane i min studie erfarar. Alle tre ytrar at når dei tenkjer tilbake til dei første møta med elevar som viser eksternalisert åtferd, tenkjer dei at dei skulle gjort mange ting annleis. Å reflektere kring eigen praksis og åtferd mot elevar som viser eksternalisert åtferd er vidare viktig for å hindre ein

negativ relasjon (Haugen, 2008c:394;Zee et al., 2017:47). Dette er noko informantane i min studie er opptekne av.

5.1.2 Lærar-elev-relasjon

Ein god lærar-elev-relasjon er det første informantane omtalar i spørsmål om kva som er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd. Hamre & Pianta (2001, referert i Baker et al., 2008:5) hevdar at ein positiv relasjon gjev lærarar motivasjon og ekstra vilje til å bruke tid og ressursar på eleven som viser eksternalisert åtferd. I dei individuelle intervjua nemner to av informantane, Luna og Maria, lærar-elev-relasjon eksplisitt, medan Sara viser til ulike dimensjonar av lærar-elev-relasjonen utan å nemne sjølve omgrepet. Når informantane vert bedne om å utdjupe kva dei legg i ein lærar-elev-relasjon i gruppeintervjuet, legg dei vekt på: Forventningar, kjærleik, tillit, tryggleik, positiv interaksjon og å bry seg. Å bry seg handlar om korleis elevar har det på innsida, og søkje og forstå kva som framkallar uro og utagerande åtferd (Kinge, 2020:26). I intervjua er informantane i hovudsak opptekne av betydninga av ein god relasjon, korleis ein skapar ein slik relasjon og at dei som lærarar sit med relasjonsansvaret. Dei legg derimot ikkje skjul på at dei sjølv og andre lærarar tidvis kan påverke relasjonen negativt. Og at det kan vere strevsamt og utfordrande å skape og oppretthalde ein god relasjon til elevar som viser eksternalisert åtferd. Likevel påpeikar dei at det er verdt å arbeide for. Dei meiner at relasjon er det viktigaste dei har for å kome i posisjon til å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd.

Informantane sine utsegn vert langt på veg støtta av internasjonal forskning (Fowler, Banks, Anhalt, Der & Kalis, 2008:167; Lei, Cui & Chui, 2016:11). Deira studiar viser til ein samanheng mellom eksternalisert åtferd, lærar-elev-relasjon og utvikling av ferdigheiter knytt til livsmeistring. Lei et al. (2016:2) fremjar ein positiv lærar-elev-relasjon som viktig komponent for å fremje interpersonale kommunikasjonsevner og sosiale tilpassingar, noko barn som viser eksternalisert åtferd ofte strevar med. Lærarane i mitt forskingsprosjekt ytrar at ein god lærar-elev-relasjon er ein relasjon prega av kjærleik, forventningar, støtte, tillit, tryggleik, interesse og positiv kommunikasjon. Ein negativ relasjon derimot, er ein relasjon prega av konflikhtar, manglande tillit og sinne (Lei et al., 2016:2). Ein lærar vil såleis kunne påverke den eksternaliserte åtferda: «These results suggest that reducing negative affective TSRs [Teacher-Student Relationship] or increasing positive affective TSRs might reduce individuals' EBPs. [Externalizing behaviour problems]» (Lei et al., 2016:8). Forskinga er

vidare interessant fordi dei meiner at ein god lærar-elev-relasjon dei første åra på skulen vil kunne redusere eksternalisert åtferd hjå enkeltindivid. Dette påpeikar informantane. Dei meiner at ein god lærar-elev-relasjon frå første stund er ein føresetnad for å fremje livsmeistring i småskulen.

Sara, Luna og Maria uttrykkjer at desse elevane treng ekstra mykje kjærleik for å kunne utvikle seg sosialt, fagleg og emosjonelt. Dette er noko Fowler et al. (2008:167) sine studie understrekar. Dei hevdar at elevar som viser eksternalisert åtferd som møter ein god lærar-elev-relasjon i tidlege skuleår, til trass for grensesetjing og konsekvensar for uynskt åtferd, vil ofte betre emosjonelle, faglege og sosiale ferdigheiter. I studien deira vart det likevel påpeika at relasjonen må i høgst grad vere prega av kjærleik (Hamre & Pianta, 2001, referert i Fowler et al., 2008:168). Ordet kjærleik er eit ord som går igjen i denne studien sin empiri. Maria påpeikar viktigheita av godt humør, å vere medviten om at eigne negative kjensler kan skape ein negativ relasjon og at det er den vaksne som sit med relasjonsansvaret. Elvén (2017:40-41) understrekar at pedagogar som tek ansvar kan påverke situasjonar og åtferd, og såleis skape eit betre utgangspunkt for læring og utvikling. Ein lærar som ikkje tek ansvar, vil derimot kunne kjenne seg makteslaus i møte med denne elevgruppa, noko som igjen vil påverke eleven negativt (Bandura, 1994:11).

At det er dei vaksne som sit med relasjonsansvaret, er òg noko Luna fremjar: «..når en relasjon går dårlig, er det vår feil. Og det er vi som må prøve å reparere.». Drugli (2012:36) hevdar at ei slik negativ utvikling kan motarbeidast ved å vise god klasseleiing. Luna legg vidare vekt på at ein relasjon prega av sinne, korrigering og konflikt er ei av dei største fallgruvene som lærarar møter i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd, då det kan ha negativ effekt på relasjonen. Dette vert langt på veg støtta av Baker et al. (2008:4) og Wang et al. (2022:259) som viser til at elevar som viser eksternalisert åtferd i større grad er i negativ interaksjon med læraren enn andre elevar. Til trass for at studiar viser at dei har eit særskild behov for nærleik og positiv lærar-elev-relasjon. Mange som viser eksternalisert åtferd opplev ein relasjon som er prega av manglande kjærleik (Dahl, 2019). Det er difor eit paradoks at dei informantane meiner trenger mest kjærleik, er dei fagfolk hevdar får minst. Maria meiner at det er lærarane sin jobb å møte elevane med kjærleik, medan Jordet (2020:191) skriv at det er opp til kvar enkelt lærar å bestemme om den vil møte den enkelte elev med kjærleik. Dei andre informantane meiner at eit godt elevsyn, der eleven føler seg likt og ynskja ikkje burde vere opp til den enkelte. Dei hevdar at det er eit vesentleg utgangspunkt for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd. Å møte elevar med

kjærleik er ein veremåte og haldning (Olsen & Traavik, 2010:124). Faldet & Nordahl (2017:51) hevdar at lærarar sitt elevsyn, om dei ser på ein elev som tilpassa eller ikkje, påverkar i høg grad relasjonen, og er såleis noko dei bør reflektere kring.

Anna forskning på lærar-elev-relasjon og eksternalisert åtferd viser til at kvaliteten i relasjonen påverkar eleven si evne til å tilpasse seg skulen sine rammer. Baker et al. (2008:4) viser i sin studie til at ein relasjon prega av positiv samhandling kan føre til eit positivt syn på skulen for elevar som viser eksternalisert åtferd. Relasjonen kan gje den nære emosjonelle støtta som trengs for å kunne gå inn i læringsaktivitetar. Det er såleis ein samheng mellom lærar-elev-relasjon og seinare fagleg, emosjonell og sosial meistring, altså livsmeistring (Aasen et al., 2014; Roorda et al., 2011:493). I min studie omtalar Luna lærarar som stillaset for utvikling av livsmeistringskompetansar. Dette stillaset kan vere ein kompensasjonsfaktor for manglande emosjonell og sosial kompetanse dei første skuleåra (Baker et al., 2008:5). Ein aktiv og positiv interaksjon mellom lærar og elev, der eleven opplev emosjonell støtte vert vidare fremja av informantane som essensiell for å fremje livsmeistring: «En relasjon er jo det viktigste vi har sånn egentlig» (Luna). Roland (2021:31) hevdar at positive interaksjonar er nokre av dei viktigaste byggjesteinane i utviklinga av ein god lærar-elev-relasjon, særskild for dei som strevar. I likskap med Luna sine utsegn, viser omtalt forskning til betydninga av ein god relasjon for å kome i posisjon til å hjelpe elevar som viser eksternalisert åtferd med å utvikle emosjonell, sosial og fagleg kompetanse. Elevar må oppleve at læraren er ei emosjonell støtte i læringsprosessane.

Emosjonell støtte omhandlar i kva grad eleven opplev læraren som omsorgsfull, trygg, aksepterande og oppmuntrande (Federici & Skaalvik, 2017:191). Ei slik støtte refererer såleis til handlingane og haldningane hjå den enkelte lærar i møte med elevar. Denne forma for støtte vert omtalt som ein av dei viktigaste beskyttelsesfaktorane for elevar som viser eksternalisert åtferd (Rutter, 2012, referert i Reite, 2016). Sara fremjar betydninga av støtte i form av positiv kommunikasjon og samhandling, slik at både elev og lærar er meir rusta til å møte «dårlege» dagar. Elevar som opplev lærarar som emosjonelt støttande, har dessutan færre indikatorarar på dårleg psykisk helse (Federici & Skaalvik, 2017:199). Kor mykje positiv kommunikasjon og samhandling som trengs kjem derimot an på dei deltakande individua (Lekhal & Drugli, 2019). Holland (2012:84) påpeikar at ein skal aldri presse nærleik på ein elev som ikkje ynskjer det. Relasjonen kan såleis påverkast av individuelle eigenskapar hjå både lærar og elev (Baker et al., 2008:3).

Lærarane opplev det som viktig at eleven er trygg på at læraren er der for å hjelpe, og at dei opplev interaksjonen som positiv. For det er ikkje nok at lærarar har ynskje om å støtte elevar som viser eksterialisert åtferd, dei må òg ha evne (Roland, 2011:157). Lærarar som ikkje har tru på egne evner til å støtte og møte barnet vil derimot ha ein tendens til å redusere innsats, og unngå varm og open kommunikasjon (Zee et al., 2017:48). Dette vil igjen kunne påverke utvikling av eleven sine ferdigheiter. Som ein konsekvens av opplevd manglande støtte, opplev mange elevar som viser eksterialisert åtferd manglande tillit til lærarar (Dahl, 2019). Roland (2011:157) hevdar at tillit vert til når ein elev opplev at ein eller fleire lærarar ynskjer å gje fagleg, emosjonell og sosial støtte gjennom positive interaksjonar. Jordet (2020:201) fremjar ein spesifikk type tillit: *epistemisk tillit*, når han omtalar tilliten i ein lærar-elev-relasjon. Epistemisk tillit handlar om at eleven har «tillit til å lære». Då er eleven mottakeleg for det læraren formidlar, samstundes som hen er så trygg på den vaksne at hen opnar seg opp (Jordet, 2020:201). Medan ein elev som ikkje har denne tilliten vil i mindre grad vere mottakeleg for det læraren formidlar, samt vere utrygg og ikkje klare å opne seg. Jordet (2020:202) hevdar at elevar som strevar, som til dømes elevar som viser eksterialisert åtferd, vil vere ekstra avhengig av at læraren investerer i relasjonen for å utvikle den epistemiske tilliten. Alle informantane i min studie er opptekne av «Å vere der for dei», uavhengig av åtferd.

«Å vere der» er essensen av «å sjå» den andre (Kinge, 2020:130). Sara og Luna gjer vidare greie for kva dei legg i dette ved å trekke fram korleis ein god relasjon kan påverke måten dei og elevane opplev «dårlege dagar». Luna vektlegg effekten av å «stå i det» saman med eleven, og at dette gjer noko spesielt med relasjonen. Augeblikket då eleven kom og spurte Luna om ho kunne brette over votten, er eit eksempel på det Bergkastet & Andersen (2016:11) fremjar som gyldne augeblikk lærarar kan bruke til å oppnå gode og nære relasjonar. Slike augeblikk gjer noko spesielt med tilliten. Dette spesielle er den epistemiske tilliten, som Jordet (2020:204) omtalar som ein «motorveg for læring». Ein slik tillit vil i høg grad kunne påverke eleven si evne til å tilpasse seg skulen sine rammer, fordi hen opplev lærarane sine formidlingar som viktig. På den måten vil ein god og positiv lærar-elev-relasjon vere eit viktig utgangspunkt for fremjing av livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksterialisert åtferd.

Maria ytrar at dersom ein har arbeidd med å skape ein god relasjon frå første dag, «...så kan du vinne mye på det.». Positiv interaksjon har stor betydning for framtidig interaksjon, samt endring av negativ relasjon (Haugen, 2008c:393; Roland, 2021:31). Nordenbo (2013:135) går

så langt og hevdar at lærarar sin varme og emosjonelle støtte gjev eit høgare bidrag til elevar si læring enn læraren sitt faglege nivå. Ein god relasjon er det som ligg til grunn for «god og autentisk læring» (Berg, 2007:29). At informantane vel å fokusere på relasjonar som utgangspunkt for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksterneiserert åtferd, er såleis ikkje overraskande. Det er likevel viktig å påpeike at ein god lærar-elev-relasjon ikkje kan førebyggje eller løyse alle utfordringar, og at det må vere ein tydeleg balanse mellom kjærleik og forventningar (Connolly et al., 1995, referert i Ogden, 2015:135). Ein god relasjon kan derimot gje motivasjon til å møte eleven på ein god måte, i staden for å tappe læraren emosjonelt (Pianta, 1999, referert i Zee et al., 2017:38). Sara fremjar betydninga av tidlegare positive interaksjonar som ein viktig del av ein relasjon. Informantane meiner at lærarar er tent med å ha kunnskap om konsekvensar av ein positiv og negativ lærar-elev-relasjon. Og hevdar at ein god relasjon er essensielt for å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksterneiserert åtferd.

5.1.3 Å møte eleven der den er

Maria, Sara og Luna formidlar i dei individuelle intervjua at det å møte eleven der den er, er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksterneiserert åtferd. Når eg spør om kva dei legg i dette i gruppeintervjuet, legg dei vekt på at ein ikkje skal måle elevar opp mot kvarandre, men måle dei ut i frå seg sjølv. Jordet (2020:146) fremjar at det er særskild viktig korleis barn som ikkje presterer i samsvar med alderadekvate krav og forventningar, som til dømes barn som viser eksterneiserert åtferd, vert møtt av lærarar. Sara opplev at dei som viser eksterneiserert åtferd strevar med mange av dei kompetansane livsmeistring er. Ho meiner at åtferda ofte kjem til syne når krav, forventningar og rammer ikkje er tilpassa. At krav og forventningar må samsvare ut i frå evner og ferdigheiter er noko Luna og Maria vektlegg. Roland (2021:67) påpeikar at krava og forventningane må ta omsyn til barnet sitt temperament og utviklingsnivå. Luna erfarer at dei som lærarar kan påverke åtferd ved måten dei møter eleven. Informantane legg vekt på å skape meistringsopplevingar både i og utanfor klasserommet. Ogden (2015:216) meiner at det som skal lærast må tilpassast eleven sine evner og ferdigheiter, der den opplev at den har gode moglegheiter for å lukkast. Dette gjeld både emosjonelle og kognitive evner og ferdigheiter (Bru, 2011:18).

Ein av dei fremste professorane i psykologi, Albert Bandura, la særskild vekt på korleis tru på egne evner er med på å påverke tankar, kjensler og åtferd (Bandura, 1994:2). Han meinte at

tidlegare opplevd meistring har ei vesentleg betydning for korleis ein person er i stand til å møte ei utfordring ved seinare høve (Bandura, 1994:8), og såleis korleis den meistrar livet. I den sosial-kognitive teorien sin «self-efficacy» fremjar han viktigheita av meistringsforventing og meistringsopplevingar for enkeltindividet si utvikling. Teorien hevdar at tru på egne evner er vesentleg for korleis ein person møter nye utfordringar. Olsen & Traavik (2011:57) meiner at dette er spesielt viktig for elevar som viser eksternalisert åtferd. Informantane legg i stor grad vekt på viktigheita av tilpassa opplæring under uttrykket «Å møte eleven der den er». Utsegnene i dei individuelle intervju og gruppeintervjuet la likevel tydeleg vekt på tilpassa opplæring som prinsipp: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven.....» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Lindbäck & Glavin (2020:30) hevdar at mykje av den eksternaliserte åtferda som kjem til syne i klasserommet skuldast manglande tilpassa opplæring.

Maria påpeikar at ein må vere sensitiv som vaksen for å kunne møte eleven der den er fagleg, emosjonelt og sosialt. Ein sensitiv vaksen vil i større grad kunne fremje utvikling og læring ved bruk av eleven sine innehavande ressursar for å styrkje livsmeistring (Uthus, 2017a:7). Olsen & Traavik (2010:31) fremjar viktigheita av «empowerment» i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd. «Empowerment» i skulen handlar om å auke fokus på ressursar og moglegheiter for å styrkje meistring og kompetanse, samstundes som ein reduserer fokuset på vanskar. Ein proaktiv og sensitiv lærar vil kunne førebyggje åtferdsvanskar ved å hindre at vanskelege situasjonar oppstår (Nordahl, 2012:22). Hen vil òg leggje til rette for meistring ut i frå der eleven er (Lindbäck & Glavin, 2020:36).

Sara påpeikar at kvar elev må få vere seg sjølv, men at dei samstundes må forstå at det finst visse normer og reglar dei må lære seg å følgje. Men at «..det å bare si til en elev at «Nå må du slutte med det der!»» er som å be ein elev som ikkje kan å lese om å lese ein vanskeleg tekst. Ho opplev likevel at mange lærarar berre seier til elevane at dei må slutte å slå, utan å forstå at åtferda kan skuldast manglande samsvar mellom eleven sine føresetnadar og dei krava og forventningane som vert stilt. Eit slik misforhold vil kunne føre til auka eksternalisert åtferd (Greene, 2011:25; Kinge, 2020:34). Eksternalisert åtferd kan i mange tilfelle vere ein strategi for å unngå ei kjensle av å ha mislukkast, då det å unngå nederlag er viktigare enn å oppleve suksess (Roland et al., 2016:168). Lærarar må difor gje uttrykk for at dei har forventningar om læring, samt gje ros for genuin innsats (Haugen, 2008b:63-64). Sara fremjar viktigheita av «Å få dem til å forstå at jeg ikke ville gitt dem en oppgave jeg ikke har tro på at de skal få til.». Ein lærar som gir utfordringar som ikkje er tilpassa eleven sine evner,

vil derimot kunne bidra til ein dårlegare relasjon og epistemisk tillit mellom lærar og elev (Lindbäck & Glavin, 2020:97), og såleis livsmeistring.

Ogden (2015:139) hevdar at elevar som viser eksternalisert åtferd ofte vert møtt på ein annan måte enn elevar som ikkje viser slik åtferd. Dette påverkar både åtferd og læringsutbytte. Dei vert oftare fortalt om alt dei ikkje meistrar i forhold til andre, og åtferdsending vert difor utfordrande (Olsen & Traavik, 2011:143). Informantane i min studie åtvarar særleg om å samanlikne elevar som viser eksternalisert åtferd med andre elevar, då det er lite nyttig for både lærarar og elevar. Elevar med vanskar vurderer seg signifikant dårlegare i dei tilfella lærarar samanliknar elevar (Bandura, 1994:12). Lærarar må difor rette fokus på eleven sitt indre, og prøve å forstå at åtferd kjem frå eit samspel mellom eleven sine intensjonar og følelsar (Haugan, 2017:219). Ein god lærar meistrar balansen mellom «å vise forståelse og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet.» (Ogden, 2015:127). Luna, Sara og Maria meiner at lærarar må ta vare på elevar sin eigenart, samstundes som dei fremjar betydninga av mangfald.

I det individuelle intervjuet legg Sara mykje vekt på at det er utfordrande å arbeide med ting ein strevar med. Ho opplev at mange elevar sin eksternaliserte åtferd vert «trigga» når dei vert konfrontert med sine vanskar. Ei årsak til at dette kan vere at dei kjem inn i negative tankemønster, der dei fortel seg sjølv at dei ikkje har evne til å meistre situasjonen dei står ovanfor. Det er difor ikkje nok med emosjonell støtte. Elevane treng òg instrumental støtte i form av hjelp, rettleiing, val av oppgåver og tilpassingar (Federici & Skaalvik, 2017:195). Maria opplev derimot at mange elevar som viser eksternalisert åtferd har manglande meistringstru, samt negative erfaringar kring skulesituasjonar. Manglande tru på at ein får noko til, vil i mange tilfelle kunne føre til ein sjølvoppyllande profeti (Olsen & Traavik, 2010:49). Både Bru (2011:24) og Dahl (2019) påpeikar likevel at det er lite fruktbart å skjerme elevar som viser eksternalisert åtferd frå utfordringar, men at lærarar må hjelpe dei til å bryte desse tankemønsterane ved å tilpasse opplæringa. Det er gjennom genuin innsats ein får ekte meistringskjensle, og vidare tru på egne evner (Bandura, 1994:3). Luna fremjar å skape «growth mindset» hjå elevane. Elevar med «growth mindset» oppfattar kunnskapar, ferdigheiter og meistring som noko som kan utviklast gjennom innsats, strategiar, øving og erfaringar, gjerne i samspel med andre (Lindbäck & Glavin, 2020:103).

Ein må førebyggje åtferd som forstyrrar læringsaktivitetar, sidan førebygging ofte er lettare enn å stogge (Ogden, 2015:145). Aktivitetar som «triggar» åtferda bør difor modellerast og

delast inn i ulike delferdigheiter innan kort tid for å skape gode opplevingar (Bandura, 1994:6). Informantane legg vekt på betydninga av meistring for å redusere eksterialisert åtferd og fremje livsmeistring. Vogt (2008:378) hevdar at å fremje meistringstru og meistringsopplevingar er ein av dei viktigaste oppgåvene lærarar har for å styrkje åtferdsending. Barn lærer lite av å mislukkast, dersom dei ikkje har lukkast mykje først (Elvén, 2017:49-52). Sara trur at auka meistringsopplevingar fører til endring i åtferd. Dette samsvarar med Stanovich & Cunningham (1993, referert i Lindbäck & Glavin, 2020:109) sin teori om at meistring i småskulen vil kunne redusere eksterialisert åtferd i seinare skulegang.

Luna løftar fram den positive effekten meistringstru og meistringsopplevingar har for elevar som viser eksterialisert åtferd. Mange elevar som viser eksterialisert åtferd har negative erfaringar knytt til meistring av sosiale, emosjonelle og faglege utfordringar, og vil ha eit stort behov for tilpassa opplæring (Roland et al., 2016:168). Mangel på slike meistringsopplevingar vil derimot kunne føre til sosiale og faglege nederlag (Lindbäck & Glavin, 2020:100). Det er såleis ein sterk samanheng mellom fagleg meistring og psykisk helse, og ein kan påstå at læring og psykisk helse er to sider av same sak (Bru et al., 2016:20). Olsen & Traavik (2011:57) hevdar difor at kjennskap til eleven sine interesser og eigenskapar lyt vere utgangspunkt for pedagogisk praksis. Dette er noko Maria påpeikar er viktig for å skape meistring både i og utanfor klasserommet. Luna ytrar vidare at det er deira jobb å legge til rette for «at de skal tro på at de får det til, og at de opplever å få det til». For «Med litt hjelp og støtte fra en kompetent lærer kan både faglige og sosiale utfordringer justeres og overvinnnes.» (Lindbäck & Glavin, 2020:110). Sara påpeikar at endring i åtferd er eit fellesprosjekt mellom lærar og elev. Dette leiar meg inn i neste kategori som alle informantane var opptekne av: Eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring.

5.1.4 Eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring

Både styringsdokument og lovverk har dei siste tiåra fremja elevmedverknad som ein essensiell del av opplæringa i den norske skulen. Skulen skal sjå på den enkelte elev som ein viktig ressurs og bidragsytar for eiga sosial, emosjonell og fagleg læring, der den vaksne sitt ansvar er å bruke elevane sine innspel for å betre pedagogisk praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informantane i min studie fremjar det å ha eleven med på laget. Dei meiner at dei er avhengig av innsikt i elevane sine opplevingar for å finne nye og betre vegar til livsmeistring. For det er gjennom eleven sin eigeninnsats ein dannar autonomi og sjølvstende (Haug,

2016:72). Luna meiner at dette er noko lærarar i liten grad er medvitne om, særleg i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd.

Sara og Maria påpeikar at dei gjennom interaksjon og dialog må vere nysgjerrig med elevane, slik at dei får større forståing av eleven si verkelegheitsoppfatning, evner og interesser. Kinge (2020:113) hevdar at dialog er det fremste verkemiddelet for å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd. Gjennom dialog kan ein både auke forståing og innsikt. Den fungerer derimot best i fredstid (Kinge, 2020), som vert utgangspunktet i dette kapittelet. Dialogen må vere sterkt prega av ein subjekt-subjekt-relasjon, der læraren etter beste evne prøver å setje seg inn i eleven sin forståing og subjektivitet (Lund, 2012:103). «Man må jo interessere seg, spørre, være der, og la de ta del i egen hverdag. Da får de så mye mer lyst til å være her [på skolen].», seier Maria. For å kunne forstå den andre, lyt ein som tidlegare skrive, kunne forstå seg sjølv og ha evne til å forstå den andre ved å lytte meir enn ein pratar. Det er denne relasjonelle forståinga som ligg til grunn når Jordet (2020:221) omtalar intersubjektivitet som grunnlag for fagleg, emosjonell og sosial læring i skulen. Denne relasjonelle tilnærminga er òg utgangspunktet når informantane i min studie snakkar om å møte eleven som aktør i eiga opplæring. Dei meiner at det er eleven som veit best kvar skoen trykkar. Lærarar lyt difor møte elevar som likeverdige subjekt for å utvikle kompetansar.

Federici & Skaalvik (2017:196) hevdar at elevar «har et grunnleggende behov for å føle selvstendighet, føle at de er årsaken til egne handlinger, og at de selv rår over sine egne beslutninger.». Å kunne møte eleven sine delte tankar, kjensler og opplevingar fordrar at læraren har ro til å lytte, delta, forstå og legg til sides egne kjensler (Kinge, 2020:117). Luna legg vekt på at hennar jobb er å lytte, støtte og rettleie eleven gjennom dialog, ikkje å nedgrave eleven sine kjensler og opplevingar med ein doserande tone. Lindbäck & Glavin (2020:61) hevdar at det er lite tenleg å presse løysingar og styre eleven si åtferd ved direkte beskjedar. Dei meiner at ein dialog prega av spørsmål og refleksjonar kring åtferd, vil i større grad kunne føre til meistring av faglege, emosjonelle og sosiale ferdigheiter. Dialogar skil seg såleis frå monologar ved at ein snakkar *med* og ikkje *til*, der hensikta er å frigjere og forstå den andre part sine tankar, kjensler og opplevingar. Å setje av tid til dialog med elevar som viser eksternalisert åtferd kan betre både forståing av åtferda og tiltak, og reduserer såleis tid og krefter som vert brukt på tiltak som ikkje fungerer (Kinge, 2020:115). Maria påpeikar viktigheita av å skru av egne tankar og idear for velmeinande råd og berre lytte. Lærarar må vere tydeleg på at det er eleven sine tankar, kjensler, opplevingar og perspektiv som er sentrale (Drugli, 2013:86). Gjennom støtte kan eleven dele desse, slik at alle partar kan

utvikle ei større forståing (Samnøy et al., 2020:69). Det er i interaksjon med eleven at lærarar får innsikt og forståing til å forme gode tiltak i fellesskap.

Dialogen er prega av ein naturleg asymmetri mellom lærar og elev. Læraren er derimot avhengig ein av at eleven er ein medverkande aktør for å kunne arbeide med normer og reglar (Sommer, 2003, referert i Roland, 2021:41). Dialogar mellom lærar og elev er likevel prega av skildringar av det læraren ser, ledetrådar, tilbakemeldingar og løysingsforslag frå elev og lærar, der eleven sine egne vurderingar og val står sentralt (Lindbäck & Glavin, 2020:63). «Det handler jo om medbestemmelse, og at de ikke skal få alt dratt over hodet.», påpeikar Luna. Informantane i min studie er særskild opptekne av val, og korleis desse påverkar sosial, fagleg og emosjonell læring. Maria fremjar effekten av å gje eleven bestemte val i ulike situasjonar. Ho opplev at val fordrar eleven sin opplevde kontroll over situasjonen, og såleis tryggleik i aktiviteten. Ein slik praksis omtalar Federici & Skaalvik (2017:196) som ein autonomistøttande praksis, der læraren tek eleven på alvor og oppfordrar eleven til å ta initiativ ovanfor eiga læring under kontrollerte former. Ein autonomistøttande lærar vil spørje elevane om kva dei ynskjer, gje eleven valmoglegheiter, aktivt lytte og anerkjenne og akseptere negative kjensler, samt deira perspektiv på læring (Thuen, 2011:171-175). Læraren må i interaksjon med eleven streve etter å balansere eigen autoritet med eleven sin autonomi (Ogden, 2015:143), slik Maria ytrar. Ved å bestemme eit utval av aktivitetar som eleven kan velje mellom, balanserer ho eigen autoritet med eleven sin autonomi. Val av oppgåve og arbeidsmåte kan i mange tilfelle gje elevane ei kjensle av tryggleik, autonomi og kontroll i kontrollerte og medvitne former (Lindbäck & Glavin, 2020:39). Ein god lærar er såleis strukturert og fleksibel på same tid, og let elevar ta eitt eller fleire val i eiga opplæring. Manglande autonomistøtte vil derimot kunne føre til manglande meistring og tru på egne evner (Ogden, 2015:127). Graden av medverknad er likevel avhengig av eleven sitt nivå og valmoglegheitene bør alle vere utfordringar den vil meistre ved innsats (Federici & Skaalvik, 2017:196). Informantane opplev at grad av elevmedverknad aukar med eleven si utvikling, og at det heile vegen er lærarar sitt ansvar at eleven lukkast i dei utfordringane hen møter på skulen. Faglitteratur (Bru, 2011;Drugli, 2013;Kinge, 2020) viser derimot at mange elevar som viser eksternalisert åtferd opplev å mislukkast i skulen. Dei har dermed eit særskild behov for at nokon forstår dei og oppmuntrar til ytterlegare innsats (Ogden, 2015:143). Luna påpeikar:

Min rolle er jo å veilede dem, og spør dem om hvordan jeg kan hjelpe dem og hva den trenger for å få det [situasjoner] til. Og om hva de trenger for at skolen skal bli et bedre

sted å være. Ofte så kommer de med gode forslag som jeg selv har tenkt på, men noen ganger ikke. Og hvis de kommer med noe annet, så prøver vi det.

Bergkastet & Andersen (2016:24) meiner at lærarar må møte elevar som slit med empati som ein kapabel aktør. Dei må etter beste evne prøve å få eleven til å uttrykkje egne tankar og følelsar for å få ei større forståing av eleven sine evner, interesser og føresetnadar (Samnøy et al., 2020:69). Ut i frå dette må den enkelte lærar hjelpe eleven med å setje realistiske mål (Skaalvik & Skaalvik, 2017:77). Men som Luna påpeikar, har elevar ofte gode forslag sjølv. Ogden (2015:144) hevdar at elevar med eksterialisert åtferd har særleg behov for å vere med i avgjersler. Læringa må tilpassast evner, interesser og ferdigheiter og inneheld valmoglegheiter. Det er difor eit pedagogisk paradoks at eit fåtal av elevar som viser eksterialisert åtferd får delta som ein aktiv aktør i eiga opplæring (Dahl, 2019).

Å fremje eleven si forståing av eigen kvardag kan gje auke innsikt i åtferda, slik at lærarar i større grad veit kva tiltak som er hensiktsmessige (Drugli, 2013:85). Kinge (2020:115) hevdar likevel at det er ei utfordring å finne balansen mellom utforskning og dialog, val og utprøving av tiltak og evaluering av desse saman med eleven. Sara erfarer likevel at det viktigaste ho kan gjere, er å ta barna sine tankar og kjensler på alvor. At dei torer og ynskjer å fortelje ho ting. Og at dei skal oppleve at noko skjer når dei deler tankar, sjølv om det kan innebere kritikk av hennar pedagogiske praksis. Dette meiner ho at ho må ta til seg. Ein slik praksis, der pedagogen bekreftar eleven sine følelsar og ikkje er redd for å innrømme feil vil kunne reparere relasjonen etter ei ueinigheit (Juveli & Peters, 2020:42). Bae (2007) hevdar at ein relasjon prega av intersubjektivitet og likeverd kan styrke sjølvkjensle og mental helse hjå den enkelte elev, og på same tid redusere utvikling av eksterialisert åtferd. Ein god relasjon ligg såleis til grunn for ein god dialog (Lindbäck & Glavin, 2020:67), og kan gjere både elev og lærar betre rusta til meir utfordrande tider. Den auka innsikta og forståinga lærarar får av eleven i dialogen kan føre til endra pedagogisk praksis hjå lærarar til det positive (Kinge, 2020:120).

5.1.5 Emosjonell kompetanse

I likskap med seg sjølv, hevdar informantane at det er viktig at elevar som viser eksterialisert åtferd utviklar evne til å mentalisere: Å forstå andre innanfrå og seg sjølv utanfrå. Det handlar om å forstå egne og andre sine handlingar som ytringar av behov, intensjonar og kjensler (Lund, 2012:88). Informantane i min studie legg vekt på at elevane må kjenne til egne og

andre sine kjensler for å utvikle evne til sjølvregulering. Lindbäck & Glavin (2020:97) meiner at for at elevar skal ha moglegheit til å handtere sterke negative kjensler, lyt lærar etter beste evne prøve å forstå årsaka bak åtferda og danne eit felles kjenslespråk. Å danne eit felles kjenslespråk er noko Sara opplev om viktig, og meiner at dette, som alt anna innanfor livsmeistring, må lærast. Ho meiner at elevane må vite kva kjensler gjer med dei, korleis dei påverkar tankar og handlingar, og vidare andre sine tankar, haldningar og handlingar. Thorkildsen (2019) i RVTSSør stiller seg difor kritisk til at ein fokuserer meir på kognitiv og motorisk utvikling enn emosjonell. Ho meiner at mykje eksternalisert åtferd kan skuldast manglande emosjonell utvikling. Eksternalisert åtferd kan såleis oppfattast som ein mentaliseringssvikt (Haugan, 2017:215) Det er difor ikkje overraskande at informantane i min studie legg vekt på dette.

Informantane opplev det som essensielt at dei aktivt samhandlar med elevar for å lære dei emosjonelle ferdigheiter. Og at dei sjølv må vere gode rollemodellar ved å vise mentalisering og sjølvregulering i utfordrande situasjonar. Sara meiner at det å kjenne til eigne og andre sine kjensler og kva dei gjer med seg sjølv og andre, er «første steg for å tilegne seg de ferdighetene de trenger i livet.». Ved å kjenne til eigne kjensler kan ein lære å handtere dei i situasjonar som utfordrar, samstundes som ein er medviten om at kjenslene i seg sjølv er uttrykk for behov (Kinge, 2020:108). Maria hevdar at dette er særskild utfordrande for elevar som viser eksternalisert åtferd. Lærarar må difor streve etter å lære eleven til å kjenne sine eigne tankar og kjensler, slik at den får ei utvida innsikt i seg sjølv og andre. Luna og Sara meiner at det å tileigne desse ferdigheitene krev øving og kontinuerleg fokus, og at det tidvis kan vere ubehageleg for både eleven og lærarane. Lindbäck & Glavin (2020:37) meiner at lærarar ikkje må kvi seg for det ubehagelege, og ta den tida som trengs for å kome dit ein vil. Informantane opplev at det krev både tid, tolmod og relasjon for å fremje emosjonell kompetanse hjå elevar som viser eksternalisert åtferd.

Luna syns ein som lærar må utnytte den tida ein har med elevane for å øve på dei kompetansane dei treng. Ho opplev skulen som ein god stad for å møte utfordrande situasjonar. På skulen kan vaksne hjelpe til ved å observere og rettleie for å regulere dei negative kjenslene over tid. Ogden (2015:157) påpeikar at det er viktig at slike situasjonar er tilpassa den enkelte for å auke deira evne til sjølvregulering. Maria påpeikar viktigheita med å vere til stades for å kunne rettleie, og såleis auke sjølvreguleringsevna. «Vi må ta dem når de er gode, slik at de opplever å mestre skolehverdagen.» (Luna). Positive opplevingar og

tilbakemeldingar er viktig for motivasjon til sjølvregulering (Bandura, 1994:4), og såleis åtferdsending og livsmeistring.

Sara erfarer at dersom elevar som viser eksternalisert åtferd får strategiar, og får moglegheit til å øve seg på desse, vil åtferda reduserast. Det er lite tenleg å be eleven om å slutte med ein strategi, dersom ein ikkje har eit godt alternativ (Elvén, 2017:63). Sara trekk fram at å slå i eit tre kan for mange vere eit godt alternativ, slik at eleven får ut kjensler samstundes som det ikkje går utover nokon. Slike strategiar og løysingar må gjerast tilgjengeleg for eleven for at den skal kunne nytte dei (Lindbäck & Glavin, 2020:111). Ho er tydeleg på at sinne ikkje er ein negativ emosjon, men at det handlar om korleis ein uttrykkjer det. Evne til sjølvregulering i slike situasjonar kan gje eleven ei kjensle av kontroll, og gjere eleven meir kapabel til å møte ulike utfordringar i livet (Haugan, 2017:214). Sjølvkontroll er såleis ein føresetnad for opplevd livsmeistring. Informantane i min studie erfarer at god regulering av emosjonar fører til færre emosjonelle utfordringar i notid og framtid. Samstundes er dei medvitne om at utvikling av emosjonell kompetanse skjer i samspel med omgjevnadane elevane møter. Elevar sin emosjonelle kompetanse har difor sterk samanheng med deira sosiale kompetanse (Kinge, 2020:109).

5.1.6 Sosial kompetanse

Jamaldringar si rolle vert viktigare dess eldre eleven vert. Manglande relasjonar til jamaldringar vil såleis påverke sosial meistring, og såleis opplevd livsmeistring, negativt (Bandura, 1994:10). Informantane i min studie legg vekt på korleis arbeid med sosial kompetanse på heile trinnet kan styrkje både emosjonell og sosial kompetanse hjå den enkelte og i fellesskapet. Lindbäck & Glavin (2020:16) meiner at øving på sosial kompetanse er lurt for alle, ikkje berre dei med vanskar. I intervju trekk informantane fram at ein frå skulestart må leggje tid og innsats for å fremje mangfaldet i elevgruppa. Dei meiner at ein på den måten kan påverke normalitetsomgrepet i større grad på småskulen enn på mellomtrinnet. «Men i fjerde klasse, da blir det veldig mye mer synlig hvis en elev utagerer, og de andre [medelevene] reagerer mer.» (Maria). Barn som viser eksternalisert åtferd er i særskild risiko for å bli avvist frå jamaldringar (Roland et al., 2016:169). På same tid kan ei slik avvising føre til auka eksternalisert åtferd (Veland, 2011:134) og lågare skuleprestasjonar (Henricsson & Rydell, 2006:361).

Luna og Maria er særskild opptekne av at det er deira jobb å snakke positivt om eleven framfor dei andre. Dette vil i mange tilfelle påverke medelevane sin relasjon til eleven (Drugli, 2013:143). Maria opplev at læraren har mykje makt når det kjem til medelevar si oppfatning av elevar som viser eksternalisert åtferd: «Måten man fremmer det en elev får til og mestrer, gjør til at de andre får en oppfattelse av at eleven kan mye og ser på den som verdifull.». Bandura (1994:10) hevdar at det er gjennom samspel med jamaldringar at barn utviklar kunnskap om egne evner ved at dei kan bekrefte eleven si meistring. På same tid meiner han at ei låg kjensle av sosial meistring skape barrierer for samspel med jamaldringar. Sara fremjar at lærarar saman med medelevane må styrke positiv merksemd og redusere negativ merksemd. Og meiner at lærarar har eit særskild ansvar for å skape eit oppmuntrande og raust miljø. Ei slik tilnærming vil i stor grad påverke åtferd (Ogden, 2015:150). Lindbäck & Glavin (2020:149) meiner at positive tilbakemeldingar og begeistring når eleven viser ynskja åtferd har god effekt på åtferdsending, og såleis livsmeistring. Informantane er likevel tydelege på at dei og medelevane må vere klare på kva åtferd som er ynskja. Eit miljø som ikkje aksepterer eksternalisert åtferd, vil i mange tilfelle føre til ei ynskja åtferdsending hjå eleven sjølv (Ogden, 2015:215). Luna påpeikar at «..de må selv ha et ønske om å regulere seg, et ønske om å gjøre det bra. Et ønske om å utvikle seg.». At eleven ynskjer om å vise god åtferd er difor noko lærarar bør streve etter (Drugli, 2013:139).

Informantane meiner at det er viktig at dei som vaksne adresserer vansken for medelevane for å skape forståing, innsikt og aksept for åtferda. Aksept frå jamaldringar har positiv effekt på elevar som viser eksternalisert åtferd si utvikling frå småskulen til mellomtrinnet (Henricsson & Rydell, 2006:350). Sara erfarer at aksept og forståing kan hindre ein sjølvoppyllande profeti, i form av at eleven opplev seg som slem og oppfører seg deretter. Ved å vere open med elevar kan ein skape større forståing, toleranse, innsikt og aksept for elevar som strevar med eksternalisert åtferd (Kinge, 2020:142). Ei slik innstilling vil på sikt skape eit støttande og empatisk miljø kring eleven. Informantane rettar mykje fokus på korleis medelevane kan vere med å hjelpe og støtte kvarandre. Kompetente medelevar kan vere gode rollemodellar og rettleiarar, og såleis ei god støtte for utvikling av tenkemåtar, åtferd og sosial kompetanse (Bandura, 1994:10; Lindbäck & Glavin, 2020:99). Uthus (2017c:135) hevdar eit klasserom prega av støtte kan vere ei «drivkraft» for elevar som strevar. Dette vert langt på veg støtta av Ogden (2015:217) som hevdar at individuelle tiltak for elevar som viser eksternalisert åtferd ofte fungera betre innanfor den ordinære undervisninga, noko informantane i min studie òg påpeikar.

Sosial kompetanse må på lik linje som andre kompetansar innøvast (Haugen, 2008c:401). Luna meiner det er lite hjelp i å ha til dømes reglar som «å vere ein god lyttar» hengande i klasserommet, dersom eleven ikkje vert vist kva det inneberer. Ho påpeikar at ein må gå systematisk til verks, og gje elevane tid til å tileigne seg ferdigheiter. Ogden (2015:243) hevdar at slike ferdigheiter må introduserast, diskuterast, demonstrerast og overførast frivillig for å fungere som byggesteinar for sosial kompetanse. Dei fleste barn som får systematisk trening og tilbakemeldingar på sosial og emosjonell kompetanse, vil etter ei tid vere i stand til å regulere eiga åtferd (Lindbäck & Glavin, 2020:131). Informantane i mitt studie erfarer systematisk og hyppig bruk av sosiale historia som særskild nyttig for å fremje sosial kompetanse hjå elevar som viser eksterialisert åtferd. Statlig spesialpedagogisk teneste (2021) definerer sosiale historier som: «En sosial historie er en konkret beskrivelse av det du trenger å vite for å mestre en situasjon som oppleves utfordrende». Dei hevdar at slike historier gjev innsikt i eigne og andre sine tankar og kjensler, auka evne og handlingsmoglegheiter i møte med utfordringar. Maria ytrar at det er eit godt verktøy for å fremje både emosjonell og sosial kompetanse hjå den enkelte elev, men òg for å skape forståing for ein elev si åtferd. Drugli (2013:163) meiner derimot at effekten av sosiale historier er avhengig av kor god implementeringa er. Sara påpeikar at ein som lærar må «eige» dei verktøya ein brukar for å oppnå ynskja effekt. Øving på sosial kompetanse er likevel eit godt tiltak for alle, då ingen er fullstendig sosialt kompetente (Lindbäck & Glavin, 2020:16). Luna meiner at hennar viktigaste jobb er å «dyrke empatien hos elevene og eleven selv ved å være en empatisk veileder». Lærarar og elevar som har empati for den som viser eksterialisert åtferd vil dessutan i større grad kunne redusere den (Kinge, 2020:129). Lærarar må difor stille seg undrande til om dei gjev barna moglegheit og verktøy til å fungere i livet (Snipstad, 2018:1061), eller om dei er med på å skape barrierar for livsmeistring.

5.2 Profesjonsfellesskapet si betydning for å lukkast

I LK20 vert det fremja at profesjonsfellesskapa skal reflektere over felles verdiar, samt vurdere og vidareutvikle eigen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017:18). Informantane i min studie erfarer at eit godt profesjonsfellesskap prega av positive haldningar er avgjerande for å gjere ein god jobb med elevar som viser eksterialisert åtferd. Samstundes gjev det dei eit stort bidrag til eiga psykisk helse på arbeidsstaden. Lærarar flest lyt difor vere medvitne om korleis verdiar, haldningar og handlingar påverkar menneskja dei arbeidar for og med

(Utdanningsforbundet, 2012). Maria går så langt og hevdar at eit godt team betyr alt. På same tid påpeikar dei at eit profesjonsfellesskap prega av negative haldningar kan føre til dårlegare psykisk helse hjå både lærarar og elevar. Ogden (2015:215) hevdar at slike haldningar kan vere ein risikofaktor både for store og små. Når eg ber informantane om å gjere greie for kva eit godt team er for dei, fremjar dei betydninga av felles haldningar og verdisynet «våre elevar», evna til å støtte, lytte, samarbeide, reflektere og til å utvikle både eigen og felles pedagogisk praksis for å kunne fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksterialisert åtferd. Dette vert langt på veg støtta av Kinge (2020:158) som hevdar at elevar som viser eksterialisert åtferd treng den enkelte og fellesskapet sin kompetanse og styrke for å kunne auke eigen føresetnad til å formidle seg med ord, ikkje handling. Men her er det heller ikkje nok at lærarane har vilje. Dei lyt òg ha evne.

I det individuelle intervjuet påpeikar Luna at lærarane saman må ha evne til å møte den enkelte elev med forventningar og tydelegheit gjennom ei autoritativ leiing. Manglande evne vil derimot gjere det vanskelegare for eleven å regulere seg sjølv. Ei felles tilnærming vil kunne trygge elevar som viser eksterialisert åtferd (Barsøe, 2010:123), og såleis redusere og førebygge eksterialisert åtferd (Roland, 2021:47). Informantane opplev det som essensielt at dei er opne om eleven sine vanskar for både eleven si og eiga skuld. På dei måten erfarer dei at både dei og eleven får meir støtte og hjelp frå omgjevnadane. Dei meiner at det er viktig at eleven vert møtt der den er, med ei felles tilnærming. «For hvis min grense er her og din grense er der, så vil det bli så vanskelig for elevene å vite hvordan de skal regulere seg i den aktuelle situasjonen.» (Luna). Dette vert langt på veg støtta av Hattie (2013, referert i Thorshaug, 2021:59) som hevdar at *både* lærarar sine individuelle og kollektive responsar på elevar si åtferd, er ein av dei viktigaste faktorane for elevar si evne til læring. Ein av responsane lærarane legg vekt på er å aktivt arbeide for ein god relasjon, prega av kjærleik. Håstein & Werner (2014:146) meiner at ein god relasjon til fleire lærarar, vil skape eit betre utgangspunkt for læring. Luna meiner dessutan at dette gjer skulekvardagen mindre sårbar for den enkelte elev. Ei felles forståing og praktisering av autoritativ leiing og positive relasjonar har gode effektar på læring og utvikling (Roland, 2021:67), og såleis livsmeistring.

Informantane i min studie er særskild opptekne av at dei i fellesskap må fremje sosial og emosjonell kompetanse hjå den enkelte elev ut i frå evner og føresetnadar. Og samstundes skape ei felles forståing saman med medelevane. Kinge (2020:129) hevdar at lærarar og medelevar som arbeider for å forstå eleven sine kjensler, og kva som ligg bak handlingane og reaksjonsmåtane vil kunne redusere åtferda. Det vil òg auke støtta frå omgjevnadane. Sara

meiner at dei har eit felles ansvar for å fremje det positive over det negative. Ho ytrar at både kollegaer og medelevar bør vere medvitne om kva eleven øver på, slik at dei kan gje positive tilbakemeldingar ved meistring. Det ligg ei stor kraft i positiv merksemd frå fleire lærarar (Drugli, 2013:174).

Det hjelper lite at jeg arbeider med å bygge opp en elev og et fellesskap i min klasse, dersom det likevel hadde blitt vanskelig i friminuttene med de i parallellklassene. Når alle klasser står sammen, at vi sammen må hjelpe hverandre, blir det bedre for alle.
(Maria)

Sara påpeikar at det er viktig at lærarane i kollegiet veit om eleven sine strategiar og avtalar for å møte eleven der den er på ein tilnærma lik måte. Ei slik tilnærming aukar sannsynet for at elevane si eksternaliserte åtferd ikkje eskalerer (Haugen, 2008b:63). Informantane fremjar betydninga av at fellesskapet bryr seg, for å legge til rette for læring. Særskild når det buttar. Å drøfte og reflektere kring tilrettelegging saman med nære kollegaer vart også erfart som spesielt nyttig hjå lærarane som deltok i Schanke (2011:53-54) sin studie. Informantane i Schanke (2011:53-54) sin studie la særleg vekt på positive strategiar si betydning i kollegasamtalar. Maria, Luna og Sara fortel at det å ventilere kan opplevast som naudsynt, og til hjelp for å sortere tankar og kome inn på eit nytt spor. På same tid åtvarar Maria om å bli med på ein negativt vinkla samtale, noko Luna er einig i. Luna fortel at det ho treng mest er nokon som kan hjelpe ho inn på andre tankar for å betre møte og legge til rette for eleven. Maria supplerer: «Ja, og å tenke hva vi kan gjøre, i stedet for hva du kan gjøre.». Slike fellesrefleksjonar vil kunne sikre at deltakarar ser og tek omsyn til eit heilskapleg bilete av eleven, og vil såleis kunne realisere tilpassa opplæring i større grad (Thorshaug, 2021:69).

På same tid som tru på eigne ferdigheiter er essensiell for å fremje livsmeistring, er profesjonsfellesskapet si tru på eigne krefter også avgjerande. Fullan & Hargreaves (2016:14) omtalar dette som den *kollektive lærareffekten*: Lærarar må saman tenkje at dei kan gjere ein positiv forskjell for den enkelte elev. Ogden (2015:139) hevdar at lærarar si forventning til åtferd ofte har samanheng med elevsynet lærarar har, og er noko som lærarar må vere klar over. Informantane påpeikar derimot at det er mange som ikkje ser at dei kan gjere ein forskjell for elevar som strevar, og meiner at dette skuldast elevsynet dei har. «Det er forskjell på å være vanskelig og å ha det vanskelig.» (Sara). Sara, Maria og Luna ytrar at dei har lågare vilje og evne til å ta imot råd og rettleiing frå desse, og at samarbeidet vert deretter. Dette kan føre til mangelfulle og forhasta konklusjonar, og dermed dårlegare tiltak (Kinge, 2020:158). Å

etablere gode relasjonar og eit godt samarbeid er difor avgjerande for reflekterte og gode tiltak. Deltakarane i profesjonsfellesskapet må ha evne til å verdsetje andre sine tankar og idear, og ha vilje til å setje til sides eigen tilnærming til situasjonen (Nilsen & Vogt, 2008:273). Løysingar og mål må vere basert på den enkelte elev sine evner, behov og ta utgangspunkt i eleven sitt beste, ikkje kva den enkelte lærar meiner er best (Thorshaug, 2021:66).

Profesjonsfellesskapet har eit felles ansvar for å legge til rette for utvikling, læring og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017:18). Men «Teamarbeid må som alt annet læres, utvikles og forbedres» (Kinge, 2020:157). Informantane i studien stiller seg kritisk til manglande opplæring i teamsamarbeid både i lærarutdanninga og ved arbeidsplassar. Og meiner at det skapar mykje uvisse frå team til team. Dei stiller seg òg kritisk til bunden tid, og meiner at dette i stor grad påverkar teamet sitt arbeid for å skape livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd. Uthus (2017d:179) og (Roland et al., 2016:166) meiner at tid og rom for samarbeid i kollegiet er essensielt for å førebyggje og handtere eksternalisert åtferd, samt for å fremje livsmeistring hos den enkelte elev. Informantane i min studie meiner at eit godt profesjonsfellesskap er avgjerande for å lukkast med å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd. Lærarar bør difor i fellesskap reflektere kring utvikling, erfaring og verdiar for å skape gode og målretta tiltak for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017:19). Tid til å skape eit velfungerande profesjonsfellesskap der ein kan planlegge, diskutere og evaluere tiltak har òg positiv effekt på lærarane si eiga psykiske helse (Hargreaves & Fullan, 2016:17). Deltakarane i min studie viser til dei positive effektane eit godt team kan ha på eigen psykisk helse ved at det motiverer, avlastar og gjev positive krefter i ein krevjande kvardag.

Vi må være en «United front». (Luna)

6. Avslutning

Lærarar si yrkesutøving er avgjerande for korleis elevar som viser eksternalisert åtferd tileignar seg naudsynnte kompetansar. På same tid spelar profesjonsfellesskapet ei viktig rolle

for både elevar og lærarar si utvikling og læring. Medan rapportar peikar mot at lærarar i den norske skulen opplev at dei har manglande kompetanse i møte med elevgruppa (Meld. St.18, 2010-2011:76), hevdar evidensbasert faglitteratur (Nilsen & Vogt, 2008:275) at profesjonsfellesskapet kan vere ein signifikant bidragsytar til auka kompetanse. Profesjonsfellesskapet er også viktig for å utvikle fagleg, emosjonell og sosial kompetanse hjå elevar som strevar med å lære det som er ynskja og forventet (Kunnskapsdepartementet, 2017:18). I denne masteroppgåva har eg undersøkt kva lærarar meiner er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og kva betydning profesjonsfellesskapet har for å lukkast i dette arbeidet. Studien er såleis meint som eit bidrag til lærarar og profesjonsfellesskap som møter denne elevgruppa, slik at dei i større grad kan auke livsmeistring hjå den enkelte elev.

Informantane i min studie trekk fram at arbeid med elevar som viser eksternalisert åtferd kan utfordre både eigen og profesjonsfellesskapet sin pedagogiske praksis. Dei meiner at eit positivt elevsyn prega av kjærleik for mangfald og den enkelte elev lyt ligge til grunn for all praksis. *Å like elever.(...) Det er hans metier.* Deltakarane i studien opplev det difor som problematisk at nokre lærarar fremjar at elevar som viser eksternalisert åtferd *er vanskelege i staden for at dei har det vanskeleg.* Dei ytrar at mange lærarar må lære kva betydning elevsyn og adekvat tilnærming kan ha for den enkelte elev, og korleis dette kan påverke åtferd i både negativ og positiv retning. *For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet.* Lærarar som rettar fokus mot egne evner, vil oppleve at dei kan gjere noko aktivt for å redusere åtferda (Drugli, 2013:148). Og dermed auke eleven si livsmeistring. Informantane i min studie ytrar at ein lyt ha eit bevisst verdisyn og evne til å utøve eit profesjonelt skjøn, med utgangspunkt i den enkelte elev sine ressursar, interesser og evner. *Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, ikke bare hoder.* Dei legg særskild vekt på: autoritativ lærar, lærar-elev-relasjon, å møte eleven der den er, eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring, emosjonell kompetanse og sosial kompetanse. Her ytrar dei at dei saman med den enkelte elev og nære kollegaer må arbeide for at krav og forventinga samsvarar med evner, slik at ein kan skape meistring. Informantane meiner at tidleg innsats, prega av eit samarbeid med eleven og andre lærarar er avgjerande for å lukkast i arbeidet. «- *Og derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode.*».

Deltakarane i studien hevdar at både dei og elevane er tent med eit godt profesjonsfellesskap, der dei saman arbeidar for å fremje livsmeistring. Informantane ser stor verdi av å stå saman for å møte elevar som viser eksternalisert åtferd på ein god og hensiktsmessig måte. Å stå

saman er ein sentral del av å utvikle og utøve god pedagogisk praksis i eit profesjonsfellesskap, og såleis utvikling av gode tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017:18-19).

I tillegg til å gje viktige bidrag til tiltak for å fremje elevane si livsmeistring, meiner informantane at eit godt samarbeid kan fremje den enkelte lærar si psykiske helse. Det gjev emosjonelt overskot og engasjement til å stå i ein krevjande jobb. Eit dårleg samarbeid kan derimot gjere kvardagen vanskelegare for den enkelte elev og lærar. «Some well-being for teachers comes from having enough time away from students to plan, discuss, and evaluate with one's peers. (...) This kind of time really does matter for collaborative professionalism.» (Hargreaves & Fullan, 2016:17). Dei stiller difor spørsmål ved manglande fokus kring skaping av eit godt profesjonsfellesskap i både lærarutdanning og på skulane.

Profesjonsfellesskapet si betydning i denne studien har vist seg å vere essensiell for å fremje livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferd. Eit godt profesjonsfellesskap er difor noko informantane meiner ein lyt streve etter, og bør behandlast deretter av både lærarar flest, leiing og lærarutdanningane.

Sjølv om overføringsevna til studien er avgrensa, meiner eg at fleire av funna kan gje eit viktig bidrag til tematikken, då informantane sine utsegn i stor grad samsvarar med eksisterande omgrep, teoriar og tidlegare forskning. Informantane påpeikar viktigheita ved at både den enkelte lærar og profesjonsfellesskapet rundt eleven arbeidar frå skulestart med å vere ein autoritativ vaksen, skape ein god lærar-elev-relasjon, å møte eleven der den er, å møte eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring, samt fremje sosial og emosjonell kompetanse. Dette er faktorar som evidensbasert forskning hevdar både reduserer og førebyggjer eksternalisert åtferd, og på same tid aukar livsmeistringskompetansar. Alle elementa utfyller og supplerer kvarandre, og er noko lærarar lyt implementere i all pedagogisk praksis for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd. *Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer.*

6.1 Til ettertanke

Denne studien tek føre seg kva lærarar *meiner er viktig* for å fremje livsmeistring, og ikkje *kva dei gjer*. Studien speglar såleis berre delar av verkelegheita. Å nytta både intervju og observasjon, samt hatt fleire team som informantar, ville derimot gjeve studien meir

utdjupande data. Grunna oppgåvas omfang vart ikkje dette gjort, sjølv om det ville ha gjeve ei djupare forståing og innsikt av fenomenet i praksis. Det ville òg vore interessant å undersøkt korleis fenomenet vert fremja og fokusert på blant lærarutdanningar og skuleleiingar, då informantane i min studie saknar tydelegare føringar for samarbeid i profesjonsfellesskapet.

Det er òg naudsynt å reflektere kring studiens tredjepart: elevar som viser eksternalisert åtferd. Elevar som viser eksternalisert åtferd opplev sjeldan sin vanske som ein vanske (Elvén, 2017:19). Det ville difor vore interessant å studert kva dei sjølv meiner er naudsynt for å fremje livsmeistring. Dette ville derimot løfta fram nye etiske omsyn: Korleis skaffe data og deltakarar, og kva ville bruken av kategorien «elevar som viser eksternalisert åtferd» gjort med både eleven sjølv og omgjevnadane? Det er likevel store argument for å rette fokus i større grad mot elevar sitt perspektiv, då skulen sitt mandat er å «bidra til at elevane reflekterer over si eiga læring, forstår sine eigne læringsprosessar og tileignar seg kunnskap på sjølvstendig vis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017:12). Å undersøkje kva elevane sjølv meiner fremjar livsmeistring vil såleis fremje elevstemmene, og vere eit godt utgangspunkt for pedagogisk utvikling.

Litteraturliste

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B., & Myhr, L. A.** (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse : et komplekst fenomen. Oppdragsrapport nr. 13-2014* (p. 86). Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13_2014_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bae, B.** (2007, 1.januar). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L.** (2008). The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Baker, J. A., Clark, T. P., Crowl, A., & Carlson, J. S.** (2009). The Influence of Authoritative Teaching on Children's School Adjustment. *School Psychology International*, 30(4), 374–382. <https://doi.org/10.1177/0143034309106945>
- Bakken, A.** (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. NOVA rapport 8/21. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Bandura, A.** (1994). Self-efficacy. i V. S. Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press. (Vol. 4, 71-81)
- Barsøe, L.** (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Kommuneforlaget Akademisk.
- Befring, E.** (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berg, N. B. J.** (2007). Psykisk helse i skolen – forebyggende psykisk helsearbeid. *Spesialpedagogikk*. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%205%202007.pdf>
- Bergkastet, I. & Andersen, S.** (2016). *Klasseledelse: varme og tydelighet*. Pedlex

- Bjørneboe, J.** (1961). Læreren og eleven. I T. Gabrielsen & A. Lien (Red.), *Veien til fremtiden : 1 : Grunnskolen* (Vol. 1, 732-744). Norske oppslagsverker A.S.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L.** (2012). Introduksjon (W. Hansen, Overs.). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (11-16). Gyldendal akademisk. (Opphavleg utgjeve 2010)
- Bru, E.** (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I Midthassel, U. V, Bru, E., Roland, E. & Ertesvåg, S. (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (17-33). Universitetsforlaget
- Bryman, A.** (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Christie, N.** (2003). Kategorienes makt. I J. I. Nergård & S. Nettet (Red.), *Det Gjenstridige: Edmund Edvardsen 60 år (79-86)*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A.** (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- Dahl, U.** (2019). Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/angst-fagartikkel-psykisk-helse/samarbeid-om-og-med-elever-som-sliter-med-utagerende-eller-tilbaketrekkende-atferd-i-skolen/219871>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.** (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. B.** (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Elvén, B. H.** (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget. (Opphavleg utgjeve 2014).
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S.** (2006) Classroom Management as a Field of Inquiry. I C. M. Evertson & Weinstein C. S. (Red.) *Handbook of Classroom Management: research, practice, and contemporary issues* (3-15). Lawrence Erlbaum Associates.

- Faldet, A-C. & Nordahl, T.** (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Padeia* (13), 40-54.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M** (2017). Lærer-elev-relasjonen. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv.* (186-203). Gyldendal akademis
- Fowler, L. T. S., Banks, T. I., Anhalt, K., Der, H. H., & Kalis, T.** (2008). The Association Between Externalizing Behavior Problems, Teacher-Student Relationship Quality, and Academic Performance in Young Urban Learners. *Behavioral Disorders*, 33(3), 167–183. <https://doi.org/10.1177/019874290803300304>
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (2016). *Bringing the profession back in: Call to action.* Oxford, OH: Learning Forward. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2017/11/16_BringingProfessionFullanHargreaves2016.pdf
- Greene, R. W.** (2011). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer* (Goveia, I. C. Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Greve, A.** (2019). *Hvordan kan vi lære barn å mestre livet?* Prismet Refleksjon (1), 47-52.
- Halkier, B.** (2012). Fokusgrupper (W. Hansen, Overs.). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (133-152). Gyldendal akademisk. (Opphavleg utgjeve 2010)
- Hattie, J.** (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring.* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm. (Opphavleg utgjeve 2012).
- Haugan, J. A.** (2017) Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv.* (204-226). Gyldendal akademisk
- Haugen, R.** (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker?. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (15-42). Høyskoleforlaget.
- Haugen, R.** (2008b). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (43-72). Høyskoleforlaget.

- Haugen, R.** (2008c). Hvordan kan man hjelpe barn og ungdom med atferdsforstyrrelser?. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (387-416). Høyskoleforlaget.
- Henricsson, L. & Rydell, A.-M.** (2006). Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347–366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>
- Hill, L., Lochman, J. E., Coie, J. D., & Greenberg, M. T.** (2004). Effectiveness of Early Screening for Externalizing Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 809–820. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.inn.no/fulltext/2004-19094-009.html>
- Holland, H.** (2013). *Varig atferdsendring hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal akademisk
- Håstein, H. & Werner, S.** (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.). *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (136-164). Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C., Bru, E. & Øverland, K.** (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.). *Psykisk helse i skolen* (291-298). Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L.** (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag
- Jordet, A. N.** (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Juveli, A. & Peters, N.** (2020). *Psykisk helse i skolen: Forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg!*. Fagbokforlaget
- Kinge, E.** (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kostøl, A. & Mausethagen, S.** (2011). Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap - kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. *Utdanningsforskning.no*.

[\(https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/relasjonsorientert-praksis-og-stabile-laringsfellesskap/\)](https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/relasjonsorientert-praksis-og-stabile-laringsfellesskap/).

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Ordensreglement* (Udir-8-2014). [Rundskriv].

Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014/7-Hva-reguleres-i-et-ordensreglement/#71-Generelt>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv176>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag

Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>

Lekhal, R. & Drugli, M. B. (2019). 4 faktorer som fremmer barns livsmestring. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/4-faktorer-som-fremmer-barns-livsmestring/>

Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget

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

- Malik, F. & Marwaha, R.** (2022). Developmental Stages of Social Emotional Development In Children. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>
- Meld. St. 18** (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18** (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mejlbo, K.** (2021, 6. april). Oslolærere etterlyser hjelp for utagerende elever: Fire av ti Oslo-lærere sier at klasser eller trinn på egen skole ikke får nødvendig hjelp når elever utagerer. *Utdanningsnytt*.
- Mittelmark, M., Wold, B. & Samdal, O.**(2012). The Ecology of Health Promotion. I: *Samdal (Red.). An Ecological Perspective on Health Promotion Systems, Settings and Social Processes*. (85-89). Bentham Science Publishers.
- Mutiso, V., Tele, A., Musyimi, C., Gitonga, I., Musau, A., & Ndetei, D.** (2018). Effectiveness of life skills education and psychoeducation on emotional and behavioral problems among adolescents in institutional care in Kenya: a longitudinal study. *Child and adolescent mental health*, 23(4), 351–358.
<https://doi.org/10.1111/camh.12232>
- Nes, K.** (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia* (5), 40-51.
- Nilsen, V. & Vogt, A.** (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (271-306). Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T.** (2008). Problematferd i lys av læreplanteori. I Helgeland, I. M. (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 53-69). Kommuneforlaget

- Nordahl, T.** (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. (K. Hemmer, Overs.). I T. Nordahl & O. Hanssen (Red.). Gyldendal akademisk. (Opphavleg utgjeve 2011).
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget. Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Nordenbo, S. E.** (2013). En Clearinghouse-undersøkelse – om regjeldelseskompetence og relationskompetence. I Krejsler, J.B. og Moos, L. *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. (133-143). Dafalo.
- Ogden, T.** (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M.** (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget
- Opplæringslova.**(1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B.** (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2.utg). Universitetsforlaget
- Pour, K. M., Adibsereshki, N., Pourmohamadreza-Tajrishi, M., & Hosseinzadeh, S.** (2014). The Effect of Emotional Intelligence Training on Behavior Problems of Boys with Externalized Behavior Disorder in Elementary Schools. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(3), 59–76. <https://doi.org/10.2478/jser-2014-0011>
- Reite, G. N.** (2016). Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/larar-elev-relasjonen-som-beskyttende-faktor-eller-risikofaktor-for-elever-med-spesialundervisning/>
- Roland, P.** (2011). Myndig klasseledelse og sårbare elever. I Midthassel, U. V, Bru, E., Roland, E. & Ertesvåg, S. (Red). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (152-162). Universitetsforlaget.

- Roland, P.** (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J.** (2016). Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.). *Psykisk helse i skolen* (156-175). Universitetsforlaget
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J., & Oort, F.** (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Samnøy, S., Thurston, M., Wold, B., Jenssen, E. S. & Tjomsland, H. E.** (2020). Schooling as a contribution or threat to wellbeing? A study of Norwegian teachers' perceptions of their role in fostering student wellbeing. *Pastoral Care in Education*, 40(1), 60–79.
<https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1855673>
- Sappok, T., Barrett, B. F., Vandavelde, S., Heinrich, M., Poppe, L., Sterkenburg, P., Vonk, J., Kolb, J., Claes, C., Bergmann, T., Došen, A., & Morisse, F.** (2016). Scale of emotional development—Short. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 166–175.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0891422216301871?token=7962688B2D7B7769A980FEDD731DB9DDA567146664A730F849AD0060A0E0D3E80F8DB160DB2D889C58E092580B7FC2A6&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220517065148>
- Schanke, T.** (2011). *DUÅs skole- og barnehageprogram: En studie av 10 læreres erfaring med deltakelsen*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/271593/430327_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S.** (2017). Elevenes selvverd. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (70-90). Gyldendal akademisk
- Snipstad, Ø. I. M.** (2020). Framing inclusion: intellectual disability, interactive kinds and imaginary companions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1050–1063. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511759>

- Statlig spesialpedagogisk tjeneste.** (2021, 11. desember). *Sosiale historier*.
<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/sosial-fungering-med-nettbrett-og-mobil/sosiale-historier/>
- St.meld. nr. 31** (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T.** (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (NOVA Rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S.** (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode (W. Hansen, Overs.). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (17-45). Gyldendal akademisk. (Opphavleg utgjeve 2010)
- Thaagaard, T.** (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget
- Thorkildsen, S. L.** (2019, 3. april). God emosjonell utvikling skaper robuste barn. *RVTS Sør*.
<https://rvtssor.no/aktuelt/256/-ndash-god-emosjonell-utvikling-skaper-robuste-barn/#:~:text=%E2%80%93%20Det%20vest%20Deuropeiske%20samfunnet%20har,den%20danske%20psykologen%20Susan%20Hart.>
- Thorshaug, A.** (2021). Profesjonsfellesskapets betydning for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I Lekang, T. & Moen, T. (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Tremblay, R. E.** (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341–367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>
- Utdanningsdirektoratet.** (2020, 13.juni). *Klasseledelse*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>

- Utdanningsdirektoratet.** (2022, 31.mars). *Tilpasset opplæring*. UDIR.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsforbundet.** (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet.
https://www.uddanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/lare_rprof_etiske_plattform_a3_nynorsk_hvit_rev_131118.pdf
- Uthus, M.** (2017a). Forord. I Uthus, M. (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (17-44). Gyldendal akademisk
- Uthus, M.** (2017b). Elevenes psykiske helse i skolen. I Uthus, M. (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (17-44). Gyldendal akademisk
- Uthus, M.** (2017c). Den inkluderende skolen. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (130-154). Gyldendal akademisk
- Uthus, M.** (2017d). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (157-185). Gyldendal akademisk
- Veland, J.** (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene?. I Midthassel, U. V, Bru, E., Roland, E. & Ertesvåg, S. (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (132-151). Universitetsforlaget
- Vogt, A.** (2008). Direkte rådgivning for barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (339-386). Høyskoleforlaget.
- Waack, S.** (2018). *Collective Teacher Efficacy (CTE) according to John Hattie*. Visible Learning. <https://visible-learning.org/2018/03/collective-teacher-efficacy-hattie/>
- Wang, W., Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., Thompson, M., Pina, A., Hernández, M., & Southworth, J.** (2022). The interaction between parental warmth and the teacher-student relationship predicts changes in early elementary children's problem behaviors. *Social Development (Oxford, England)*, 31(1), 248–262. <https://doi.org/10.1111/sode.12544>

Woolfolk, A. (2004) *Pedagogisk psykologi*. (M. Nygård, Overs.). Fagbokforlaget.
(Opphavleg utgjeve 2004).

World Health Organization. (1997). *LIFE SKILLS EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOLS: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. WHO.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

World Health Organization. (2018). *Mental health: strengthening our response*. WHO.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.009>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv (side 1 av 3)

Førespurnad om intervjudeltaking i samband med mastergradprosjekt

«Kva meiner lærarar er viktig for å fremje livsmeistring hjå born på småtrinnet som viser eksterne åtferdsvanskar, og kva betydning har profesjonsfellesskapet for å lukkast i dette arbeidet?»

Føremål med prosjektet:

Som ein del av masterstudiet «Tilpassa opplæring» på Høgskolen i Innlandet, er eg i gang med ein studie som skal leverast hausten 2022. I studien ynskjer eg å undersøkje livsmeistring hjå elevar på småtrinnet som viser eksterne åtferdsvanskar.

Føremålet med studien er å belyse lærarar sine tankar, refleksjonar og opplevingar kring fenomenet «Livsmeistring hjå elevar på småtrinnet som viser eksterne åtferdsvanskar», for å få ei djupare innsikt og forståing av det. Med utgangspunkt i problemstillinga: «Kva meiner lærarar er viktig for å fremje livsmeistring hjå born på småtrinnet som viser eksterne åtferdsvanskar, og kva hevdar dei er avgjerande for å lukkast i dette arbeidet?», ynskjer eg å forstå, samt få eit innblikk i, lærarar sine subjektive erfaringar og oppfatningar. På den måten kan eg og andre lærarar få ei betre forståing av kva som er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevgruppa. Det er òg ynskjeleg å utforske kva lærarar meiner er avgjerande for å lukkast i dette arbeidet.

Informasjon om deltaking

Du vert spurt om å delta i dette forskingsprosjektet fordi du er lærar på småtrinnet. Deltaking i forskingsprosjektet vil innebere først tre individuelle intervju (eitt per deltakar) på om lag 45 minutt, deretter eit gruppeintervju på om lag ein time. I begge intervju er eg interessert i

tankar og refleksjonar kring emnet, ikkje i spesifikke hendingar med enkeltelevar. Årsaka til dette er di eiga teieplikt i arbeidet som lærar.

Det individuelle intervjuet vil vere utgangspunkt for gruppeintervjuet, der informantane samlast for vidare samtale. I dette intervjuet vil eg løfte fram fokusområde (ved hjelp av kategorisering) frå dei individuelle intervju, for å belyse desse i større grad gjennom felles refleksjon og deling. Begge intervju vil finne stad mellom slutten av januar og slutten av februar 2022, med om lag ei veker mellomrom.

Ditt personvern

Sjølve intervju vil bli teke opp med taleopptak, og vert markert med «Informant (siffer)» og «Gruppeintervju». Deltakarar sine personopplysingar vil bli skrivne ned for hand på førehand av taleopptaka. Desse vil bli oppbevart åtskilt frå sjølve intervju for å sikre personvern. I etterkant av intervju vil taleopptaka transkriberast fortløpande, og taleopptaka vil deretter bli sletta. Dei transkriberte intervju vil bli lagra på ei passordbeskytta mappe på datamaskin. Transkripsjonane skal berre nyttast til å belyse problemstillinga i prosjektet, og vil bli sletta ved levering hausten 2022. I mellomtida er det berre meg og rettleiar som har tilgang til data i prosjektet. Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane.
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande.
- å få sletta personopplysingar om deg.
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Frivillig deltaking

Eg ynskjer å påpeike at deltaking i studien er frivillig, og at du som deltakar kan trekkje deg når som helst utan å måtte grunngje kvifor. Det vil heller ikkje få noko konsekvens for deg. Data, som lydopptak, transkripsjon, personopplysingar og andre opplysingar, vil bli sletta med ein gong.

«På oppdrag frå Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.»

Dersom du har spørsmål til studien eller ynskjer å delta, ver venleg å kontakt meg, Runa Aaberge Sande på telefon: 97144274 eller e-post: runa.aaberge@gmail.com. Du kan også kontakte rettleiaren min, Arve Thorshaug, på e-post: arve.thorshaug@nord.no.

Med vennleg helsing

Runa Aaberge Sande

Fearnleys gate 10B

0353 Oslo

Samtykkje til deltaking

Eg har motteke informasjon om studien, og ynskjer å delta

(Prosjektdeltakar sin signatur, dato og stad)

Vedlegg 2: Intervjuguide individuelle intervju (side 1 av 3)

Intervjuguide

Rammer for samtaler

- Kort om meg og intervjuet sin tematikk: *Kva meiner lærarar er viktig for å fremje livsmeistring hjå elevar i småskulen som viser eksternalisert åtferd, og kva betydning har profesjonsfellesskapet for å lukkast i dette arbeidet?*
- Intervjuet si tid (ca. 45 minutt)

1) Samtykkje

- Opptak på mobil
- Anonymitet (ynskjer berre å bruke informasjon knytt til aldersgruppe (elevar) og arbeidserfaring).
- Opptaket, samt tilhøyrande transkripsjon, vil bli sletta ved enden av prosjektet (september 2022).
- Du kan trekkje deg når som helst.
- Dersom du som informant ynskjer det, kan du få tilgang til å lese transkripsjonane av det individuelle intervjuet når det er klart.

2) Samtykkjeerklæring

- Les gjennom skrivet. Still spørsmål ved behov for oppklaring.
- Skriv under med namn, stad og dato.

3) Under intervjuet

- Gje beskjed om du opplev eit spørsmål som uklart, og har behov for presisering.
- Still gjerne spørsmål dersom du lurar på noko undervegs.

4) Ynskje for samtalen

- Å høyre dine tankar kring emnet. Det er du som eig dine opplevingar, og er såleis eksperten.

- Mi rolle under opptaket er å prøve å forstå di oppleving.

5) Starte lydopptak

Innleiande spørsmål

- Kva utdanningsbakgrunn har du?
- Kor lenge har du arbeidd som lærar?
- Kva trinn har du i hovudsak arbeidd på?
- Kva rollar har du hatt?

Livsmeistring

- Kva legg du i omgrepet livsmeistring?
- Korleis opplev du arbeidet med livsmeistring som tverrfagleg tema i overordna del i LK20?
- Kva vil livsmeistring seie for deg i den praktiske lærarkvardagen? Korleis forhold du deg til det?
- Kva moglegheiter tenkjer du at auka fokus kring livsmeistring kan gje?

Eksternalisert åtferd (utagerande)

- Kva kjenneteiknar eit barn som viser eksternalisert åtferd i småskulen for deg?
- Kva erfaringar har du med elevar på småskuletrinnet som viser eksternalisert åtferd?
- Er det noko du syns er særskild viktig i møte med desse elevane?
- Kva elevsyn ligg til grunn i måten du møter og tenker kring denne elevgruppa?

Livsmeistring hjå elevar på småskuletrinnet som viser eksternaliserte åtferdsvanskar

- Kva tenkjer du er di rolle som lærar når det kjem til livsmeistring hjå elevar som viser eksternalisert åtferdsvanskar?
- Korleis legg du til rette for livsmeistring for elevane? Kva legg du vekt på?
- Skil tilrettelegginga for livsmeistring for elevar som viser eksternalisert åtferd seg frå andre elevgrupper? I så fall, korleis? Påverkar alder?

- Korleis bidra til elevane si evne til å tolke, forstå og samhandle omgjevnadane?
Korleis hjelpe?
- Trur du auka fokus kring livsmeistring vil påverke arbeidet ditt i møtet med desse elevane? Viss ja, korleis?
- Kva opplev du som dei største moglegheitene når du arbeider med livsmeistring i elevgruppa? Er det nokre utfordringar?

Profesjonsfellesskapet

- Kva legg du i omgrepet team og teamarbeid?
- Kven reknar du som teamet ditt, og korleis samhandlar de?
- Kva betydning har teamet for deg?
- Kva er grunnleggande viktig i eit teamsamarbeid?
- Kva eigenskapar meiner du er viktig å ha i eit teamsamarbeid? (elevsyn/verdisyn)
- Kva erfaringar har du til teamarbeid i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd?
- Korleis møter teamet denne elevgruppa?
- Skil dette teamarbeidet seg frå anna teamarbeid? I så fall, korleis? Alder?
- Kva bidreg teamet til elevane si evne til å tolke, forstå og samhandle med omgjevnadane? Korleis hjelpe?
- Opplev du teamarbeidet som viktig i møte med elevar som viser eksternalisert åtferd? Korleis, eventuelt korleis ikkje?
- Kva treng du frå teamet for å lukkast i arbeidet med å fremje livsmeistring hjå denne elevgruppa?
- Korleis tenkjer du at teamet i fellesskap kan fremje livsmeistring for elevar som viser eksternalisert åtferd?

Avsluttande spørsmål

Er det noko du ynskjer å dele som vi ikkje har kome inn på, eller noko du ynskjer å dele før vi avsluttar?

Vedlegg 3: Intervjuguide – gruppeintervju

Gruppeintervju

Kva meiner kontaktlærarar er viktig for å fremje livsmeistring hjå barn som viser eksterialisert åtferd i småskulen, og kva betydning har profesjonsfellesskapet for å lukkast i dette arbeidet?

Å fremje livsmeistring

- ❖ Autoritativ leiing – Kvifor viktig? (forutsigbarheit, konsekvent)
- ❖ Lærar-elev-relasjon – Kva vektlegg du i relasjonen? Kvifor viktig?
- ❖ Å møte eleven der den er – kva meiner de? Kvifor viktig?
- ❖ Eleven som subjekt og aktør i eiga opplæring – kvifor viktig?
- ❖ Emosjonell kompetanse (sjølvregulering og mentalisering) – korleis hjelpe/øve? Kvifor viktig?
- ❖ Relasjonar til medelevar – Korleis legg du til rette? Kvifor viktig?
- ❖ Eit inkluderande fellesskap – Kvifor viktig?
- ❖ Sosial kompetanse – sosiale historiar

Profesjonsfellesskap

- ❖ Kva treng de frå teamet for å lukkast i arbeidet med å fremje livsmeistring hjå denne elevgruppa?
- ❖ Korleis tenkjer de at teamet i fellesskap kan fremje livsmeistring for elevar som viser eksterialisert åtferd?
- ❖ Opplev de teamarbeidet som viktig i møte med elevar som viser eksterialisert åtferd? Korleis, eventuelt korleis ikkje? Kva betydning har det for dykk?