

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Anna Storlien og Benedikte Sjøenden

Masteroppgave

Atferden eies ikke av eleven alene

Kontaktlæreres og sosiallæreres erfaringer med
utagerende elevatferd sett i et systemteoretisk perspektiv

The behavior is not owned by the student alone

Contact teachers and social teachers experiences with disruptive student behavior
seen from a systems theoretical perspective

Grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7

2023

Forord

I løpet av utdanningen, praksisperioder og arbeidserfaringer i barneskolen har vi opplevd at utagerende elevatferd kan være krevende, både når det gjelder å møte elevene, men også i håndteringen. Det har ført til en interesse og et ønske om å forstå eleven i forhold til hva som ligger bak atferden og hvorfor eleven velger å utagere. Vi har hatt et ønske om å utvikle en verktøykasse som inneholder ulike strategier og tiltak som kan tas i bruk i alle faser med utagerende elevatferd. Denne prosessen har til tider opplevdes lang og krevende, men vi er svært takknemlige for å ha fått muligheten til å gjennomføre den. Vi har utviklet kunnskap, synspunkter og ferdigheter vi anser som viktige bidrag i møte med mennesker i fremtiden, og med bakgrunn i dette er vi nå klare for å ta fatt på nye utfordringer og muligheter i yrkeslivet.

Informantene har beriket studien gjennom å dele åpent og ærlig om deres erfaringer, kunnskaper, følelser og synspunkter om deres rolle i skolehverdagen. Tusen takk for at dere tok dere tid til å delta i studien til tross for en hektisk lærerhverdag. Dere har inspirert og gitt oss motivasjon til å gå ut i yrkeslivet. Takk!

Det må rettes en stor takk til vår veileder, Karoline G. Hansen. Du har gjennom skriveprosessen vært tilgjengelig og støttende. Dine konstruktive tilbakemeldinger og våre dialoger har bidratt til å utdype våre egne refleksjoner rundt tematikken, samt gitt oss nye og lærerike innspill. Samarbeidet har vært preget av inspirasjon og motivasjon - tusen takk!

Takk til arbeidsplassene for at vi har fått mulighet til å skrive masteroppgaven ved siden av jobben. Takk til kollegaene som har gjennom prosessen stått på sidelinjen og støttet oss.

Tusen takk til våre familier som helt fra vi startet på masterutdanningen har heiet på oss. Dere har vist forståelse og stilt opp gjennom hele utdanningen, også i perioder hvor vi har vært helt oppslukt i skolearbeidet. Takk for at dere alltid har hatt troen på oss.

Den største takken fortjener våre kjære samboere, Jilke og Martin. Dere har vært ekstremt tålmodige og forståelsesfulle gjennom hele utdanningen, og ikke minst i denne skriveprosessen. Til tross for hektiske perioder har dere uttrykt støtte, omsorg og kjærlighet.

Hamar, mai 2023

Anna Storlien og Benedikte Sjøenden

Sammendrag

Masteroppgaven retter søkelyset på utagerende elevatferd i lys av et systemteoretisk perspektiv. Tematikken har blitt undersøkt med bakgrunn i problemstillingen: *Hvordan kan kontaktlæreres og sosiallæreres erfaringer med utagerende elevatferd ses i lys av et systemteoretisk perspektiv?* Problemstillingen er utdypet med forskningsspørsmål som går nærmere inn på hvordan kontaktlærere og sosiallærere forstår og opplever utagerende elevatferd, hvordan de jobber forebyggende mot utagerende elevatferd, samt hva som vektlegges i utførelsen av atferdshåndteringen.

Studien tar utgangspunkt i to ulike roller i skolesystemet, hvor begge har nær tilknytning til utagerende elevatferd. Formålet er å fremme kontaktlæreres og sosiallæreres perspektiver gjennom opplevelser og erfaringer med atferden, samt deres handlingsmønster. Med handlingsmønster menes kontaktlæreres og sosiallæreres håndtering og forebygging av utagerende elevatferd. Forskerens forforståelse beror på at lærere opplever atferden som krevende, og at en i lys av systemet og omgivelsene kan møte atferden på en mer hensiktsmessig måte.

For å belyse studiens problemstilling er det benyttet kvalitativt semistrukturert intervju med utgangspunkt i en hermeneutisk og fenomenologisk forankring. Det er gjennomført syv intervjuer, hvor utvalget består av fire kontaktlærere, to sosiallærere og én informant som har stilling som både kontaktlærer og sosiallærer. Studien forankres i aktuell teori og forskning om systemteoretisk perspektiv, lærerens rolle og samarbeid. Grunnlaget for kategoriseringen i analysen er lærernes erfaringer, forståelser og opplevelser av utagerende elevatferd. Funnene i studien viser at lærerne vektla følgende kategorier som betydningsfulle i møte med elevatferden: elevsyn og forståelse, relasjonsbasert klasseledelse, praktisk håndtering, kompetanse, forebygging og samarbeid. Kategoriene er grunnlaget for drøftingen og ses i lys av relevant teori og forskning.

Studiens hovedfunn er at lærernes erfaringer med utagerende elevatferd i lys av systemperspektivet, er komplekst i form av kompetanse, håndtering, forebygging og samarbeid.

Abstract

The master's thesis focuses on disruptive student behavior in the light of a systems theoretical perspective. The topic has been investigated based on the research question: *How can contact teachers and social teachers experiences with disruptive student behavior be seen in the light of a systems theoretical perspective?* The research question will go into more detail about how contact teachers and social workers experience disruptive behavior, how they work preventively against disruptive behavior, as well as what they emphasized in the execution of behavior management.

The study is based on two different roles in the school system, both are closely related to disruptive student behavior. The purpose is to promote the perspectives of contact teachers and social teachers through experiences with the behavior, as well as their patterns of action. This means the teachers' handling and prevention of disruptive student behavior. The researcher's preconceptions are that teachers experience the behavior as challenging, and that they consider that the system, environment, and the behavior can be met in a more appropriate way.

To illuminate the research question, a qualitative semi-structured interview was used based on a hermeneutic and phenomenological approach. Seven interviews have been conducted, where the selection consists of four contact teachers, two social teachers and one informant with a position as both contact teacher and social teacher. The study is anchored in current theory and research on systems theory perspective, the teacher's role, and collaboration. The basis for categorization in the analysis is the teachers' experiences, understandings, and perceptions of disruptive student behavior. The findings in the study show that the teachers emphasized the following categories as important when dealing with student behavior: student views and understanding, relationship-based class management, practical handling, competence, prevention, and cooperation. The categories are the basis for the discussion and are seen in the light of relevant theory and research.

The main finding in the study is that the teachers' experiences of acting out behavior from a systems perspective, are complex when it comes to competence, handling, prevention and cooperation.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
Innhold	5
1. Innledning	8
<i>1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	11
<i>1.2 Avgrensninger</i>	12
<i>1.3 Oppgavens struktur</i>	12
<i>1.4 Begrepsavklaring</i>	13
1.4.1 Utagerende elevatferd.....	13
1.4.2 Sosillærer.....	15
2. Kunnskapsstatus	17
<i>2.1 Systemteoretisk perspektiv</i>	17
2.1.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell.....	18
2.1.2 Pedagogisk analyse.....	20
<i>2.2 Lærerens rolle</i>	22
2.2.1 Relasjonsbasert klasseledelse.....	22
2.2.2 Håndtering av utagerende elevatferd.....	24
2.2.3 Lærerens forståelse.....	28
<i>2.3 Samarbeid</i>	32
2.3.1 Profesjonelt læringsfellesskap.....	32
2.3.2 Tverrfaglig samarbeid.....	35
2.3.3 Skole-hjem-samarbeid.....	36
3. Metode	39

3.1	<i>Vitenskapsteoretisk forankring</i>	39
3.2	<i>Kvalitative semistrukturerte intervju</i>	40
3.2.1	Intervjuguide	41
3.2.2	Utvalg og informanter	43
3.2.3	Utførelse av intervju	45
3.3	<i>Datakvalitet</i>	46
3.4	<i>Forskningsetiske betraktninger</i>	47
3.5	<i>Tematisk analyse</i>	49
4.	Presentasjon av funn	54
4.1	<i>Lærernes forståelse av utagerende elevatferd</i>	54
4.2	<i>Lærernes kompetanse</i>	57
4.3	<i>Lærernes rolle</i>	60
4.3.1	Relasjonsbasert klasseledelse	60
4.3.2	Håndtering av utagerende elevatferd	62
4.4	<i>Forebygging</i>	66
4.5	<i>Samarbeid</i>	70
4.5.1	Profesjonelle læringsfellesskap	70
4.5.2	Tverrfaglig samarbeid	73
4.5.3	Skole-hjem-samarbeid	74
5.	Drøfting	77
5.1	<i>Lærernes forståelse av utagerende elevatferd</i>	77
5.2	<i>Lærernes kompetanse</i>	82
5.3	<i>Forebygging</i>	86
5.3.1	Generelle forebyggende tiltak	87
5.3.2	Forutsigbarhet	91
5.3.3	Relasjonsbasert klasseledelse	93
5.3.4	Profesjonelle læringsfellesskap	96
5.3.5	Tverrfaglig samarbeid	101
5.3.6	Skole-hjem-samarbeid	104

5.4	<i>Håndtering av utagerende elevatferd</i>	107
5.4.1	Kontaktlærernes praktiske håndtering	107
5.4.2	Kontaktlærernes rolle i håndteringen	111
5.4.3	Sosiallærernes praktiske håndtering	112
5.4.4	Sosiallærernes rolle i håndteringen	114
6.	Avslutning	117
6.1	<i>Oppsummering</i>	117
6.2	<i>Konklusjon</i>	119
6.3	<i>Begrensninger ved studien og videre forskning</i>	120
	Litteraturliste	122
	Vedlegg 1: Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjektet	129
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring for deltagelse i forskningsprosjektet	132
	Vedlegg 3: Intervjuguide	133
	Vedlegg 4: Vurdering fra NSD	135
	Vedlegg 5: Prosessdokument	139
	 Tabelloversikt	
	<i>Tabell 1. Informantenes alder, fartstid og rolle i skolen, og utdanningsbakgrunn, Hamar, 9. april 2023</i>	44
	<i>Tabell 2. Oversikt over hoved- og underkoder, Hamar, 11. april 2023</i>	52

1. Innledning

«Hvis vi ikke er en del av løsningen, så er vi en del av problemet» (Watzlawick mfl., 1980, henvist i Holland, 2013, s. 30). Dette sitatet aktualiserer hvor viktig det er å se utagerende elevatferd i lys av systemteoretisk perspektiv. Det handler om å se hvordan læreren og andre i systemet påvirker eleven og dens atferd. Hensikten er ikke å årsaksforklare hvorfor en elev utagerer, men å komme frem til en forståelse av hvilke faktorer som er utløsende og som videre kan si noe om hvilke behov eleven har. Holland (2013) skriver at det ikke er nødvendig å vite om tidligere årsaker for å kunne finne en løsning på problemer, «[...] og uansett hva som måtte være der av bakenforliggende årsaker, så er det faktorer i miljøet som opprettholder problemene, og disse kan man gjøre noe med for å hindre videre skeivutvikling» (s. 27). Slike opprettholdende faktorer kan være utallige i lys av systemet, og det å finne faktorene i systemet er av stor betydning, både for eleven og læreren.

Opplæringsloven (1998, § 9 A-2) legger til grunn at alle elever i den norske skolen har rett på et trygt og godt skolemiljø, hvor elevens helse, trivsel og læring skal bevares. For å oppnå et slikt skolemiljø, må lærerens hensyn til elevens beste være i søkelyset. Det krever at læreren ivaretar hver enkelt elev i møte med klasse- og skolefelleskapet ved bruk av sitt profesjonelle skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Det legges føringer fra opplæringsloven (1998, § 9 A-3) om at skolen i sin helhet skal ha nulltoleranse for mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Elever med utagerende atferd kan i tilfeller være til fare både for seg selv, men også for andre rundt. Av den grunn anses det som svært nødvendig at læreren forebygger og håndterer utagerende elevatferd, for å sikre at alle elever får den opplæringen de har krav på. Dette ses videre i sammenheng med at en stor del av lærerens rolle omhandler omsorg, og vil være av stor betydning i forståelsen, forebyggingen og håndteringen (Mausethagen & Kostøl, 2010, s. 242).

Tydelige og omsorgsfulle lærere bidrar til trygge læringsmiljøer, hvor opplæringen tilpasses evnene og ferdighetene til den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16; Opplæringslova, 1998, § 1-3). Opplæringen anses som svært viktig ved utagerende elevatferd. Det handler om at elevene skal oppnå tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring, hvor Rhodes og Long (2019, s. 7) mener at elevene vil ha behov for individuelle tilpasninger. Opplæringen må ses i lys av krav og utfordringer som stimulerer danning, motivasjon og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette skal videre skje gjennom at alle uavhengig av forutsetninger, gis likeverdige muligheter til

utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Faglige og sosiale tiltak kan være avgjørende for at eleven skal oppleve den nevnte opplæringen. Sosiale tiltak handler om at skolen skal bidra til elevens sosiale læring og utvikling, og at dette skal skje i arbeid med fag og ellers i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Læreren må derfor sørge for at undervisningen i fag rommer muligheten for at eleven kan utvikle sosiale ferdigheter, slik som empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Holland (2013) viser til at elever med utagerende atferd «[...] ofte er avhengig av en bevisst og kompetent voksen for å unngå at vanskene øker i omfang og fryses fast i et varig negativt atferdsmønster» (s. 17). Videre skriver Holland (2013, s. 18-19) at lærere i skolehverdagen vil møte ulike former for utagerende elevatferd, men at de gjennom utdanningen kun har fått kunnskap om «normalbarnets» atferd. Lærere vil i møte med utagerende elevatferd derfor kunne kjenne på en utilstrekkelighet ved egne ferdigheter. De vet ikke hva de skal fokusere på, samt hva som kan gjøres for å påvirke og endre atferden (Holland, 2013, s. 18-19). Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011, s. 21) legger frem at lærere ikke føler at de har tilstrekkelig med kompetanse til å møte utagerende elevatferd. I likhet viser Antonsen, Maxwell, Bjørndal og Jakhelln (2020, s. 9) at nyutdannede lærere føler de mangler kompetanse i å håndtere utfordringer knyttet til atferd. Dette har ført til at denne atferden utgjør en stor del av deres arbeidshverdag. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 194) trekker frem lærerutdanningen, hvor det vises til at lærerne opplever utdanningen faglig tilfredsstillende, mens relasjonelle og pedagogiske aspekter ikke tildeles den plassen det burde hatt.

Med bakgrunn i dette hevder Duesund og Ødegård (2018, s. 151) at lærere trenger økt opplæring i utdanningen om atferd som forstyrrer i klasserommet. Årsaken ses i sammenheng med lærerens rolle. Det er læreren som blir stående i de utfordrende situasjonene og som videre må håndtere dette. Opplæringsloven (1998, § 10-1) presiserer at ansatte i undervisningsstillinger i skolen skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse. Dersom kompetansen ikke oppleves tilstrekkelig og på høyde med utfordringene i skolen, skal skoleeieren sørge for at ansatte får muligheten til å utvikle relevant og nødvendig faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringslova, 1998, § 10-8). Behovet for kompetanseutvikling understrekes ytterligere av Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20) som hevder at lærerens faglige dømmekraft forutsetter jevnlig oppdatering. Av den grunn må læreren vurdere egen pedagogisk praksis for å kunne møte både enkeltelever og elevgruppen på en best mulig måte.

I videreføringen av dette vil det være et behov for lærere å utvikle egen kompetanse. Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018, s. 319) fant i sin studie at det er behov for mer kunnskap om atferdsvansker og at det er behov for en økt forståelse for hva som ligger bak atferden, samt hvordan selve håndteringen kan gjennomføres. Videre beskriver Johannessen og Bakken (2020, s. 202) at kunnskap og forståelse om utagerende elevatferd er vesentlig både for elevene og lærerne. Det påvirker hvordan lærerne forstår elevene, og videre hvordan lærerne velger å reagere i de ulike situasjonene. Økt kompetanse styrker også lærernes tro på seg selv og til å ta i bruk ulike handlingsalternativer i møte med utagerende elevatferd. Det eksisterer en rekke programmer som kan brukes med elever med utagerende atferd. Imidlertid understreker Ogden (2022, s. 248-249) at det ikke er nok med ulike programmer for å håndtere utagerende elevatferd og som gir elevene sosial ferdighetsopplæring. Slike programmer vil kunne gi positive sosiale og skolefaglige resultater, men utbyttet vil være moderat over tid. Programmer bør derfor suppleres med andre tiltak. Grimsæth et al. (2018, s. 319) understreker i henhold til dette at flere ønsker ytterligere kjennskap til konkrete tiltak og løsninger for hvordan håndtere atferden.

I lys av mangel på kompetanse og kjennskap til strategier og tiltak, skriver Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 160) at atferd som virker uoverkommelig og vedvarende, over tid vil være belastende for lærerne. Det samme vil tidspresset lærerne opplever i håndteringen føre til. Lærerne opplever å ha ansvar både for eleven som utagerer, men også resten av klassen. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 140) skriver at dette vil gå utover undervisning, og dermed elevenes læringsutbytte. Drugli, Clifford og Larsson (2008, s. 284-285) forteller at lærerne i slike situasjoner vil ende opp med dårlig samvittighet overfor begge parter. Med bakgrunn i dette skriver Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 58) at lærernes utmattelse og følelse av tidspress på grunn av elever med disiplinproblemer i klassen, er en av grunnene til at lærere velger å forlate yrket. Disse utsagnene belyser hvor viktig det er med økt forståelse og økt kompetanse blant lærerne, men også at skolen har en systemteoretisk tenkning rundt møte med utagerende elevatferd. På den måten vil lærerne kunne benytte seg av andre i skolen og rundt skolen, og dermed vil det potensielt kunne lette på belastningen lærerne føler på.

Et overordnet mål med studien er dermed å øke kompetansen om utagerende elevatferd. Formålet er at lærere skal kunne møte disse elevene med en større forståelse og med tanken om at systemet har størst betydning for hvordan atferden utarter seg, og hvordan den kan forebygges og håndteres. For å kunne etablere denne kompetansen intervjues et utvalg kontaktlærere og sosiallærere, for å få innsikt i deres erfaringer rundt utagerende elevatferd.

Valget om å inkludere sosiallærere i studien kommer av forståelsen om at sosiallærere og kontaktlærere innehar ulik kompetanse i møte med utagerende elevatferd. Tanken bak å inkludere sosiallærere handler om at deres erfaringer potensielt vil kunne berike studien. Ønsket er at sosiallæreren i lys av sin rolle i skolen, vil gi utfyllende refleksjoner til kontaktlæreren, når det gjelder forståelsen, forebyggingen og håndteringen av utagerende elevatferd. I lys av dette skriver Johannessen og Skotheim (2018, s. 18 og 25) at lærernes kompetanse alene ikke er tilstrekkelig, og at sosiallæreren dermed er en viktig ressurs. Sosiallærerens rolle i skolen utdypes videre i studiens begrepsavklaring. Med bakgrunn i nevnte faktorer for studiens gjennomføring, vil neste delkapittel presentere studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å undersøke kontaktlæreres og sosiallæreres erfaringer knyttet til utagerende elevatferd, og hvordan disse erfaringene kan ses i sammenheng med systemet rundt, er det lagt til grunn et lærerperspektiv i studien. Følgende problemstilling er utarbeidet for å undersøke dette:

Hvordan kan kontaktlæreres og sosiallæreres erfaringer med utagerende elevatferd ses i lys av et systemteoretisk perspektiv?

I studien vil både kontaktlærere og sosiallærere omtales som *lærere* i tilfeller hvor det er naturlig å se disse rollene i sammenheng. I tilfeller hvor det er nødvendig å skille mellom rollene *kontaktlærer* og *sosiallærer*, for å se forskjeller og ulikheter i rollene, vil dette komme tydelig frem.

For å kunne få innsikt i lærernes erfaringer med utagerende elevatferd i et systemteoretisk perspektiv, var det sentralt å finne ut av hvordan lærerne forstår og opplever atferden. Videre var det av betydning å få innsikt i hvordan lærerne arbeider både forebyggende mot og i håndteringen av utagerende elevatferd. Det er dermed utarbeidet tre forskningsspørsmål, som har til hensikt å belyse og utdype de viktigste forholdene i problemstillingen. Forskningsspørsmålene er:

- *Hvordan forstår og opplever lærere elever som viser utagerende elevatferd?*
- *Hvordan jobber lærere forebyggende mot utagerende elevatferd?*

- *Hva vektlegger lærere i sin håndtering av utagerende elevatferd, og hvordan gjennomføres den?*

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål vil være førende for nødvendige avgrensninger i studien.

1.2 Avgrensninger

På grunn av studiens omfang har det vært nødvendig å gjøre avgrensninger. I lys av at studien har et systemteoretisk perspektiv, vil en avgrensning være at flere i systemet er utelatt. Studien har et lærerperspektiv og aktører læreren ikke har direkte kontakt med nevnes ikke. Dette gjelder blant annet kommunalt nivå. Videre er skoleledelsen, foreldre, elever og aktører slik som PPT og BUP nevnt, men fra lærerens perspektiv, siden læreren direkte samarbeider med disse. Med bakgrunn i studiens perspektiv, ville deres refleksjoner vært sentrale, men de er utelatt på grunn av faren i å kun skrape i overflaten på ulike aktører i systemet og deres erfaringer med utagerende elevatferd.

En annen nødvendig avgrensning handler om diagnoser. I tråd med at studien har et systemteoretisk perspektiv, vektlegges ikke diagnoser hos elevene. Det forstås at dette kan være en underliggende faktor for atferd, men det er ikke hensikten å belyse slike individuelle faktorer i stor grad, siden det er lærernes erfaringer med atferden i lys av systemet som skal være i fokus. Videre presenteres oppgavens struktur.

1.3 Oppgavens struktur

Denne studien består av seks kapitler. I kapittel 1, *innledning*, presenteres bakgrunnen for gjennomføringen av studien, problemstillingen og forskningsspørsmålene, avgrensninger, oppgavens struktur, samt begrepsavklaringer.

Kapittel 2, *kunnskapsstatus*, tar for seg systemteoretisk perspektiv i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell og pedagogisk analyse. Videre presenteres lærerens rolle med bakgrunn i relasjonsbasert klasseledelse, håndtering av utagerende elevatferd og lærerens forståelse. Til slutt i kapitlet presenteres ulike former for samarbeid, profesjonelt læringsfellesskap, skole-hjem-samarbeid og tverrfaglig samarbeid, for å belyse det systemteoretiske perspektivet ytterligere.

I kapittel 3, *metode*, redegjøres det for studiens vitenskapelige forankring, kvalitative semistrukturerte intervju, intervjuguide, utvalg og informanter, utførelse av intervju, datakvalitet og etiske betraktninger. Videre i kapitlet presenteres tematisk analyse, som legger grunnlaget for kapittel 4.

I kapittel 4, *presentasjon av funn*, presenteres de sentrale funnene fra analysen av empirien, og på bakgrunn av dette struktureres kapitlet slik: Lærernes forståelse av utagerende elevatferd, lærernes kompetanse, lærernes rolle, forebygging og samarbeid. Bakgrunnen for inndelingen kommer også av studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 5, *drøfting*, baserer seg på presentert forskning, teori og studiens empiri, som drøftes opp imot hverandre og forskernes perspektiver. Dette kapitlet struktureres med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, med lærernes forståelse av utagerende elevatferd, lærernes kompetanse, forebygging og håndtering av utagerende elevatferd, som ramme for drøftingene.

Kapittel 6, *avslutning*, oppsummerer forskningsspørsmålene og gir en konklusjon av problemstillingen. Det vises videre til begrensninger i studien, samt implikasjoner for videre forskning.

1.4 Begrepsavklaring

I dette delkapitlet redegjøres det for hva forskerne legger i de to sentrale begrepene *utagerende elevatferd* og *sosiallærer*. Dette legger grunnlaget for hvordan begrepene forstås videre i studien.

1.4.1 Utagerende elevatferd

Utfordrende atferd forekommer fra tid til annen og i et varierende omfang. I enkelte tilfeller er atferden situasjonsavhengig og forbigående, og krever ikke særlige tiltak. Det er når atferden vedvarer, utvikler seg over tid, hemmer utvikling hos barnet og går utover andre, at noe må gjøres (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 31-32). Det er dette tilfellet denne studien tar utgangspunkt i.

Holland (2013, s. 16) hevder at begrepet utagerende elevatferd er et komplekst begrep, hvor definisjoner gjennom tidene ofte tar utgangspunkt i ulike teoretiske tilnærminger. Av den

grunn baserer definisjonen seg på hva den enkelte legger i utagerende atferd. Emosjonelle og sosiale vansker er en stor kategori, som ifølge Holland (2013, s. 16) kan deles i innagerende vansker og utagerende vansker. Denne inndelingen finnes også hos Nordahl et al. (2005, s. 35), som deler problematferd i innagerende atferd (internalisert atferd) og utagerende atferd (eksternalisert atferd). Det største fokuset har lenge vært rettet mot utagerende atferd, med bakgrunn i at denne atferden i større grad utfordrer hele systemet, alt fra lærerne, instanser og samfunnet (Nordahl et al., 2005, s. 35). På den andre siden har innagerende atferd gjennom ny læreplan fått mer fokus. I fagfornyelsen fra 2020 står folkehelse og livsmestring sentralt som et eget tverrfaglig tema. Her understrekes det at elevene skal utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Likevel ser en behovet for å fortsatt rette søkelyset mot arbeid med utagerende elevatferd da flere fagpersoner føler «[...] på at de er lite rustet til å takle atferd utover normalen» (Holland, 2013, s. 19), samtidig som Sørli og Ogden (2014, s. 200) skriver at flere skoler og elever fortsatt sliter med problematferd.

Ogden (1998) definerer atferdsproblemer slik: «*Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisning- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre*» (s. 7). Skolens regler, normer og forventninger vises blant annet i ordensreglementet for den enkelte skole og klasse. Videre kan atferdsproblemer skape vansker for eleven og for omgivelsene rundt eleven. Nordahl et al. (2005) definerer utagerende atferd som «[...] *fysiske eller verbale angrep på andre mennesker*» (s. 36). Dette kan handle om at eleven blir fort sint, svarer tilbake ved irettesettelse, eller krangler og slåss med andre (Nordahl et al., 2005, s. 36). Likeledes skriver Holland (2013, s. 16) om utagerende vansker som skaper «[...] *utfordringer for omgivelsene ved at personen det gjelder, utagerer verbalt eller fysisk*» (s. 16). Dette kan komme til syne gjennom blant annet slåing, sparring, stygt ordbruk og ikke følge regler (Holland, 2013, s. 16).

Greene (2011, s. 25) stiller spørsmålet; «Når er det mest sannsynlig at utfordrende atferd oppstår?», og hevder videre at sannsynligheten øker når forventningene som stilles, er høyere enn elevens kapasitet til å respondere på en akseptabel måte. Eleven med atferdsutfordringer vil kunne respondere i større grad på en mer mistilpasset måte. Det er ifølge Greene (2015, s. 25) «[...] et helt spekter av ting barn gjør når livets krav overstiger kapasiteten de har til å respondere på en veltilpasset måte». Reaksjoner barn kan vise i slike situasjoner er gråting, surmuling, klaging og tilbaketrekning, som en del av de milde reaksjonene. De mer alvorlige reaksjonene kan være ulike former for verbal utagering, slik som skriking og banning. Videre

kan det være fysisk utagering, gjennom slag, spark, spyting og ødeleggelse av gjenstander (Greene, 2011, s. 25). Kinge (2020, s. 31) skriver også at utagerende elevatferd kan komme til uttrykk gjennom kommunikasjon, samhandling og relasjon, og at det kan skyldes så mangt. Det kan være på grunn av følelser som tar overhånd, frustrasjon, bekymringer, ensomhet og utilstrekkelighet.

1.4.2 Sosillærer

Skolen er blitt mer kompleks og kontaktlæreres kompetanse alene er ikke tilstrekkelig (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 18). Kunnskapsdepartementet presiserer i Meld. St.11 (2008-2009, s. 12) at forventningene til kontaktlærere er mer omfattende i dag enn de har vært tidligere. Det er på bakgrunn av at kontaktlærerne i dag innehar mange oppgaver de verken kan eller skal løse alene. Dette krever at kontaktlærerne samarbeider med både interne og eksterne aktører.

Kontaktlæreres samarbeid med andre anses som et behov for å tenke mer samordnet og helhetlig om elevene, hvor en er avhengig av å samle ressurser fra flere fagfelt til elevenes beste (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 18). Sosillærere er en viktig ressurs i skolens profesjonelle fellesskap. Rollen til sosillærere handler i hovedsak om å bistå kontaktlærere med å sikre at alle elever trives på skolen, med vekt på tilrettelegging for god læring. Videre bistår sosillærere i kartlegging av problemer, samt problemets omfang (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 25). Funksjonene til sosillærerne er hjemlet i Forskrift til opplæringslova (2006) som understreker at elevene har rett til sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Dette «[...] inneber at eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen [...]» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-1). Sosialpedagogiske rådgivere, også kalt sosillærere, skal besitte kompetanse om elevers sosiale og emosjonelle forhold. Videre skal de kunne hjelpe elever som har behov for veiledning og rådgivning når det gjelder disse forholdene. Sosillærere skal også arbeide på individ- og systemnivå med forebygging og tilrettelegging for elever og i skolemiljøet (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-2; NOU 2015: 2, s. 302).

Utdannelsen til en sosillærer utgjør en kompetanse til å kunne arbeide med etiske spørsmål. Gjennom utdanning, videreutdanning og kurs opparbeider sosillærere en kompetanse om samarbeid med kontaktlærere, elever og foreldre. Sosillærere vil utover dette ha kompetanse og kunnskap om konflikthåndtering og atferdsproblemer i skolen. Av den grunn kan sosillærere

anses som en svært viktig rolle i skolen, hvor Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s. 117) understreker at kontaktlærere opplever sosiallærere som en ressurs. Det igjennom at de er lett tilgjengelige for å berike, trygge og hjelpe kontaktlærere, men også på lik linje for elevene. I lys av at dette foreslår utvalget i NOU (2015: 2, s. 302) at tiltak bør settes inn for å styrke den sosialpedagogiske rådgivningen i skolen.

2. Kunnskapsstatus

I dette kapitlet redegjøres det for teoretiske perspektiver og tidligere forskning i lys av studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet tar for seg systemteoretisk perspektiv, herunder Bronfenbrenners bioøkologiske modell og pedagogisk analyse. Lærerens rolle vil belyses gjennom relasjonsbasert klasseledelse, håndtering og lærerens forståelse. Til slutt vil ulike samarbeid, profesjonelt læringsfellesskap, skole-hjem-samarbeid og tverrfaglig samarbeid utdypes. Disse betraktningene vil ligge til grunn for videre analyse og drøfting.

2.1 Systemteoretisk perspektiv

Utagerende elevatferd kan ses på fra ulike perspektiver, og kan derfor påvirke hvordan en ser på og arbeider med atferden. Ulike perspektiver gir ulike måter å forstå og forklare hvordan og hvorfor atferden forekommer (Holland, 2013, s. 24). I denne studien vil utagerende elevatferd forstås i lys av et systemteoretisk perspektiv. Dette perspektivet går bort i fra å kun se på individet og individuelle perspektiver, som ifølge Ogden (2022, s. 23) har preget skolen og lærere i hvordan en har beskrevet, møtt og arbeidet med utagerende elevatferd. Perspektivet ser på hele systemet og en vil derfor kunne få flere handlingsalternativer for å skape endring i elevenes atferd (Holland, 2013, s. 29). Videre vil en i lys av et systemteoretisk perspektiv kunne se hvordan omgivelsene svarer på atferden, og om atferden i enkelte tilfeller vedlikeholdes og utvikles i møte med omgivelsene (Johannessen, 1995, henvist i Holland, 2013, s. 17). I denne sammenhengen vil systemet og omgivelsene bestå av skolen, med elevene, kontaktlærere, sosiallærere, kollegaer og skoleledelsen. Videre vil elevenes familier, samt ulike instanser i et tverrfaglig samarbeid være en del av systemet og omgivelsene. I denne studien ligger fokuset på de ulike sosiale systemene som eleven befinner seg i og er en del av, samt blir indirekte påvirket av, og hvordan disse samarbeider i arbeidet mot en mer hensiktsmessig atferd hos eleven.

«Sosiale systemer kan betraktes som en betegnelse på sosiale fellesskap og den kommunikasjon som foregår der» (Nordahl, 2012, s. 7). Elevens atferd og handlinger vil i en systemteoretisk forståelse kunne ses i lys av interaksjonen og kommunikasjonen mellom eleven og omgivelsene. Eleven vil i sosiale systemer både kunne bli påvirket av omgivelsene, samt kunne påvirke omgivelsene tilbake. Videre vil eleven tilpasse egen atferd og egne handlinger til de omgivelsene og systemene den deltar i. Elevens atferd må derfor ses i lys av

interaksjonen og samspillet eleven har med omgivelsene, samt som en tilpasning til omgivelsene. På denne måten vil det være mulig å forstå og å forklare hvorfor ulik atferd og ulike handlinger forekommer hos enkelte elever (Nordahl, 2012, s. 7-8).

I de ulike omgivelsene eleven deltar og samspiller i, vil det være ulike trekk som kan forklare hvordan og hvorfor eleven handler, lærer eller oppfører seg som den gjør. Dette kan være ulike krav og forventninger eleven må tilpasse seg til, noe som betyr at eleven kan fremstå på ulike måter i ulike omgivelser, og dette er ikke med bakgrunn i egenskaper eller trekk ved eleven. Når elevens handlinger og strategier skal analyseres, er det derfor naturlig å se på de sosiale systemene den deltar i, og samspillet dem imellom (Nordahl, 2012, s. 14). Når en mer hensiktsmessig atferd hos eleven er ønskelig å oppnå, må det arbeides med flere sosiale systemer samtidig. Dette arbeidet kan føre til at mønstre og strukturer i systemene eleven deltar i, må samkjøres og endres (Nordahl, 2012, s. 15). På bakgrunn av dette vil ulike tiltak kunne settes inn i elevens omgivelser, for å hindre en videre negativ utvikling (Holland, 2013, s. 25).

2.1.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Menneskelig utvikling er et produkt av samspillet mellom eleven og miljøet eleven befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979, s. 16). Denne utviklingen handler om en gjensidig tilpasning mellom en aktiv elev og egenskapene i miljøene eleven befinner seg i. Miljøene som påvirker elevens utvikling kan være mange, de påvirker hverandre, og påvirkes også av ytre omgivelser (Bronfenbrenner, 1979, s. 21-22). På bakgrunn av dette oppfatter Bronfenbrenner elevens oppvekstmiljø bestående av flere strukturer og system som henger tett sammen med hverandre (Bø, 2018, s. 170), og Bronfenbrenner (1979, s. 21-22) kaller disse for mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene i den bioøkologiske modellen. De innerste systemene påvirker individet mest, og de ytterste systemene påvirker mindre (Kvello, 2022b, s. 36). Videre vektlegger Bronfenbrenner i sin modell miljøfaktorer, men også faktorer hos eleven, slik som elevens ressurser som aktør, samt biologiske faktorer som evner og ferdigheter. Elevens utvikling er dermed avhengig av dens og omgivelsenes karakteristika og kvaliteten på samspillet mellom dem (Bø, 2018, s. 170; Kvello, 2022b, s. 36).

Bronfenbrenner (1979, s. 22) definerer et *mikrosystem* bestående av tre sentrale komponenter; relasjoner, roller og aktiviteter, hvor eleven kan møte andre mennesker ansikt til ansikt (Bronfenbrenner, 1979, s. 22; Kvello, 2022b, s. 36). Relasjoner i denne sammenheng handler om mellommenneskelige forhold som varer over tid, samt at de preges av positive følelser og

en gjensidighet fra begge parter. Roller handler om at eleven befinner seg i miljøer hvor den kan ha flere rollemodeller. Rollemodeller beriker elevens liv, samt at de kan inspirere og være en identifikasjon for eleven. Aktiviteter handler om at eleven har behov for variert stimulering i utviklingen for å oppnå sitt potensial. Sentralt i aktiviteten er at eleven får med seg hele sammenhengen i aktiviteten, slik at den utgjør en meningsfull helhet (Kvello, 2022b, s. 36-37). Miljøene innenfor mikrosystemet innehar egne fysiske og materielle egenskaper (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Det er miljøer hvor eleven oppholder seg ofte, slik som dens familie og skoleklasse (Kvello, 2022b, s. 36). I et miljø innenfor mikrosystemet må det være fellesskap, et felles fokus og proksimale prosesser. Videre er det innenfor mikrosystemet det vil være mulig å kontrollere hverandres atferd, samt at det er i samspill innenfor dette systemet at blant annet modellering, oppdragelse, sosialisering og dannelses finner sted (Bø, 2018, s. 171).

Bronfenbrenner (1979, s. 25) beskriver videre *mesosystemet* som et system som omfatter relasjonene mellom to eller flere mikrosystemer, hvor eleven aktivt deltar. Mesosystemet dannes eller utvides når eleven flytter inn i et nytt miljø. Eksempelvis kan det være relasjonene mellom hjem og skole (Bronfenbrenner, 1979, s. 25; Kvello, 2022, s. 37). Et mesosystem omfatter kommunikasjon, samspill, påvirkning og overføring av kunnskap mellom individene i de ulike miljøene. På denne måten kan eleven ta med seg erfaringer fra hjemmet til skolen, og skoleerfaringer til hjemmet (Bø, 2018, s. 174). Samhandlingen mellom de ulike mikrosystemene er viktig, og når elevens oppvekstmiljø skal vurderes er det mesosystemet som observeres. Noen mikrosystemer kan kompensere for utfordringer i et annet mikrosystem (Kvello, 2022b, s. 37). Mesosystemet fører normalt til trivsel, felles opplevelser, støtte, forutsigbarhet og trygghet, og er faktorer som vil være av grunnleggende verdi for prososial utvikling (Bø, 2018, s. 174).

Ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 25) er *eksosystem* ulike miljøer som ikke påvirker eleven som en aktiv deltaker, men hvor det er hendelser som på en indirekte måte vil ha en betydning for eleven. Disse miljøene har en indirekte påvirkning på elevens utvikling (Kvello, 2022b, s. 39), og i disse miljøene vil det for eksempel kunne tas beslutninger som har betydning for eleven og de miljøene eleven oppholder seg i. Eksempler på miljøer i eksosystemet er forhold som virker inn på foreldrenes væremåte og beslutninger som tas i skoleledelsen (Bø, 2018, s. 176-177).

Makrosystemet omhandler ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 26) trossystemer og ideologier som påvirker de lavere systemene i modellen. Videre vil økonomiske, politiske og historiske prioriteringer og beslutninger i makrosystemet påvirke og skape rammer for samfunnet eleven lever i (Kvelling, 2022b, s. 39). Beslutningene som kommer til syne gjennom verdier, tradisjoner, væremåter, ritualer og økonomiske forhold som finnes i et samfunn påvirker alle systemene i modellen. Et eksempel på dette er hvordan den norske skolen, gjennom opplæringsloven og læreplanen, blant annet fremmer et felles verdimønster som kommer til syne gjennom undervisningen i hele skoleløpet (Bø, 2018, s. 177).

Bronfenbrenners bioøkologiske modell, med mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene, vil kunne gi flere måter å kunne forstå elevens atferd på, samt flere måter å forebygge, håndtere og samarbeide med andre i møte med utagerende elevatferd.

2.1.2 Pedagogisk analyse

I pedagogisk analyse er det tre perspektiver som sammen viser til systemperspektivet i skolen. Disse perspektivene er *individperspektivet*, *aktørperspektivet* og *kontekstuellt perspektiv*. Ved å analysere disse perspektivene vil læreren danne et bredere grunnlag for å forstå elevens handlinger, samt interaksjonen mellom eleven og omgivelsene. Hver av perspektivene har innvirkning når målet er å korrigere atferd (Nordahl, 2012, s. 36). I bruk av modellen er målet å komme frem til opprettholdende faktorer for utfordringen, innenfor de ulike perspektivene. En opprettholdende faktor er en faktor som mest sannsynlig bidrar til at utfordringen vedvarer over tid. På bakgrunn av disse funnene foreslås det og settes det inn tiltak og strategier for å bedre og redusere utfordringen. I analysen rettes søkelyset mot konteksten rundt atferden som skal påvirkes og endres, og fokuset er på interaksjonen mellom eleven og omgivelsene (Nordahl, 2012, s. 31 og 38-39).

Et *individperspektiv* vektlegger egenskaper og forutsetninger ved eleven som eleven ikke kan styre selv. Slike egenskaper og forutsetninger kan være ulike diagnoser, psykiske problemer og familiære forhold. Disse forholdene er ikke uten betydning og de er vesentlige for å forstå og å forklare elevens handlinger, selv om det innenfor systemteoretisk perspektiv er aktørperspektivet og det kontekstuelle perspektivet som tillegges størst vekt (Nordahl, 2012, s. 37-38).

Aktørperspektivet handler om at eleven i skolen på lik linje som andre er i stand til å uttrykke egne meninger og å ta egne valg. Ut fra egne forutsetninger forsøker eleven å påvirke eget liv

og egen framtid, og eleven deltar aktivt i omgivelsene og systemene den er en del av. På bakgrunn av dette forsøker eleven som aktør å forme seg selv som individ, gjennom å styre eget liv, skape mening i tilværelsen og å konstruere kunnskaper og erfaringer (Nordahl, 2012, s. 15). I lys av dette perspektivet er ikke eleven underlagt individuelle eller kontekstuelle faktorer og betingelser (Nordahl, 2012, s. 37). Når læreren ser eleven som aktør, må eleven oppmuntres og gjøres oppmerksom på at dens positive og sterke sider ses, ikke kun de negative. Læreren må ikke ha fokus på at eleven som har utfordringer i skolen, er utfordrende hele tiden, siden alle elever har behov for å bli likt og høre til i fellesskapet. Læreren må sørge for at eleven blir sett som aktør, som ut fra sine forutsetninger gjør sitt beste i alle situasjoner (Nordahl, 2012, s. 15). For at læreren skal kunne gjøre dette, må læreren sette seg inn i hva som ligger bak handlingen. Læreren må få tak i hvilken virkelighetsoppfatning og forståelse eleven har av situasjonen, samt hvilke verdier, mål og ønsker som styrer elevens handling, og som er bakgrunnen for det eleven mener er intensjonelle og rasjonelle handlinger (Nordahl, 2012, s. 15-16 og 18-19). I lys av lærerens innblikk i dette, vil læreren og skolen ha mulighet til å reflektere rundt, samt påvirke elevens atferd (Nordahl, 2012, s. 37).

«Begrepet kontekst er her å forstå som de omgivelser og den sosiale sammenhengen som ulike hendelser foregår innenfor. Det innebærer at alle forhold i skolen som elevenes handlinger og læring foregår innenfor er å betrakte som skolens kontekst» (Nordahl, 2012, s. 36-37). Forhold innenfor *kontekstuellt perspektiv* kan være relasjoner, normer og regler, undervisning, klasseledelse og det fysiske miljøet. Når en ser ting i et kontekstuellt perspektiv, ser en elevens handlinger i lys av disse forholdene. I dette perspektivet vil det derfor være naturlig å tilrettelegge og eventuelt gjøre endringer i omgivelsene og læringsmiljøet, for å korrigere og endre elevens atferd. For å gjøre disse endringene må en se elevens handlinger og erfaringer i sammenheng med de ulike kontekstuelle forholdene og betingelsene i skolen (Nordahl, 2012, s. 37).

Det systemteoretiske perspektivet, her belyst ved Bronfenbrenners biøkologiske modell og pedagogisk analyse, kan ha betydning for hvordan læreren oppfatter og utøver egen rolle. Dette har videre sammenheng med hvordan læreren forstår og påvirker elevens atferd.

2.2 Lærerens rolle

«Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid» (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 12). Overordnet del av læreplanen beskriver læreren som «en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Læreren må vise omsorg, hjelpe elever som tar uheldige valg og som strever i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). I denne studien er det relasjonsbasert klasseledelse, håndtering av utagerende elevatferd og lærerens forståelse som er sentralt for lærerens rolle. Under håndtering vil lærerens rolle i håndteringen og forebygging gjøres rede for. Lærernes forståelse vil ses i lys av toleransevindu, samt risiko- og beskyttelsesfaktorer.

2.2.1 Relasjonsbasert klasseledelse

Relasjonsbasert klasseledelse er en viktig del av lærerens rolle i møte med utagerende elevatferd. Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli og Myhr (2014) viser til omfattende forskning om hvordan kvaliteten mellom lærer og elev kan påvirke elevens atferd. Her tydeliggjøres det at elementer som inngår i relasjonsbasert klasseledelse «[...] er relasjonen mellom lærer og elev, struktur og tydelighet i undervisningen [...]. Disse elementene henger tydelig sammen med elevenes atferd og innstilling til skolen som igjen er nært forbundet med elevenes arbeidsinnsats og læringsutbytte» (s. 76-77). Roland (2021, s. 20) hevder at elever med utagerende atferd har behov for sterkere utøvelse av relasjonskvalitet og klasseledelse enn elever som ikke har utagerende atferd.

Relasjonsbasert klasseledelse består av to begreper: relasjon og klasseledelse, som henger tett sammen. Det første begrepet, relasjon, er en kompetanse som påvirker kvaliteten og samspillet mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 45). Drugli (2012) definerer relasjonskompetanse slik: «Relasjonskompetanse innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse egen adferd til de ulike elevenes behov» (s. 47). Det er altså lærerens rolle å ta ansvar for å utvikle og opprettholde en positiv lærer-elev-relasjon. En positiv lærer-elev-relasjon kjennetegnes av «[...] høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt» (Drugli, 2012, s. 48). Videre er en positiv relasjon preget av tillit og anerkjennelse. Dette innebærer respekt for hverandres autonomi og et syn på lærer og elev som likeverdige subjekter. Selv om partene er likeverdige, har læreren i lys

av sin rolle mer makt, noe læreren må være bevisst grunnet sin innvirkning på elevens egne tanker om seg selv. Måten læreren snakker og forholder seg til eleven, påvirker elevens selvoppfattelse, selvverd og selvrespekt. Noe som igjen påvirker hvordan eleven oppfører seg overfor læreren. En elev uten selvrespekt, viser heller ikke respekt tilbake (Drugli, 2012, s. 49-51). Også Rhodes og Long (2019, s. 6) vektlegger lærer-elev-relasjonen betydning i sin forskningsbaserte veileder om hvordan en kan arbeide med atferdsproblemer i skolen. Læreren må bli kjent med og forstå elevene sine, samt hva som påvirker dem og deres atferd i ulike kontekster. Det kommer videre frem at hver eneste elev skal ha en god relasjon til minst én av de som arbeider i skolen.

I relasjonsbasert klasseledelse, vektlegges klasseledelse, som henholdsvis baserer seg på at læreren har utviklet en relasjon til elevene (Nordahl, 2010, s. 151). Klasseledelse er ifølge Ogden (2022) «[...] retningslinjer for hvordan lærere og elever sammen skaper produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter samtidig som de bidrar til et trygt og inkluderende klassemiljø» (s. 119). Rhodes og Long (2019, s. 6, 16 og 20) fremmer et poeng om at det som klasseleder er like viktig å lære elevene læringsferdigheter, som det er å korrigere dårlig oppførsel. Elevenes læringsferdigheter fremmes og utvikles ved at læreren tilrettelegger og sikrer elevene tilgang til læreplan, det faglige innholdet, samt sørger for aktiv deltakelse fra elevene i undervisningen. I dette arbeidet er det sentralt at læreren tar i bruk ulike ferdigheter innen klasseledelse for å være effektiv og proaktiv, og dermed reduserer utfordrende atferd. Videre handler klasseledelse om balansen mellom å ha kontroll på den ene siden, og det å utvise varme på den andre. Nordahl (2010, s. 154-155) viser til fire ulike former for klasseledelse. Disse er autoritær, forsømmende, ettergivende og autoritativ, hvor den autoritative formen for klasseledelse er den mest ønskelige.

Den autoritative klasselederen utviser mye varme til elevene gjennom relasjoner, men har i tillegg god kontroll og struktur i alle situasjoner som klasseleder (Nordahl, 2010, s. 154-155). Videre handler det om å være proaktiv, der læreren er i forkant og fanger opp signaler og reagerer umiddelbart når konflikter eller bråk er under oppseiling (Ogden, 2022, s. 131). Ifølge Roland (2021, s. 54) vil læreren ved å ha et autoritativt perspektiv i møte med utagerende elevatferd, kunne være et tiltak i seg selv. Utøvelse av en autoritativ klasseledelse vil over tid redusere og virke forebyggende for elevens negative handlinger, samt øke positiv atferd (Roland, 2021, s. 62). Det vil videre skape forutsigbarhet og trygghet hos eleven, på bakgrunn av at den vet hva den har å forholde seg til når det kommer til forventninger og relasjonskvalitet. Eleven vil med tiden få forståelse av at læreren er tydelig og griper inn på en

respektfull måte ved negative handlinger, og læreren vil oppleves som varm og støttende (Roland, 2021, s. 66-67).

En relasjonsbasert klasseleder med en autoritativ tilnærming, tilpasser og balanserer relasjonsvarme opp mot en respektfull utførelse av krav (Roland, 2021, s. 21). Kravene knyttes til atferd, orden og læring med utgangspunkt i elevens modenhetsnivå. Det er ifølge Baumrind (henvist i Roland, 2021, s. 22) to dimensjoner ved krav, tilsyn og konfrontering. Tilsyn betraktes som at læreren tilbyr god struktur, orden og forutsigbarhet i situasjonene eleven inngår i. Konfrontering forstås som at eleven konfronteres når negative handlinger fremkommer, og målet er å redusere og forebygge slik atferd (Roland, 2021, s. 22). Videre omhandler det «[...] å gripe inn og forklare hva som er forventet i situasjonen, samtidig som barnets eller elevens stemme også blir tatt i betraktning» (Roland, 2021, s. 40). Relasjonsvarme må ligge til grunn i konfrontasjonen, hvor læreren forklarer hvorfor det gripes inn og veileder eleven med å finne gode løsninger. Kunnskapsdepartementet (2017) oppsummerer relasjonsbasert klasseledelse slik: «God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft» (s. 17). Med bakgrunn i dette vil relasjonsbasert klasseledelse videre ha betydning for hvordan håndteringen utspiller seg.

2.2.2 Håndtering av utagerende elevatferd

Dette underkapitlet vil ta for seg hvordan læreren kan håndtere utagerende elevatferd, hvordan lærerens rolle er i denne håndteringen, samt betydningen av forebygging mot utagerende elevatferd.

Lærerens praktiske håndtering

Elevens atferd kan ha en betydelig innvirkning på lærerens daglige arbeid. Det handler om at læreren må bruke en betydelig mengde tid og energi, for å møte elevens behov i den praktiske håndteringen (Drugli et al., 2008, s. 284). Utagerende elevatferd kan komme av ulike faktorer og forhold, og ved enkelte tilfeller er ikke disse identifisert. Dette betyr at atferden ikke kun kan møtes med én bestemt metode eller strategi. Det kreves ulike tiltak og virkemidler for å håndtere og forebygge atferden (Nordahl et al., 2005, s. 140). Elevens ulike behov møtes ikke alltid av universelle atferdssystemer, og krever ulike individuelle tilpasninger til den enkelte elev og den behov (Drugli et al., 2008, s. 284; Rhodes & Long, 2019, s. 7). Selv om det kreves ulike tilnærminger, finnes det generelle tiltak og strategier for hvordan utagerende elevatferd kan håndteres.

Rhodes og Long (2019, s. 7 og 24) skriver om bruk av enkle tiltak og strategier som del av lærerens daglige rutine. Disse trenger ikke å ha sammenheng med komplekse pedagogiske endringer for å gi virkning. Holland (2013, s. 87-169) beskriver flere faktorer som er sentrale for en hensiktsmessig håndtering av utagerende elevatferd. Disse faktorene er positiv oppmerksomhet, grensesetting og konsekvenser, gode beskjeder og god kommunikasjon, stoppe konflikter på lavt nivå og sosiale ferdigheter. Positiv oppmerksomhet handler om å gi tilbakemeldinger og ros til den atferden det ønskes å se mer av. Atferd som gis oppmerksomhet, er derfor den atferden som oftest vil komme til syne (Holland, 2013, s. 87-115). Grensesetting og konsekvenser handler om verbal tilbakemelding, ignorering, tenkepauser og bruk av regler inn mot enkeltelever (Holland, 2013, s. 116-137). Gode beskjeder og god kommunikasjon, både verbalt og nonverbalt, har en forebyggende innvirkning, samt at det legger til rette for hvordan samarbeidet med elevene utvikles (Holland, 2013, s. 138-148). Å stoppe konflikter på lavt nivå handler om å bestemme seg for hvilken atferd som skal få fokus, samt å være kort og presis i håndteringen av atferden. Videre er det sentralt at lærerne støtter hverandre for å unngå eskalering av atferden (Holland, 2013, s. 149-165). Den siste faktoren er sosiale ferdigheter og utviklingen av sosial kompetanse. Læreren må observere om eleven har manglende sosiale ferdigheter, og sette inn tiltak med bakgrunn i dette (Holland, 2013, s. 166-169).

I enkelte tilfeller er det ikke nok med tiltak og strategier for å håndtere atferden på en proaktiv måte. Noen ganger havner en der hvor den utagerende elevatferden eskalerer, og i lys av dette påpeker Nordahl et al. (2005, s. 246) at arbeid med atferd er krevende ved at det utfordrer læreren og andre involverte på et holdningsmessig og etisk plan. På bakgrunn av dette skriver Kinge (2020, s. 119) at læreren i håndtering av utagerende elevatferd gjør så godt den kan for å avverge videre eskalering, og at det i slike situasjoner ikke finnes et enkelt svar på hva en bør gjøre og hva som er riktig å gjøre.

Ogden (2022) skriver at «[...] lærere kan gripe inn i problem- eller konfliktsituasjoner på flere måter» (s. 202). Dette kan gjøres gjennom å avverge og avlede gjennom invitasjon til å snakke med eleven, ved at eleven kan fortelle om hva som gjør at denne reaksjonen kommer. Videre er dette et ønske fra lærerens side om å lytte og å kunne løse problemene. Dette handler om å snakke eleven ned og bort fra eventuell utagering. Avledning kan også gjøres gjennom at eleven kan få et avbrekk og dermed et tilbud om å kunne roe seg ned. Et prinsipp som bør følges, er minste inngreps prinsipp. Dette handler om å starte med et verbalt stoppsignal. Hvis dette ikke fører frem må eleven stoppes fysisk (Ogden, 2022, s. 202-203). Noen praktiske råd

som nevnes av Ogden (2022, s. 203-204) i forbindelse med håndteringen, er at læreren må reagere med én gang. Læreren skal ikke forelese til eleven om atferd, læreren skal ikke komme med trusler og argumentasjon, samt ikke kreve løfter av eleven. Når situasjonen er over, kan læreren snakke med eleven for å rense luften, og etter dette er en ferdig med situasjonen. Å ha mulighet til å være to voksne i situasjonen, eller kunne tilkalle hjelp hurtig, er hensiktsmessig og til tider nødvendig. Videre er muligheten for å skjerme eleven utenfor klasserommet sentralt, med begrunnelsen i at konfrontasjoner i klasserommet egner seg dårlig.

Lærerens rolle i håndteringen

I håndteringen av atferden er det sentralt at læreren er bevisst egen rolle. Målet er at læreren i lys av sin rolle som leder og veileder, arbeider proaktivt gjennom å forsøke og hindre, samt å forebygge utagerende elevatferd før det forekommer (Nordahl et al., 2005, s. 219-224). Likevel er det ikke alltid slik at dette lykkes og elevens atferd kan eskalere, og da må læreren vite hvordan den skal framstå i situasjonen. I tillegg skriver Holland (2013) at «[...] jo mer utfordrende atferd barnet har, desto mer voksenferdigheter kreves det» (s. 18).

I situasjoner hvor den utagerende elevatferden er i ferd med å eskalere eller har eskalert, er det sentralt at læreren selv beholder roen. Eleven speiler seg i læreren, og dersom elevens atferdsuttrykk speiler læreren gjennom å bli provosert eller usikker, vil det kunne bidra til at situasjonen eskaleres ytterligere (K. Johannessen & Bakken, 2020, s. 179). En viktig faktor i eskalerende situasjoner er kommunikasjon med eleven. For å kunne roe ned situasjonen må læreren være bevisst på egen kommunikasjon, både verbalt og nonverbalt. En elev som utagerer vil være i en frykttilstand, en tilstand av alarm eller intens redsel. På bakgrunn av dette vil eleven ha behov for å begrense sanseintrykkene for å finne indre ro, og en lærer som forsøker å roe situasjonen med mange ord, vil kunne virke uheldig. Også lærerens kroppsspråk påvirker elevens sanseintrykk. En lærer som er stresset, bestemt og søker blikkontakt vil for eleven kunne virke mer truende enn hjelpende i situasjonen (K. Johannessen & Bakken, 2020, s. 183-184). Kinge (2020, s. 37) understreker at læreren i situasjoner med en elev som utagerer, må ha en tett oppfølging og en rolig tilstedeværelse. Ogden (2022, s. 203) skriver at læreren må være rolig, men bestemt. I likhet skriver Holland (2013, s. 73) at læreren må være konsekvent.

Arbeidet med utagerende elevatferd bør ses på som et læringsarbeid, ifølge Sollesnes (2018, s. 35). Dette handler om at en i situasjonen ser på det som et pedagogisk arbeid, hvor lærerens inngripen, håndtering og holdning har betydning for situasjonens utfall og elevens

læringsutbytte. I situasjonen kan eleven være fylt med mange følelser, og i tillegg ikke ha tilstrekkelig med ferdigheter til å roe seg selv ned. Læreren arbeid og inngripen handler om å hjelpe eleven ned, samt bidra til at eleven litt etter litt i situasjonene tilegner seg ferdigheter til å takle slike situasjoner bedre med tiden (Sollesnes, 2018, s. 35). Rhodes og Long (2019, s. 6) er inne på det samme da de skriver at læreren bør oppmuntre eleven til å reflektere over egen atferd. Læreren må legge opp til at eleven skal ansvarliggjøres for atferden den har utvist.

Ifølge Nordahl et al. (2005, s. 33) vil læreren med bakgrunn i et systemteoretisk perspektiv i enkelte tilfeller være nødt til å endre måten den møter en elev på. Dette gjøres ved at læreren reflekterer rundt egen rolle og hvordan den møter den enkelte elev, og om disse metodene er effektive og gode. Læreren kan vite at måten å møte eleven på er hensiktsmessig, når læreren observerer at eleven ved senere anledninger tilpasser atferden i en ønsket retning etter hvordan læreren har håndtert den tidligere.

Forebygging

Roland (2021, s. 59) mener at en elev som strever med atferd, over tid må lære å regulere atferden på en best mulig måte. Dersom utagerende handlinger og mangelfull regulering av vanskelige følelser starter i tidlig alder, kan det føre til mer negativ atferd utover livsløpet. Atferden kan over tid dannes som et mønster for eleven, noe som vil være en krevende situasjon for både læreren og eleven (Roland, 2021, s. 60). I sammenheng med dette hevder Johannessen og Bakken (2020) at «det viktigste vi gjør for å redusere forekomsten av utfordrende atferd, er å forebygge slik atferd» (s. 174). Duesund og Ødegård (2018, s. 151) skriver at forebyggende arbeid må vektlegges på alle nivåer i skolesammenheng. Forebygging handler om å «[...] iverksette tiltak mot risikofaktorer, og samtidig vedlikeholde og videreutvikle det som er løfterikt» (Befring, 2019, s. 168). Forebyggende tiltak skal bidra til relevant utvikling av kompetanse som elevene trenger gjennom livet, for å opparbeide selvbeskyttelse og motstandsdyktighet. Målet med forebyggingsarbeid er å bidra til elevenes kompetanse som aktør i eget liv (Befring, 2019, s. 188 og 192).

Å forebygge handler også om å arbeide i fredstid. Fredstid handler om tiden der eleven og læreren har ro i seg selv, samt er i balanse med omgivelsene (Kinge, 2020, s. 119). Det er i fredstiden læreren og eleven kan forberede seg på mer utfordrende tider, gjennom dialoger som fører til innsikt og forståelse. Samtaler i denne tiden vil gi læreren muligheten til å finne og iverksette tiltak eleven trenger, med bakgrunn i at læreren ved å lytte til eleven kan komme frem til mer treffsikre valg av tiltak (Kinge, 2020, s. 112). Gjennom dette belyser Kinge (2020,

s. 115) at å sette av tid til dialoger med elevene vil være en investering. Dette på bakgrunn av at det videre vil spare læreren tid og krefter i form av å måtte slippe å løse konflikter, mekle og snakke med eleven som utagerer, på daglig basis. Samtalen kan også i seg selv være et tiltak, og kan gjennomføres systematisk med eleven (Kinge, 2020, s. 120).

Forebyggingsarbeidet består også av andre tiltak. Sørli og Ogden (2014) skriver at det er stabile tall i forekomst av problematferd, og det «[...] tyder på at det er behov for mer systematiske og virksomme innsatser i skolen for å forebygge og redusere omfanget av problematferd blant elevene [...]» (s. 200). Slike systematiske og virksomme innsatser kan være i form av forebyggende programmer. Backe-Hansen, Gundersen, Føleide og Winsvold (2015, s. 82) skriver om programmet `Aggression replacement training` (`ART`), og at dette har som mål å utvikle elevens sosiale kompetanse. Gundersen og Svartdal (2006, s. 76) fant at bruk av `ART` førte til at sosiale ferdigheter ble forbedret og atferdsproblemer ble redusert.

Drugli et al. (2008, s. 284) nevner klassestørrelse og at organisering i mindre grupper kan redusere problematferd. Lauritzen, Strandbu, Rasmussen og Adolfsen (2016, s. 65-66) skriver at klasser med opptil 22 elever, gir læreren mindre muligheter til å følge opp elever faglig og sosialt. Dette fører til mer støy og uro i klasserommet. Også Hattie (2023, s. 184-185) hevder at reduisering av klassestørrelse kan øke elevens prestasjoner, men at det er et ganske inngripende tiltak, som burde gitt bedre resultater enn det gjør. Han skriver at flere faktorer enn kun klassestørrelsen, har innvirkning på eleven. Selv om klassen er mindre, mener han at læreren fortsatt gjennomfører klasseledelse og undervisning på samme måte som med større klasser. Undervisningen er ikke preget av mer individuell oppmerksomhet og én-til-én interaksjon mellom elev og lærer. Redusering av antall elever i klassen er derfor ikke nok, ifølge Hattie (2023, s. 184-185).

2.2.3 Lærerens forståelse

Lærerens forståelse av eleven handler om hvordan læreren ser eleven, både eleven som står fysisk foran læreren, men også eleven bak dens handlinger. Dette kan ses i sammenheng med lærerens elevsyn, som handler om hvordan læreren ser eleven med bakgrunn i dens grunnleggende verdier, syn på mennesker og samfunnet rundt. Videre har dette innvirkning på lærerens valg, begrunnelser og evaluering av egen praksis (Fiskum, Myhre & Rosenlund, 2018, s. 35). Med bakgrunn i dette vil lærerens forståelse belyses av teori om toleransevidu,

samt risiko- og beskyttelsesfaktorer for utagerende elevatferd, som videre kan brukes som bakgrunn for lærerens forebygging og håndtering av utagerende elevatferd.

Toleransevindu

Et begrep som brukes ofte i forbindelse med regulering og reguleringsstøtte opp mot atferd, er «toleransevindu for optimal aktivering» (Siegel, 1999, henvist i Kvello, 2022a, s. 462). Aktivering handler om innsatsen som må til for at en elev skal kunne mestre eller håndtere ulike situasjoner, og når eleven er innenfor eget toleransevindu er den innenfor feltet for optimal aktivering og hjernen fungerer optimalt (Siegel, 1999, henvist i Kvello, 2022a, s. 462; Siegel, 2012, s. 282).

Ifølge Siegel (2012, s. 281-283) har hver elev et toleransevindu, et vindu som representerer hvor mye eleven tåler av krevende situasjoner og emosjonelle utfordringer. Bredden på elevens toleransevindu varierer, og avhenger av elevens sinnstilstand og den sosiale konteksten. Videre formes elevenes toleransevindu av genetiske trekk, slik som temperament, og elevens tidligere erfaringer, både når det gjelder lærte erfaringer og erfaringshistorien. Enkelte tåler store utfordringer, høy intensitet og et bredt spekter av følelser, og det gir dem mulighet til å være i balanse og å være effektive. Disse har et vidt toleransevindu. På den andre siden kan det for enkelte være mindre som skal til før utfordringene blir for store, intensiteten for høy og følelsene for mange, for ubehagelige og forstyrrende. I dette tilfellet beveger eleven seg utenfor eget toleransevindu, og mot mer kaotiske tanker, følelser og reaksjoner. Disse har et litt smalere toleransevindu. En elev kan bevege seg både over og under eget toleransevindu. Når en elev beveger seg over eget toleransevindu, kalt hyperaktivering, kjennetegnes det av økt hjertefrekvens, økt puls og en bankende følelse i hodet. Beveger eleven seg under eget toleransevindu, senkes hjertefrekvensen, pulsen synker og eleven får en følelse av nummenhet. Dette kalles hypoaktivering. Når en elev er utenfor eget toleransevindu, enten det er hyper- eller hypoaktivering, innehar ikke eleven en rasjonell tankegang og selvreguleringen er ikke til stede (Siegel, 2012, s. 281-283).

Elever som har en utagerende atferd er ofte i en tilstand av hyperaktivering. Når eleven er over eget toleransevindu er kroppen i alarmberedskap og kroppen er urolig og i en tilstand av panikk. Det er lite refleksjon og lite tale, eleven handler i stedet for å bruke ord. Eleven preges av sterke følelser, og vanlig er kampreaksjoner hvor eleven kan utvise sinne, aggresjon og verbal og/eller fysisk utagering (Kvello, 2022a, s. 463). En elev som er i denne tilstanden har ikke energi igjen til læring, siden all energi brukes på å håndtere egne reaksjoner. Ved fødselen

er dette vinduet relativt smalt for alle, men gjennom sosialiseringprosesser utvides vinduet. Gjennom læring i form av økt kompetanse og økte mestringsferdigheter tolererer eleven større og mer krevende situasjoner, samt at eleven utvikler strategier for hvordan en kan regulerer seg selv tilbake til eget toleransevindu (Siegel, 2012, henvist i Kvello, 2022a, s. 463).

En elev vil være i stand til å tolerere stressende situasjoner, samt bevege seg mot nye situasjoner, når den er sammen med personer den føler seg trygg sammen med (Siegel, 2012, s. 282). Videre vil en elev som har beveget seg over eget toleransevindu ha behov for en voksen, og den voksnes rolle har påvirkning på situasjonen. Den voksne må hjelpe eleven til å roe ned, samt til å sette ord på vanskelige følelser. Dette har en beroligende effekt på eleven (Lieberman mfl., 2007; Steinkopf, 2021, henvist i Kvello, 2022a, s. 462). Den voksne kan på en rolig og positiv måte kommentere hva som har skjedd gjennom korte og saklige beskrivelser, siden eleven selv ikke alltid begriper og forstår hva som skjer eller har skjedd (van der Kolk, 2003, henvist i Kvello, 2022a, s. 463). Det er viktig at den voksne ikke er evaluerende, appellerende eller påfører eleven dårlig samvittighet (Kvello, 2022a, s. 462).

Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Risiko- og beskyttelsesfaktorer vil ifølge Ogden (2022, s. 50) kunne påvirke elevens utagerende atferd. Risikofaktorer definerer Ogden (2022) som «[...] alle forhold som øker sannsynligheten for en negativ utvikling, både individuelle og miljømessige» (s. 50). Eleven vil i påvirkningen ha ulike forutsetninger for å mestre risikoen, hvor faktorene kan være medfødte, erfarte eller tillærte (Ogden, 2022, s. 50). Drugli (2013, s. 22) skriver at risikofaktorer ikke vises gjennom forholdet årsak-virkning, men at de i samspill med andre faktorer kan gi utslag. Dette betyr at like risikofaktorer, kan få ulike utslag. Risikofaktorene kan skilles mellom ulike nivåer, individuelt og kontekstuellt (Drugli, 2013, s. 22). Individuelle faktorer kan være aggressiv atferd i tidlig alder, temperament, manglende selvregulering, lav sosial kompetanse og vansker med emosjonsregulering. Kontekstuelle risikofaktorer som kan påvirke utagerende atferd kan være knyttet til familieforhold, skole og miljøet rundt barnet. Familiemessige faktorer kan være hyppig konflikter, avvisning, manglende grensesetting, manglende struktur og stabilitet. Det er påvist en sammenheng mellom familiefaktorer og utagerende atferd, men at disse er moderate eller svake. Det som vil være utslagsgivende er antall risikofaktorer, samt varigheten på dem (Ogden, 2022, s. 50-52).

Skolen er et viktig miljø i lys av atferdsvansker (Drugli, 2013, s. 29), og derfor er det av betydning at læreren retter søkelyset på hvilke risikofaktorer som befinner seg i skolen og

hvordan disse kan reduseres. Skolen i seg selv kan være en risikofaktor, og kan for eleven både bidra positivt og negativt, og på bakgrunn av dette ha betydning for hvordan elevens atferd utvikler seg. Skolen kan for enkelte elever være en tilleggsbelastning, mens for andre kan skolen være et positivt vendepunkt hvor manglende oppmuntring, stimuli og omsorg får kompensasjon (Ogden, 2022, s. 52). Dette kan være forskjellen på om atferdsvanskene vedvarer og øker, eller om de reduseres (Drugli, 2013, s. 30). Risikofaktorer i skolen omhandler ofte strukturelle kjennetegn slik som få ressurser og lærere per elev, lite faglige valgmuligheter, samt manglende kompetanse om atferdsproblemer. Videre er også lærerens oppfølging av elevene, avvising og isolering, samt manglende relasjoner risikofaktorer i skolen. Andre risikofaktorer er hyppige konflikter med bakgrunn i uenighet om regler og reaksjoner, samt mangel på regler og struktur, hvor det legges vekt på straff og negative konsekvenser ved konflikter og regelbrudd. Et begrenset foreldresamarbeid med manglende kontakt kan også vise seg å være en risikofaktor (Ogden, 2022, s. 51-52).

Risikofaktorer har i større grad vært prioritert i forskning enn beskyttelsesfaktorer. Det betyr ikke at beskyttelsesfaktorer ikke har betydning (Ogden, 2022, s. 50). Beskyttelsesfaktorer definerer Ogden (2022) som «alle påvirkninger som kan forebygge eller reduserer sannsynligheten for en negativ utvikling hos de som er risikoutsatt» (s. 50). Disse faktorene «handler om kjennetegn ved barn, ungdom og deres miljø som motvirker eller nøytraliserer den negative effekten av risikofaktorer» (Ogden, 2022, s. 52). De beskyttende faktorenes virkning kommer først til syne når eleven er i en risikoutsatt situasjon og posisjon. Likeledes kan beskyttelsesfaktorer være på individuelle og kontekstuelle nivåer (Drugli, 2013, s. 33). Individuelle beskyttende faktorer kan være elevens sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter, god tilknytning til egne foreldre, oppfølging av eget skolearbeid, planer for egen framtid, lite temperament, samt gode selvregulerings- og problemløsningsferdigheter. Innenfor det kontekstuelle finnes beskyttende faktorer i familien. Faktorer her kan være foreldre som er støttende og omsorgsfulle, positive familierelasjoner og god kommunikasjon, oppfølging av skolearbeid, moderat grensesetting, positive holdninger knyttet til innsats i skolearbeidet, samt foreldrenes samarbeid med læreren (Ogden, 2022, s. 52-54).

På lik linje som ved risikofaktorer er det viktig at skolen og den enkelte lærer etterstreber å finne beskyttelsesfaktorer, men disse faktorene må fremmes og ikke reduseres. Skolen har flere muligheter til å sette inn ulike tiltak som kan være beskyttende for en elev som er risikoutsatt. For skolen og læreren er det sentralt at et positivt skoleklima som fremmer inkludering og sosial tilknytning vektlegges. Videre kan flere beskyttelsesfaktorer være

medelever som er prososiale og inkluderende, lærerens forventninger om en ansvarlig og hjelpsom atferd fra eleven, samt at det legges til rette for at eleven kan lykkes i skolen og at prestasjoner anerkjennes. Elevens skoletilhørighet må styrkes, og det må være gode rutiner for oppfølging og tilsyn ved regelbrudd og brudd på skolenormer (Ogden, 2022, s. 53-54). Drugli (2013, s. 34) vektlegger viktigheten av at eleven har én nær relasjon til en voksen utenfor familien, og dette kan være elevens lærer.

Risiko- og beskyttelsesfaktorer virker sammen i et samspill, og balansen mellom dem er viktig for utviklingen av atferdsvansker. Drugli (2013) skriver at «det synes som om kontekstuelle risikofaktorer har større effekt på lang sikt enn individuelle positive karakteristika ved barnet selv» (s. 35). Det er også i det kontekstuelle nivået skolen kan bidra med å sette inn tiltak, og at disse settes inn på bakgrunn av de kjente risiko- og beskyttelsesfaktorene i elevens hverdag (Nordahl et al., 2005, s. 100-101). Lærerens rolle i lys av relasjonsbasert klasseledelse, håndtering av utagerende elevatferd og lærerens forståelse, har videre betydning for hvordan læreren forstår og gjennomfører samarbeidet med andre i systemet rundt.

2.3 Samarbeid

Utagerende elevatferd kan i de fleste tilfeller ikke løses uten at det settes inn tiltak i flere av systemene som omgir eleven (Nordahl, et al., 2005, s. 162). I lys av et systemteoretisk perspektiv må læreren samarbeide med aktører i forebyggingen og håndteringen av utagerende elevatferd. Skolen har tradisjonelt sett vært en arena hvor kontaktlæreren har dominert, mens det i dag ofte er et lærerteam og flere profesjoner som i større grad integreres i oppfølgingen av eleven. Egenartede kunnskaper, ferdigheter og holdninger skal styrke elevens læring og utviklingsmiljø (Saltkjel, Malmberg-Heimonen & Tøge, 2021, s. 39). Saltkjel et al. (2021, s. 48) viser at erfaringsoverføringer fra og læring av kollegaer og andre profesjoner har stor betydning for kontaktlærerens kompetanse. I tillegg til samarbeid i kollegiet og med andre profesjoner, er kontaktlæreren avhengig av et godt samarbeid med foreldre ved utagerende elevatferd (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100).

2.3.1 Profesjonelt læringsfelleskap

Problemer rundt utagerende elevatferd kan løses gjennom samarbeid innad i en kollegagruppe. Gruppen må ha elevens beste i fokus, og at dette fremmes gjennom et profesjonelt samarbeid hvor elevens interesser er styrende premisser i samarbeidet (Nordahl et al., 2005, s. 178-179).

Kollegagruppen må evne å utføre profesjonelle samtaler seg imellom, hvor det reflekteres og analyseres rundt utfordringer de opplever i sin arbeidssituasjon. I møte med utagerende elevatferd vil den enkelte lærers kompetanse og egenskaper bli utfordret. Læreren bør derfor ikke stå alene i dette, men kunne ha muligheten til å ta i bruk støtte og veiledning fra kollegaer (Nordahl et al., 2005, s. 178-179). Lærernes individuelle, samt kollegagruppens samlede pedagogiske praksis, vil utvikles gjennom en kollegagruppe som i fellesskap reflekterer og vurderer egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

I Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 66) fremkommer det at de fleste lærerne har et godt forhold til kollegaene. Et velfungerende samarbeid viser til et samarbeid hvor lærerne har felles mål og verdier, og av den grunn blir en kilde til trivsel. Enkelte lærere viser til samarbeid som oppleves som problematiske, og et mindre fungerende samarbeid kan føre til stress og utmattelse. Det vitner ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 66) om et behov for avklaringer om hva samarbeidet skal inneholde, samt hvordan samarbeidet skal foregå. Dette med tanke på å avklare på hvilke områder lærerne kan bevare sin handlefrihet og egenart.

Sosiallærere er en viktig ressurs i skolens profesjonelle fellesskap (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 25). Et samarbeid med sosiallærere kan derfor ha betydning for kontaktlærernes arbeid med klasseledelse, enkeltelever, foreldre og ved tverrfaglige samarbeid. Sosiallærerne blir av den grunn et viktig bindeledd mellom skolen og det øvrige hjelpeapparatet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117). Samarbeidet med sosiallærerne kan oppleves som svært virkningsfullt i forhold til at kontaktlærerne får delt ansvaret ved elever som utfordrer. Av den grunn kan sosiallærerne anses som en svært viktig rolle i skolen, hvor Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s. 117) understreker at kontaktlærerne opplever sosiallærerne som en ressurs.

I likhet med sosiallærere, er fagarbeiderne en viktig ressurs i det profesjonelle læringsfellesskapet. Drugli et al. (2008, s. 284-285) hevder at kontaktlærere ofte kan utvikle dårlig samvittighet i arbeidet med utagerende elevatferd. Det ses i lys av at kontaktlærerne ofte må velge om de skal støtte og håndtere eleven som utagerer, eller fortsette undervisningen og ivareta elevens medelever. For kontaktlæreren skaper ofte denne problemstillingen dårlig samvittighet overfor begge parter, uavhengig av prioriteringsvalget. Redusering av kontaktlærerens dårlige samvittighet kan gjøres ved et samarbeid med fagarbeiderne på trinnet, som kan være tett på og gripe inn ved behov. I tillegg til å være en ressurs for

kontaktlæreren, hevdes det at den utagerende elevatferden kan reduseres i form av at de samhandler tett med eleven (Drugli et al., 2008, s. 284-285).

Det er særlig skoleledelsens ansvar å sette sammen hensiktsmessige lærerteam på hvert trinn, og med det menes at lærerne har utfyllende kompetanse, samt ulike tilnæringsmetoder til elevrelasjonen (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 23). Det vil kun være lærerne i teamet som kan skape en arena for god kommunikasjon på tvers av kompetanse og ulike personligheter. Gjennom ulik faglig kompetanse og personlige ressurser kan samarbeidet utspille seg på to måter. På en side vil stor grad av ulikhet kunne føre til utfordringer i samarbeidet. Drugli et al. (2008, s. 287) belyser at et mangelfullt kollegasamarbeid kan føre til at lærerne føler på ensomhet i arbeidet med utagerende elevatferd, som videre kan påvirke lærerens selvbilde i lys av å ikke mestre elevens atferd. På en annen side kan ulikhetene gi rom for muligheter i prosessen mot de beste løsningene (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 24). Samarbeidet kan bidra til å berike og styrke hverandres utøvelse, spesielt når læreren føler på mangel av kompetanse eller opplever begrensninger i møte med eleven (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 24). Ifølge Drugli et al. (2008, s. 287) vektlegger lærere et kollegasamarbeid og -støtte, som preges av å kunne samtale om ulike problemer og diskutere bekymringer (Drugli et al., 2008, s. 287).

«Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Skolens ledelse kan ha en viktig påvirkning ved utagerende elevatferd, hevder Ertesvåg (2014, s. 172). Skolens ledelse har sammenheng med uro i skolen på den måten at der elevene rapporterer om høy forekomst av uro, rapporterer lærere om svak ledelse. Skolens ledelse har av den grunn en sentral rolle i utviklingen av organisasjonskulturen og kapasiteten skolen har for å håndtere utagerende elevatferd (Ertesvåg, 2014, s. 173). Skolens ledelse må sørge for at skolens regler og retningslinjer for god atferd er tydelige og at de følges konsekvent av alle på skolen (Rhodes & Long, 2019, s. 7 og 32). Ifølge Nordahl et al. (2005, s. 179) må skoleledelsen sette av tid og ressurser for at lærerne skal kunne sette seg inn i forskning, tiltak, kunne analysere erfaringer, samt kunne samarbeide rundt utfordringer de opplever i arbeidshverdagen. Drugli (2013, s. 154) belyser at skolen gjennom dette, vil kunne hemme fremveksten av utagerende elevatferd gjennom å arbeide som et system. Videre vil skolen gjennom et systemteoretisk arbeid ha et godt grunnlag for å håndtere utagerende elevatferd. Det kan gjøres gjennom en utvikling av felles strategier og praksiser for å forebygge og håndtere atferden. Lærere har ulike forutsetninger og

ferdigheter ved atferdshåndtering, og en kollektiv tilnærming vil av den grunn være viktig og mest effektiv (Ertesvåg, 2014, s. 173).

2.3.2 Tverrfaglig samarbeid

Skolen og læreren har ansvar for å avdekke hvilke elever som har behov for hjelp og støtte gjennom et tverrfaglig samarbeid. Samarbeidet kan initieres av kontaktlærerne eller i samarbeid med skoleledelsen, inkludert sosiallærere. Grunntanken bak et tverrfaglig samarbeid i skolen handler om at ulike profesjoner innlemmer og komplementerer hverandres kompetanse (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 210-211). Lærernes yrkesutøvelse formes gjennom et samspill mellom ulike aktører og institusjoner. Et slikt samarbeid kan ifølge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 25) reguleres og utøves på et makrosystem, mens deres konkrete praksiser og samarbeid blir i elevens mikrosystem.

Lund (2012, s. 183) skriver at skolen i noen tilfeller ikke har nødvendig kompetanse i å iverksette riktig tiltak. Og nettopp «[...] fordi atferdsvansker kan være et komplekst problem, kreves det høy kompetanse og ulike tilnærminger i arbeidet med barn med slike vansker» (Drugli, 2013, s. 175). Denne kompetansen finnes hos instanser utenfor skolen, slik som Pedagogisk psykologisk-tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), som har fagpersoner som jobber jevnlig med disse problemstillingene. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022, s. 2) skal PPT i samarbeid med skolen tilrettelegge for elever med ulike behov, slik at eleven får et tilpasset pedagogisk tilbud. Dette samarbeidet kan foregå i korte eller lengre perioder, og kan handle om tidlig innsats og forebygging, samt gi støtte til lærerne i arbeidet med å bygge opp under elevens faglige og sosiale utvikling gjennom tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2).

Et slikt samarbeid kan komme på bakgrunn av at «ingen skal stå alene om å hjelpe barn og unge i nød dersom ens egen kompetanse, innsikt og forståelse ikke strekker til» (Kinge, 2020, s. 153-154). Sosiallæreren har «[...] et særskilt ansvar for å vurdere om det behov for å trekke inn aktører utenfor skolen» (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 25). Sosiallæreren kjenner til flere etaters arbeidsområder og metoder, og av den grunn kan sosiallæreren være et viktig bindeledd mellom skolen og de øvrige hjelpeapparatene (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117). Ved tverrfaglige møter vil sosiallærerens kompetanse i prosessorientert ledelse og kommunikasjon vise seg å være nyttig. «Slik kan det være berikende og trygt for både eleven, foresatte og de profesjonelle å delta på møtene» (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011, s. 117).

Det handler om at en sosiallærer vil kjenne til både språket i skolen og de andre hjelpeinstansenes språk. På denne måten bidrar sosiallæreren til å skape en felles forståelse av de ulike aktørens språk, og kan legge til rette for refleksjon.

Drugli (2013, s. 175) stiller spørsmål ved om samarbeidet med andre instanser fungerer godt nok. Innsatsen fagpersonene legger inn, må koordineres med alle involverte, samt at alle må jobbe etter samme hensikt og mål (Drugli, 2013, s. 175; Lund, 2012, s. 183). Holdninger, vilje, evne og personlig engasjement er sentralt i et tverrfaglig samarbeid (Kinge, 2020, s. 152; Saltkjel et al., 2021, s. 39). Dette handler om ønske om å utnytte muligheter og ressurser som et tverrfaglig arbeid åpner og legger til rette for (Kinge, 2020, s. 152). Aktørene i samarbeidet må ha en felles forståelse for målsettingen av samhandlingen, hvor det må ligge til grunn en gjensidig forståelse av ansvarsområder og roller. Et uklart ansvar og en uklar rolleforståelse kan føre til at samarbeidet oppleves som tidkrevende og svært personavhengig (Saltkjel et al., 2021, s. 39). Det må opparbeides tillit og respekt gjennom regelmessige møter som videre danner muligheter til å bygge en team-identitet. Samarbeidet må preges av tydelighet og klar ledelse med god struktur. Lærerne i studien til Saltkjel et al. (2021, s. 49) poengterer systematikken, og opplever ofte at dette er en hemmende faktor i det tverrfaglige samarbeidet.

2.3.3 Skole-hjem-samarbeid

I overordnet del av læreplanen står det: «Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Videre står det i overordnet del at det er skolen som har ansvar for å initiere samarbeidet, samt å tilrettelegge for det. I dette ligger det at foreldrene får tilstrekkelig informasjon for å kunne ha innflytelse i barnas skolehverdag. Hjemmets holdning har betydning for barnets engasjement og innsats i skolen, og av den grunn møter de skolen med ulike forutsetninger. Dette må skolen være bevisst, siden ikke alle barn har like muligheter for støtte hjemmefra. Videre må skolen gi tydelig uttrykk for hva de forventer av hjemmet, samt hva de kan og skal tilby, gjennom en god og tillitsfull dialog (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Foreldre med barn som viser utagerende atferd, har ofte et tett og høyfrekvent samarbeid med skolen (Westergård, 2012, s. 159). Gjennom samarbeidet er det ønskelig med en god relasjon, noe som gjør det enklere for alle å kommunisere rundt det som oppleves vanskelig, samt hvordan dette skal håndteres videre (Westergård, 2012, s. 160). Skole-hjem-samarbeidet handler i lys av et systemteoretisk perspektiv om to ulike system som sammen skal samarbeide

i ulike problemstillinger. Samarbeidet skal være til det beste for barnet (Westergård, 2012, s. 172). På bakgrunn av dette må læreren være bevisst at det er foreldrene som kjenner barnet sitt best. Et samarbeid med foreldrene gir læreren grunnlag for å øke sin innsikt og forståelse av barnet. Dette krever en lærer som lytter til foreldrene (Kinge, 2020, s. 149). I dette samarbeidet ligger det et ansvar og kompetanse, som muliggjør en helhetlig forståelse av barnet, og dermed hva det trenger av de voksne (Kinge, 2020, s. 151).

Rhodes og Long (2019, s. 26) skriver at samarbeid med foreldre kan støtte god oppførsel, ved at tiltak og strategier samkjøres og at det settes mål rundt elevens atferd i fellesskap. En rekke prinsipper er sentrale i dette samarbeidet. Dette handler om at læreren må ha en positiv holdning til foreldrene, foreldrene må ses på som ressurser, fokuset må være fremtidsrettet og læreren må være bevisst at følelsesreaksjoner fra foreldre er helt naturlig (Nordahl et al., 2005, s. 166-168).

Faugstad og Jenssen (2019, s. 100) viser til effekten av et godt samarbeid mellom skole og hjem. Et velfungerende samarbeid kan føre til reduserte atferdsproblemer og økt trivsel, som samtidig i større grad skaper en positiv holdning til skolen hos eleven. Påvirkningen av et samarbeid med foreldre kan skje direkte og indirekte, og det kan skape et spenningsfelt mellom krav og muligheter i de ulike nivåene ved samarbeidet. De ulike nivåene i et foreldresamarbeid er ifølge Faugstad og Jenssen (2019, s. 100) samfunnsnivå, skolenivå og individnivå. Lovgivninger, forskrifter og læreplanverk legger føringer for samarbeidet på et samfunnsnivå. Andre bestemmelser på nivået er eksempelvis arbeidstid og dokumentasjonskrav. Skolenivået omhandler hvordan fellesskapet i skolen etablerer kollektive holdninger og rutiner for samarbeidet. Individnivået omfatter samarbeidet mellom den enkelte lærer og foreldrene (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100). Lærere rapporterer i studien til Faugstad og Jenssen (2019, s. 107) om viktigheten ved et foreldresamarbeid. Å ta initiativ til et samarbeid utover de lovpålagte møtene, anser majoriteten av lærerne som effektivt. Den jevnlige kontakten med foreldre, hevder Faugstad og Jenssen (2019, s. 107) er en ekstra innsats ut fra personlige verdi- og læringssyn, som ikke er regulert på et samfunns- eller skolenivå. Av den grunn foretar lærerne personlige tilpasninger, hvor handlingsrommet og mulighetene for å etablere og opprettholde et godt foreldresamarbeid blir betraktelig større og mer omfattende. Videre er effekten ifølge studien at lærerne får et tettere og mer entusiastisk samarbeid. Kvaliteten på relasjonen anses som betydelig bedre ved en slik innsats (Faugstad & Jenssen 2019, s. 107).

Det kan imidlertid oppstå spenninger mellom de ulike nivåene, som vil kunne påvirke lærernes opplevelse av handlingsrom og muligheter. Faugstad og Jenssen (2019, s. 105) finner at lærere kan oppleve negativ innvirkning på handlingsrommet og at det kan være utfordrende å samarbeide med foreldre når de har ulike verdier, forståelser og vurderinger av samme fenomen. Det oppleves som krevende å skulle formidle skolens side av saken når ikke foreldrene deler samme erfaring hjemme. I forbindelse med foreldresamarbeid fremmer Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s. 98) sosiallæreren som en viktig ressurs. Kontaktlæreren kan uttrykke sine bekymringer om samarbeidet med foreldrene til sosiallæreren. Dersom samarbeidet oppleves som utfordrende, kan sosiallæreren i lys av sin kompetanse veilede kontaktlæreren, som videre skaper gode forutsetninger for at informasjonen til foreldrene blir gitt på en hensiktsmessig og tilfredsstillende måte. Sosiallæreren kan på lik linje som kontaktlæreren ha direkte kontakt med foreldre, hvor samarbeidet kan forekomme av ulike grunner (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 99). Ved at kontaktlæreren inkluderer sosiallæreren i samarbeidet kan de sammen reflektere over og tolke foreldrenes definisjoner av situasjonene. Det vil videre kunne påvirke samarbeidet i fremtiden for alle parter (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 100 og 106). Videre vil det i påfølgende kapittelet bli presentert og beskrevet de metodiske valgene som ligger til grunn i studien.

3. Metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for metodiske valg i studien. Kapittelets første del vil presentere studiens vitenskapsteoretiske ståsted, med forankring i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. I kapittelets andre del redegjøres det for valg av kvalitativt intervju, hvor intervjuguide, studiens utvalg og informanter, samt intervjuenes utførelse inkluderes. Videre reflekteres det rundt studiens datakvalitet og forskningsetiske betraktninger. Til slutt gjøres det rede for bearbeidningen av studiens datainnsamling, i lys av tematisk analyse.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

En kvalitativ forskningstilnærming ligger til grunn for studien, og har forankring i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn. En kvalitativ forskningstilnærming omhandler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) «[...] å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaring og å avdekke deres opplevelse» (s. 20). Studiens tematikk og problemstilling etterspør hvordan kontaktlæreres og sosiallæreres erfaringer med utagerende elevatferd kan ses i lys av et systemteoretisk perspektiv. I studien er det kontaktlærernes og sosiallærernes subjektive tanker, forståelse, opplevelser, meninger og holdninger som er essensielt og på denne måten synliggjør det fenomenologiske perspektivet i studien (A. Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 167).

I kvalitativ forskning handler fenomenologi om «[...] en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I studien er det gjennomført semistrukturerte intervjuer, og i lys av fenomenologi vil en i bruk av denne intervjuformen samtale om temaer fra dagliglivet. Et kvalitativt intervju gir tilgang til menneskers opplevelse av livsverden, og i tråd med fenomenologien er målet å få innsikt i informantenes levde hverdagsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47). I fenomenologiske studier er det ønskelig med mellom tre til femten informanter, og denne studien har sju informanter. Ved hjelp av fenomenologi vil denne studien kunne sørge for at det er mulig å «[...] fange opp fellestrekk i en levde opplevelse i en bestemt gruppe» (A. Johannessen et al., 2021, s. 168). Målet med en slik studie er at forskerne skal få innblikk og innsikt på et felt de ikke vet så mye om fra før, og det er derfor sentralt at det samles «[...] data fra enkeltpersoner som har erfaringer med det fenomenet som skal studeres» (A. Johannessen et al., 2021, s. 168).

I tillegg til et fenomenologisk perspektiv, har studien forankring i et hermeneutisk vitenskapssyn. Brottveit (2018b) beskriver hermeneutikken som «[...] et redskap for å forstå og fortolke det vi ser, leser og hører» (s. 32). I hermeneutisk fortolkning er formålet å oppnå en allmenn og gyldig forståelse av hva en tekst betyr, samt å konstruere nye meninger og sammenhenger av det som studeres med bakgrunn i empirien (Brottveit, 2018c, s. 29; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). I en hermeneutisk fortolkningsprosess er det tre stadier; forståelse, tolkning og anvendelse. Dette skjer i samspill med en tekst, transkriberte intervjuer, som igjen skapes om til en ny tekst, ferdig masterstudie (Brottveit, 2018c, s. 29).

Det første som skjer i lys av en hermeneutisk fortolkningsprosess er at forskerne i møte med de transkriberte intervjuene uttrykker en forståelse for den opprinnelige teksten. Videre brukes denne forståelsen til å tolke teksten, for videre å formidle tekstens mening på en ny måte. Dette skjer gjennom at forskerne fortolker utsagnene som har kommet gjennom intervjuene. Bakgrunnen for denne teksttolkningen er å skape ny mening av fenomenet som undersøkes, og forskerne kommer frem til et forskningsresultat på bakgrunn av dette, nemlig ny kunnskap eller nye innsikter som formidles i en ny tekst. Til slutt anvendes disse resultatene gjennom teoretisk eller praktisk bruk, samt med sin relevans og nytte for andre. Det som er sentralt å huske på i en slik hermeneutisk fortolkningsprosess, er at ingen forskere møter et felt eller et fenomen med helt blanke ark. En forsker møter fenomenet og det som skal undersøkes med en forståelseshorisont, altså med en teori eller en antakelse som ligger i bakgrunnen (Brottveit, 2018b, s. 34-35).

3.2 Kvalitative semistrukturerte intervju

Studien baserer seg på kvalitativ datainnsamling, som synliggjør det fenomenologiske og hermeneutiske perspektivet. Flick (2018, s. 7) skriver at kvalitativ metode og kvalitativ datainnsamling er utvalg og produksjon av datamateriell som brukes for å analysere og forstå fenomener, erfaringer og meningsskapende prosesser. Formålet med metoden er i tråd med Flick (2018, s. 7) å komme frem til empiri som gjør det mulig å produsere forståelser for et fenomen, gjennom å analysere og sammenligne informantenes utsagn.

Bruk av kvalitative intervjuer gir forskerne dypere informasjon enn hva som ville kommet frem gjennom kvantitativ forskning. Dette fordi det gir informantene mulighet til å utdype og komme med erfaringer og eksempler, noe studiens problemstilling legger opp til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervju som metode kjennetegnes ifølge Brottveit (2018a, s. 89)

som et menneskemøte mellom forskere og informanter. Studien avhenger av at informantene er åpne og ærlige for å skape troverdighet, og ifølge Brottveit (2018a, s. 89) vil et individuelt intervju i større grad egne seg for å få ærlige svar fra informantene. Hun begrunner med at individuelle intervjuer åpner opp for å innhente flere nyanser og meningsvariasjoner fra informantene (Brottveit, 2018a, s. 89). Dette synspunktet lå til grunn for forskernes valg om å gjennomføre intervjuene på individnivå, med tanke på at studien bygger på informantenes erfaringer, opplevelser, holdninger og tanker.

I lys av studiens tematikk vil det være relevant å ta i bruk et semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2021) skriver at et semistrukturert intervju er «[...] en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (s. 357). Semistrukturert intervju sikrer forskerne om at intervjuene blir gjennomført tilnærmet likt med tilnærmet like spørsmål. Metoden legger samtidig opp til samtale som kan bidra til ytterligere beskrivelser og avklaringer, i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 46).

3.2.1 Intervjuguide

Utforming av intervjuguide må ifølge Brottveit (2018a, s. 90) tilpasses studiens tema, innhold og hvilken type kunnskap som er formålstjenlig å innhente. Av den grunn ble studiens intervjuguide utarbeidet med den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene som utgangspunkt. Brottveit (2018a, s. 90) viser til viktigheten av å strukturere intervjuguiden med tematiske hovedpunkter, med spørsmål under hvert hovedpunkt. Intervjuguiden ble strukturert med utgangspunkt i temaene *utagerende elevatferd og lærerperspektivet*. Med temaene som utgangspunkt ble det utarbeidet tematiske hovedpunkter: *faktaspørsmål, kompetanse, utagerende atferd, praktisk håndtering og forebygging*, (se vedlegg 3). Ved semistrukturerte intervjuer mener Brottveit (2018a, s. 92) at det er avgjørende å stille utdypnings- og oppfølgingsspørsmål, og til hvert tematisk hovedpunkt ble det utarbeidet slike spørsmål, for å sikre utdypende svar og refleksjoner rundt tematikken.

I de gjennomførte semistrukturerte intervjuene ble intervjuguiden brukt som utgangspunkt, med muligheten til å stille andre spørsmål (Brottveit, 2018a, s. 92). På bakgrunn av dette ga det forskerne muligheter til å innhente utdypende kunnskap, hvor informantene i større grad kunne utdype svarene gjennom flere spørsmål. Videre ble det gjennomført pilotintervjuer med lærere som har en nærliggende bakgrunn som informantene i studien. Dette for å vurdere

intervjuguidens gyldighet og hvordan det opplevdes at informantene tolket de ulike spørsmålene (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 205). Gjennomføring av pilotintervjuene ga svar om at spørsmålene i intervjuguiden ble besvart på en måte som var forventet. Videre ble det gjort erfaringer om at noen av spørsmålene krevde noe utdyping, men ikke slik at selve intervjuguiden burde endres.

Kvarv (2021, s. 154) hevder at et karakteristisk trekk ved kvalitativ metode handler om å ta hensyn og lære av ny kunnskap underveis i forskningsprosessen. I det vektlegges korrigerende, justering og utdyping av problemformuleringer i lys av utgangspunktet i undersøkelsen (Kvarv, 2021, s. 154). Mulighetene et semistrukturert intervju gir, anses som svært sentralt på bakgrunn av at intervjuguiden ble utarbeidet med tanke på å intervju kontaktlærere. Siden intervjuguide og søknad til *Norsk senter for forskningsdata (NSD)* ble utarbeidet tidlig i fjor høst med hensyn til tiden som trengs for deres vurdering, ble dette sendt inn like før forskerne valgte å inkludere lærere med rolle som sosiallærere i studien. Forskerne reflekterte rundt at det å inkludere sosiallærere i tillegg til kontaktlærere til intervjuer, potensielt ville berike studien. Det ble ikke sendt inn ny søknad til *NSD* etter at sosiallærere ble inkludert, dette med bakgrunn i at sosiallærerne som ble rekruttert til studien har relativt lik utdanning som kontaktlærerne, bare at de har virke som sosiallærer i skolen. Med bakgrunn i rammen semistrukturerte intervjuer gir, ble det ved gjennomføringen av intervjuene med de tre sosiallærerne gjort små endringer i ordlyden i spørsmålene i intervjuguiden. Dette for at spørsmålene bedre skulle passe til deres stilling og deres arbeidsoppgaver, men samtidig som forskerne ikke gikk bort fra det egentlige utgangspunktet i intervjuguiden. Med tanke på at intervjuguiden ble utarbeidet rett før forskerne bestemte seg for å inkludere sosiallærere, ville det ved nærmere ettertanke vært relevant å gjøre små endringer i denne. Det med hensikt i å tydeliggjøre hvordan den enkelte kontaktlærer og sosiallærer arbeider med utagerende elevatferd, samt hvordan de ulike lærerrollene komplementerer hverandre med bakgrunn i forståelse, kompetanse, forebygging og håndtering.

3.2.2 Utvalg og informanter

I tråd med fenomenologi var det hensiktsmessig å rekruttere et strategisk utvalg for å få dypere kunnskap om fenomenet (A. Johannessen et al., 2021, s. 168; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118; Thagaard, 2013, s. 60). Det strategiske valget er på bakgrunn av at informantene innehar kunnskap og erfaringer i tråd med problemstillingens formål, arbeid med *utagerende elevatferd*. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) er erfaringer med fenomenet som skal undersøkes, et krav i et fenomenologisk intervju. Et annet strategisk valg i forhold til å kunne etablere dypere kunnskap, er at studien inkluderer to ulike roller i skolesystemet, hvor begge har nær tilknytning til utagerende elevatferd. Både kontaktlærerne og sosiallærerne som er inkludert i studien har erfaring med utagerende elevatferd, og oppfyller dermed kravet ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 118). Flere grunner til at sosiallærere er inkludert, handler om at de i lys av dette kravet arbeider med flere elever som utviser utagerende atferd, og derfor vil kunne ha en bredere og ulik erfaring enn kontaktlærerne. De vil med bakgrunn i sin stilling kunne arbeide hyppigere og mer tett med utagerende elevatferd, og forskernes hypotese handler om at denne gruppen dermed vil kunne gi utdypende utsagn om deres forståelse og deres erfaringer om utagerende elevatferd.

I det *NSD* godkjente forskningsprosjektet, startet prosessen med rekruttering. Thagaard (2018, s. 56) skriver at det er sentralt i rekrutteringen å opprette en formell kontakt med en person som kan presentere prosjektet i et miljø som er sentralt for undersøkelsen. Med bakgrunn i dette ble det sendt ut e-post til rektorer på ulike skoler, hvor det ble informert om studiens tema, samt med vedlagt informasjonsskriv med invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet og samtykkeskjema, (se vedlegg 1 og 2). Videre ble det stilt spørsmål om noen kontaktlærere og sosiallærere på skolen hadde erfaring med tematikken, samt om de kunne tenke seg å stille til intervju. Rektorene ble også kontaktet per telefon etter at mailene var sendt ut, dette fordi det opplevdes som større sannsynlighet for å få informanter til studien ved å også gjøre dette.

Studien endte med et utvalg basert på seks kvinner og en mann. Utvalget er ansatt på fire ulike barneskoler i Innlandet. Tabellen henviser til utvalgets alder, fartstid i skolen og deres rolle, samt gjennomført utdanning. Utvalget består av fire kontaktlærere, to sosiallærere og én informant som har stilling som både kontaktlærer og sosiallærer. På bakgrunn av personvern har informantene blitt tildelt pseudonymer.

<i>Informant og alder</i>	<i>Fartstid som kontaktlærer/ sosiallærer</i>	<i>Nåværende rolle i skolen</i>	<i>Utdanning</i>
Lise Mellom 30-40 år	7 år	Kontaktlærer, 3. trinn	Førskolelærer. Videreutdanning i norsk og matematikk.
Frida Mellom 40-50 år	19 år	Kontaktlærer, 2. trinn	Førskolelærer. Videreutdanning i spesialpedagogikk, engelsk og norsk.
Sara Mellom 40-50 år	18 år	Kontaktlærer, 3. trinn	Adjunkt med opprykk. Videreutdanning i pedagogikk og norsk.
Emilie Mellom 20-30 år	5 år	Kontaktlærer, 5. trinn	Adjunkt. Fireårig lærerutdanning.
Hanne Mellom 40-50 år	23 år	Kontaktlærer, 4. trinn Sosiallærer, 1.-7. trinn	Lærerutdanning. Videreutdanning gjennom master i psykososialt arbeid.
Eli Mellom 40-50 år	28 år	Sosiallærer, 1.-7. trinn	Allmennlærer. Videreutdanning i spesialpedagogikk.
Lars Mellom 50-60 år	32 år	Sosiallærer, hovedsakelig 5.-7. trinn	Allmennlærer. Videreutdanning gjennom master i tilpasset opplæring.

Tabell 1. Informantenes alder, fartstid og rolle i skolen, og utdanningsbakgrunn, Hamar, 9. april 2023.

3.2.3 Utførelse av intervju

Formålet med intervjuet var å anspore informantene til å beskrive egne erfaringer, og av den grunn vil møtet med informanten være avgjørende. Det anses som svært viktig å skape en relasjon basert på trygghet og tillit. I løpet av de første minuttene vil informantene ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) danne seg en oppfatning av forskerne, og videre gjøre vurdering av å kunne ytre seg fritt og fremlegge egne forståelser og erfaringer. For at informantene skulle oppleve det som formålstjenlig å bidra i studien, ble trygghet og relasjon vektlagt hos forskerne. Det ble gjort i forkant av intervjuene gjennom å opptre på en redelig måte ved at det ble gitt tilstrekkelig med informasjon om «[...] forskningsfeltet, forskningens formål, [...], hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 13). I den forbindelse ble det innhentet samtykke fra informantene som deltok i forskningsprosjektet. Samtykkeerklæringen omhandlet samtykke om deltakelse, bruk av lydopptak og behandling av opplysninger (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 13).

I starten av intervjuet fikk informantene informasjon om lydopptakeren. Det ble tatt i bruk mobilappen Nettskjema-Diktafon, hvor begge forskernes telefoner tok opp lyd fra intervjuet. Ved at begge forskerne tok i bruk lydopptak, var informasjonen sikret i betraktning om at det kunne oppstå tekniske utfordringer. Ingen viktig informasjon har gått tapt på bakgrunn av at informasjonen ble sikret gjennom begge forskeres nettskjema, som er et viktig fundament i studien. En annen måte å sikre at viktig informasjon og refleksjoner ikke gikk tapt var gjennom å aktivt notere for hånd. Forskerne organiserte intervjuene på den måten at én forsker hadde hovedansvaret for å etablere dynamikk i samtalen, og den andre forskeren kunne notere kort underveis. Forskerne hadde de ulike rollene annet hvert intervju, og informantene fikk informasjon om forskernes rolle i det aktuelle intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 60) hevder at dynamikken i samtalen vil påvirkes ved at «[...] intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier [...]». Det anses som formålstjenlig at intervjuene hadde to forskere til stede, ved at forskeren som hadde hovedansvaret for utførelsen av intervjuet, aktivt kunne lytte og vise engasjement overfor det informanten uttrykte. Det å ta notater under intervjuet, kan oppleves som distraherende på bakgrunn av at det avbryter samtalsens frie flyt, hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 206). På bakgrunn av struktureringen av forskerne, ble ikke intervjuet påvirket av notering og samtalen fikk god flyt.

I forbindelse med å skape en forutsigbarhet og trygghet ble intervjuene i samspill med informantene gjennomført på steder som ga opplevelsen av trygghet og liten grad av andre forstyrrelser. Alle intervjuene, med unntak av to, ble foretatt fysisk på arbeidsplassen til informantene. Valget med å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass er tatt med bakgrunn i at informantene kan føle seg mer fri på egen arbeidsplass til å dele, og at det ville kunne oppleves mer formelt å møte et sted de ikke er like kjent (Thagaard, 2018, s. 100). To av informantene ble forhindret til å møte fysisk, og av hensyn til informantenes livssituasjon ble intervjuene gjennomført digitalt gjennom zoom. I tråd med Høgskolen i Innlandet (u.å) sine retningslinjer knyttet til forskningsdata, dataverktøy og datalagring, oppfylte forskerne forutsetningene ved å ta i bruk feide-konto tilknyttet Høgskolen, samt at opptak av lyd kun ble gjort gjennom Nettskjema-Diktafon-app. Telefonene til forskerne ble plassert ved høyttaleren til datamaskinen. Digitalt intervju kan medføre enkelte ulemper, ved at dynamikken i samtalen blir påvirket (Thagaard, 2018, s. 99-100) og at digitalt lydopptak kan ha dårligere lyd kvalitet enn fysisk intervju. På bakgrunn av at informantene i aller høyeste grad oppfylte kriteriene til utvalg av informanter, ble det likevel bestemt å gjennomføre to digitale intervjuer.

3.3 Datakvalitet

I fenomenologiske studier er det forskerne som er det viktigste instrumentet i å sikre studiens kvalitet (Postholm, 2010, s. 136). Videre bestemmes kvaliteten på funnene i studien med bakgrunn i hvordan kunnskapen er produsert. I dette ligger det at forskeren må kunne beskrive hvordan kunnskapen som er kommet frem gjennom studien og forskningen, er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220). Dette gjøres gjennom å grundig vise til hele forskningsprosessen. Videre er det slik at kunnskapen som presenteres, er innrammet og begrenset til studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette betyr at kunnskapen er kontekstuell, da den er konstruert i samspillet mellom forskerne og informantene, i en intervju setting. Videre konstrueres også kunnskapen der teori møter empiri, samt når den møter mottakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

Innenfor datakvalitet er begrepene *pålitelighet* og *gyldighet*, og disse er sentrale for studiens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Pålitelighet knyttes til om «[...] forskningen er utført på en [...] tillitvekkende måte» (Thagaard, 2018, s. 187). I dette ligger det at forskerne må gjøre rede for hele forskningsprosessen og utviklingen av empirien. Her må fremgangsmåten komme frem gjennom beskrivelser av forskningsstrategier og

analysemetoder (Thagaard, 2018, s. 188). Dette er tatt hensyn til i studien gjennom beskrivelser av forskernes forforståelse, utvalg av teoretisk forankring og forskning, metodiske valg, samt analyseprosessen og tolkninger gjort på bakgrunn av dette. Disse beskrivelsene skal sikre at leseren kan vurdere kvaliteten på forskningsprosessen steg for steg, samt å sikre studiens transparens (Thagaard, 2018, s. 188). Studiens pålitelighet styrkes ved at det er to forskere som har bidratt i hele forskningsprosessen. Forskerne har i avgjørende beslutninger samarbeidet og diskutert, og på den måten styrket både kvaliteten i studien, samt i vurderingene av hvordan empirien tolkes og anvendes (Thagaard, 2018, s. 188).

Gyldighet knyttes til forskningsresultatene og hvordan empirien er tolket (Thagaard, 2018, s. 189). For å vise til bakgrunnen til forskningsresultatene og hvordan empirien er tolket, er det gjennom fremstillingen av teori og forskning gjort rede for begrepsavklaringer og teoretisk perspektiv. Dette har hatt som formål å beskrive studiens kunnskapsstatus som videre danner grunnlaget og bakgrunnen for hvordan forskerne gjennom analysen har kommet frem til de tolkningene og konklusjonen som er gjort. Videre underbygger dette studiens transparens (Thagaard, 2018, s. 189). Videre er det sentralt at studiens gyldighet styrkes gjennom at forskerne er bevisst egen forforståelse og subjektivitet. I møte med analysen og tolkningen av empirien, har det vært viktig for forskerne å benytte seg av styrken det er å være to. På denne måten kan en i større grad bli bevisst sine egne subjektive oppfattelser, men forskningen vil likevel aldri kunne bli helt objektiv (Postholm, 2010, s. 128).

3.4 Forskningsetiske betraktninger

I forskningsprosesser er det flere moralske og etiske spørsmål og problemstillinger som reises (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). De etiske problemstillingene er å finne langs hele forløpet i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Empirien i studien er innhentet i tråd med retningslinjene hos *NSD*. Etiske betraktninger som forskerne i forskningsprosessen har overveiet er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskernes rolle.

Informert samtykke handler om informasjonen informantene får ved deltakelse i forskningsprosjektet. Denne informasjonen skal inneholde prosjektets overordnede formål og hovedtrekk, samt hvilke risikoer og fordeler informanten møter ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, s. 21) understreker at forskerne skal innhente forskningsetisk samtykke fra informantene til å delta i forskningen. Dette skal være frivillig, informert og dokumenterbart. Informantene i studien ble tilsendt et

invitasjons- og informasjonsskriv om forskningsprosjektet i forkant av intervjuene. Dette sikrer at informantene er opplyst om hva som vil belyses gjennom intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 105) og Postholm (2010, s. 146) reiser spørsmålet om hvor mye informasjon som skal gis til informantene og når denne informasjonen skal gis. Forskerne valgte å sende invitasjons- og informasjonsskrivet til informantene på forhånd, men ikke intervjuguiden. Bakgrunnen for dette valget begrunnes i intervjuets form, et semistrukturert intervju. Å gi informantene for mye informasjon, vil potensielt kunne villed dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105), siden intervjuene hadde intervjuguiden som utgangspunkt, men ikke som fasit. Videre ble informantene tilsendt samtykkeskjema, som forskerne samlet inn ved utførelsen av intervjuene. Disse er oppbevart innelåst mens forskningsprosessen har foregått, og vil makuleres ved forskningsprosessens slutt.

Konfidensialitet i forskning handler om informantenes anonymitet og rett til privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Anonymisering sikrer at informantenes identitet holdes skjult (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 23). Denne studien har tatt hensyn til dette ved å erstatte informantenes navn med pseudonymer, samt at alder er gjengitt innenfor et område og ikke eksakt tall.

Konsekvenser forskerne må forholde seg til ved gjennomføring av et kvalitativt intervju, er den mulige skaden deltakerne kan påføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). For å unngå mulige konsekvenser for informantene, ble det underveis i intervjuene stilt oppklarende spørsmål ved tilfeller hvor forskerne var usikre på hva informantene mente med ulike utsagn, samt at informantene fikk mulighet til å utdype eller oppklare utsagn, tanker og meninger på slutten av intervjuet. Også forskerne kunne stille spørsmål ved intervjuets slutt for å kunne bekrefte eller avkrefte den forståelsen de hadde om det informantene hadde delt. I lys av hermeneutikk kan forskerne i gjennomføringen presentere sine tolkninger med bakgrunn i forforståelsen, samt forståelsen av det informantene sier (Thagaard, 2018, s. 103).

En annen konsekvens som reises i studien, er studiens tema *utagerende elevatferd*. Forskerne har gjennom hele prosessen vært nøye med å omtale det som utagerende elevatferd, og ikke som utagerende elever. En slik benevnelse av elever vil potensielt kunne føre til at informantene setter ulike elever i «båser». Dette har ikke vært intensjonen med studien, ettersom fokuset har vært på selve atferden, og ikke enkeltelever. Forskerne har ovenfor informantene påpekt at det er atferden som er av interesse i studien. På en annen side vil

omtalelsen av elever med en utagerende atferd kunne bidra til lærerens innsikt og forståelse for videre arbeid med atferd i skolen.

Forskernes rolle har betydning for studiens helhetlige kvalitet. Herunder ligger viktige faktorer som «[...] kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Forskernes evne til innlevelse har vært viktig i møte med informantene, hvor forskerne har vært åpne for inntrykk som kan føre til ny innsikt om fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 14). Forskerne har videre i gjennomføringen av intervjuene etterstrebet å opprettholde en profesjonell avstand til informantene, slik at forskningsprosessens funn og tolkninger har blitt så nøytrale som mulig. Likevel har forskerne vært opptatt av å skape en relasjon med informantene, og på den måten sammen kunne skape kunnskap og forståelse, samt fortrolighet og gjensidighet (Thagaard, 2018, s. 92). I lys av de nevnte faktorene til Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) og Thagaard (2018, s. 92) har forskerne særlig i *presentasjon av funn* etterstrebet å gjenfortelle funnene så representativt som mulig, med hensyn til informantene, men også leseren. Videre er dette gjort gjennom å vise til stegene for hvordan forskerne har kommet frem til de funnene som presenteres og som foreligger i drøftingen, oppsummeringen og avslutningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108; Postholm, 2010, s. 150). Dette handler om å ivareta systematikken i forskningsprosessen, hvor forskerne reflekterer rundt de beslutningene og vurderingene som tas (Thagaard, 2018, s. 14).

3.5 Tematisk analyse

I lys av fenomenologi er det meningsinnholdet som skal analyseres, og det er innholdet i empirien som er sentralt. Når informantenes erfaringer analyseres, leser forskerne det fortolkende, og tolkningene ses i den sammenhengen ytringene har kommet i. Et annet aspekt ved analyse, handler om de tidligere erfaringene og kunnskapen forskerne har med seg i møte med empirien. Dette må i så stor grad som mulig legges til side, slik at forskerne er åpne for det som ligger i empirien som er samlet inn. På denne måten kan forskerne øke sin egen innsikt i fenomenet som undersøkes (A. Johannessen et al., 2021, s. 10). Det er ingen fasit på hvordan en kvalitativ analyse skal gjennomføres, annet enn at måten forskerne tar i bruk en analyse, må planlegges og tilpasses til studiens formål og empiri, samt at det sørger for at problemstilling og forskningsspørsmål blir besvart. Videre skal den også sørge for studiens gyldighet (Maxwell, 2013, s. 105; Willig, 2013, henvist i Braun & Clarke, 2021, s. 38). I denne studien er det tematisk analyse som brukes i møte med empirien. Det tas i bruk for å kunne identifisere, analysere og tolke meningsmønstre innenfor den innsamlede empirien, som

beskriver deltakernes delte erfaringer, synspunkter, perspektiver og handlinger (Clarke & Braun, 2017, s. 297). Denne analysen kan brukes med bakgrunn i studiens vitenskapsteoretiske forankring i fenomenologi og hermeneutikk (Braun & Clarke, 2006, s. 81; Morrow, 2007, henvist i Braun & Clarke, 2021, s. 39).

I en tematisk analyse har forskeren en aktiv rolle i å identifisere mønstre og temaer, og å velge ut hva som er av interesse, for deretter å formidle det til leserne (Taylor & Ussher, 2001, henvist i Braun & Clarke, 2006, s. 80). På bakgrunn av dette er det flere valg forskerne må ta. Et valg handler om hvordan forskerne skal gå frem i forskningsprosessen. Denne prosessen har en abduktiv tilnærming, som betyr at forskerne kontinuerlig ser på samspillet mellom studiens problemstilling og forskningsspørsmål, hypoteser, den innsamlede empirien, samt teorien på feltet (Jacobsen, 2022, s. 38). Et annet valg handler om tilnærmingen til informantenes utsagn. I denne studien ligger en semantisk tilnærming til grunn, og denne tilnærmingen tar utgangspunkt i de temaene som kan identifiseres i det informantene uttrykker eksplisitt og som er nedskrevet i transkriberingene. Det rettes ikke fokus mot eventuelle underliggende ideer og antakelser. På bakgrunn av dette vil et tredje valg handle om hva som kan trekkes frem som temaer av betydning (Braun & Clarke, 2006, s. 82-84; Clarke & Braun, 2017, s. 298). Dette vil kunne komme frem i gjennomføringen av analysens ulike faser.

Den tematiske analysen gjennomføres med bakgrunn i Johannesen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 282) sin beskrivelse av analysen, som videre er inspirert av Braun og Clarke (2006, s. 96). Opprinnelig inneholder analysemetoden seks steg, men er modifisert til fire steg (L. Johannessen et al., 2018, s. 282). De fire stegene er forberedelse, koding, kategorisering og rapporteringsfasen, og det vil i noen grad være glidende overganger mellom stegene, hvor forskerne beveger seg frem og tilbake (Braun & Clarke, 2006, s. 86-93; L. Johannessen et al., 2018, s. 282-283).

Det første steget i en tematisk analyse omhandler *forberedelse*, hvor forskerne gjør seg kjent med studiens empiri (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88; L. Johannessen et al., 2018, s. 283). Tematisk analyse stiller krav til empiriens form, der transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen (L. Johannessen et al., 2018, s. 283). Ved at intervjuene transkriberes, struktureres empirien slik at den er egnet for analyse, samt at transkriberingen setter i gang tankene om viktige aspekter i empirien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Forskerne har i denne studien transkribert tre og fire intervjuer hver. Videre har forskerne lyttet til lydopptakene av intervjuene og lest transkriberingen til den andre. Bakgrunnen for dette

handler om at forskerne ved å bruke fordelene det er å være to, øker muligheten til å sikre at det i stor grad unngås feil i transkriberingen. Etter gjennomførte transkriberinger, ble nedskrevne notater fra intervjuene og transkriberingene, samt transkriberingene i sin helhet lest. Dette sørget for at forskerne dannet seg en god oversikt over empirien. I lys av Braun og Clarke (2006, s. 87-88) er dette helhetsbilde med mønstre og meninger, grunnleggende for neste steg i analysen. Avslutningsvis i forberedelsesfasen ble det skrevet ned korte notater og ideer om materialet som helhet, som en forberedelse til koding av datamaterialet (L. Johannessen et al., 2018, s. 284).

Det andre steget i analyseprosessen er *koding*. I dette identifiseres trekk ved empirien som virker interessant og som refererer til noe grunnleggende i empirien (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Det er tre overlappende grunner til koding. Kodingen skal sørge for oversikt over innholdet i empirien, kodingen vil danne nye og dypere innsikter, samt at kodingen tilrettelegger empirien for den videre kategoriseringsfasen (L. Johannessen et al., 2018, s. 284). Det vil være viktig at kodingen ses på som en spørsmålsdrevet prosess, for å sikre at kodingen ikke blir vilkårlig. Dette betyr at kodingen vil begynne generelt, før den spisses i oppdagelsen av nye spørsmål. I lys av dette vil det være relevant å kode flere ganger, mot mer sammenhengende koder (L. Johannessen et al., 2018, s. 285).

I denne studien er empirien i sin helhet kodet til sammen seks ganger. Dette har vekslet mellom at forskerne har kodet hver for seg, for videre å sammenligne og drøfte kodingene. Kodingene er gjennomført for hånd ved at hver kode har representert en farge, og i løpet av kodingen av empirien har forskerne streket over det som passer inn under de ulike kodene med tilhørende farge. Videre har det blitt skrevet notater i marginen, samt skrevet inn i en tabell med stikkord og relevante sitater. Det er også skrevet logger etter de ulike kodingene. Slike notater er viktig for å fremheve viktige poeng, samle på ideer og refleksjoner som dukker opp underveis (L. Johannessen et al., 2018, s. 285). I kodingene har forskerne skrevet ned forslag til nye koder, koder som kan fjernes eller slås sammen, noe som har resultert i at kodene har endret seg noe mellom hver koding. Dette har kommet på bakgrunn av at nye ideer og tanker om datamaterialet har kommet til, samt at kodingene har blitt sett i lys av oppgaven som helhet, samt problemstilling og forskningsspørsmål. De første kodingene var grovkoding for å få oversikt over innledende koder, mens kodingene mot slutten var grundig for å sirkle inn på kodene som ble stående til slutt. Grunnen til at det ble kodet mange ganger handler også om ønske om å sikre viktig data. Det at studien har to forskere er med på å sikre større mulighet for å komme frem til de «rette» og mer «hensiktsmessige» funnene.

Det tredje steget i tematisk analyse er *kategorisering* som begynner etter at empirien er blitt kodet og samlet, og forskerne har en liste med ulike koder som er identifisert i empirien. Kodene samles videre i mer overordnede koder, og etter denne fasen vil forskerne sitte igjen med hoved- og underkoder. Disse kodene er studiens funn (Braun & Clarke, 2006, s. 89-91; L. Johannessen et al., 2018, s. 295). Forskningsspørsmålene gir retning for denne fasen, ved at det er disse det ønskes svar på i forskningsprosjektet (L. Johannessen et al., 2018, s. 295-296). I lys av disse og studiens problemstilling ble det gjennom denne fasen fem hovedkoder som viste til essensen i empirien, med utgangspunkt i kodene fra fase to. Videre ble det under to av hovedkodene pekt frem underkoder. Oversikten med hovedkoder og underkoder etter gjennomført analyse ble seende slik ut:

<i>Hovedkode</i>	<i>Underkode</i>
Lærernes forståelse av utagerende elevatferd	
Lærernes kompetanse	
Lærernes rolle	<ul style="list-style-type: none"> • Relasjonsbasert klasseledelse • Håndtering av utagerende elevatferd
Forebygging	
Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> • Profesjonelt læringsfellesskap • Tverrfaglig samarbeid • Skole-hjem-samarbeid

Tabell 2. Oversikt over hoved- og underkoder, Hamar, 11. april 2023.

Disse hoved- og underkodene danner videre grunnlaget for det siste steget i analysen, *rapporteringsfasen* og kapitlet presentasjon av funn (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 93). Her presenteres kodene fra fase tre, samt kodenenes innhold, gjennom at forskerne forteller om funnene det er kommet frem til etter gjennomføringen av analysens tidligere steg (L. Johannessen et al., 2018, s. 301). Kodene presenteres èn etter èn, hvor kodens innhold presenteres og belyses både gjennom bruk av sitater fra informantene, men også ved å sammenfatte ulike poeng dersom flere av informantene har fortalt om det samme (L.

Johannessen et al., 2018, s. 301-302). Dette vil videre legge grunnlaget for studiens drøftingsdel, der funnene fra analysen belyses opp mot studien som helhet, med bakgrunn i problemstilling, forskningsspørsmål, teori og forskning på feltet (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funnene basert på innsamlet empiri fra intervjuene med kontaktlærerne og sosiallærerne, med utgangspunkt i hoved- og underkodene fra den tematiske analysen. Kodene presenteres én etter én (L. Johannessen et al., 2018, s. 302). Med bakgrunn i at formålet med studien var å få innsikt i lærernes erfaringer med utagerende elevatferd i et systemteoretisk perspektiv, presenteres lærernes forståelse av utagerende elevatferd, lærernes kompetanse og lærernes rolle, herunder relasjonsbasert klasseledelse og håndtering. Deretter belyses forebygging, og til slutt samarbeid i form av profesjonelle læringsfellesskap, tverrfaglige samarbeid og skole-hjem-samarbeid.

4.1 Lærernes forståelse av utagerende elevatferd

Det vektlegges i studien hvilke erfaringer lærerne har med utagerende elevatferd, og av den grunn ses det på som avgjørende å få en innsikt i lærernes forståelser og hvilke perspektiver de har knyttet til dette. Samtlige av informantene gjør rede for hvordan de forstår begrepet utagerende elevatferd. De reflekterer over ulike forståelser og risikofaktorer av elevatferden, hvor enkelte av informantene ser disse i lys av et individorientert perspektiv. Det trekkes frem individuelle egenskaper eller kjennetegn ved elevene som kan forklare atferden, og forutsetninger som elevene ikke kan styre selv. Det vektlegges imidlertid en utvidet forståelse, hvor informantene trekker frem systemet rundt elevene i forståelsen av utagerende elevatferd.

Lise sin forståelse av utagerende elevatferd omhandler atferd «som går utenfor det vi kan forvente, det som er normalt, og som ofte går utover andre, enten medelever, voksne eller seg selv». Sara sin forståelse beror seg i likhet på at atferden ikke er sosialt akseptabel og sosialt godkjent, og utdyper at: «Det er ikke normalt at en åtteåring agerer sånn eller oppfører seg sånn eller ikke mestrer dette, så tenker jeg at det er en eller annen form for uønsket atferd, eller utagerende atferd». Videre trekker flere av informantene frem viktigheten av å se elevene innenfra i forståelsen av utagerende elevatferd. Det kommer til syne når Lars forteller om hvordan han forstår begrepet utagerende elevatferd, hvor han poengterer at det handler om forståelsen som ligger bak atferden og at det handler om å gjøre det uforutsigbare forutsigbart.

Informantene beskriver hvordan de opplever utagerende elevatferd, hvor de har en entydig forståelse for at atferden kan være gjennom fysisk og verbal utagering. Frida forstår utagerende atferd som «atferd som er avvikende fra normaleleven og hvor man da, atferden

den går utover andre enten i form av slag, spark eller ord, eller at de kaster ting». Samtidig synliggjør flere av informantene at utageringen kan være i en kombinasjon, og Emilie hevder at det ofte er gjennom «et kraftig språkbruk imot hverandre, eller mot meg, kombinert med det fysiske. Det kan være forskjellige måter å utagere på, men ofte så er nok at det er begge deler». Videre i forståelsen av elevatferden viser informantene til at de opplever elever som lager uro, vandrer rundt i klasserommet og som saboterer undervisningen. Informantene forteller om at både de og medelever har blitt utsatt for slag, spark, kasting av gjenstander, lugging, biting, spyting og kloring. Stygg språkbruk blir også trukket frem, hvor de har opplevd at elevene har brukt ulike skjellsord mot dem og medelever.

Informantenes forståelse av utagerende elevatferd inkluderer også risikofaktorer, og det gis ikke en entydig definisjon uten at risikofaktorene trekkes inn som en viktig grunn til å forstå atferden. Risiko- og beskyttelsesfaktorene informantene henviser til, kan ses i lys av et individorientert perspektiv. Emilie hevder at det kan være en rekke ulike faktorer og viser til dette ved at «det er jo en hel dryss av ting. Alt fra en medelev til en stein». Frida, Sara, Hanne, og Lars oppfatter at usikkerhet, utrygghet og angst hos elevene kan påvirke atferden. Usikkerheten kan ifølge Frida føre til utagering på bakgrunn av at elevene ikke vet hvordan de skal agere i ulike situasjoner. Lars trekker frem faktoren «det å bli likt», og at det har en gjennomgående innvirkning på utagerende elevatferd. Han forteller at denne følelsen påvirker elevenes selvbilde, vennskap og relasjoner til den voksne. Videre reflekterer han rundt at elevene ofte havner i situasjoner som gjør at de føler på følelsen av å ikke bli likt, og at de ikke helt finner seg til rette. Lav impuls kontroll og krav er også faktorer som flere informanter forstår som en risikofaktor. De forstår atferden som et uttrykk for noe, og ser det i lys av elevenes mangel på kontroll, elever som har mangel på ulike ferdigheter eller elever som har ulike vansker eller utfordringer. Informantene hevder at elevene tar i bruk utagerende atferd for å håndtere dette.

Informantene trekker også frem risikofaktorer i lys av et aktørperspektiv, hvor de fokuserer mer på hvilke valg elevene tar i ulike situasjoner og hva som kan være bakgrunnen for disse valgene. Flere nevner elevenes erfaringsverden når det gjelder atferd. Som lærer er det viktig å huske på at enkelte av elevenes erfaringsverdener er lengre med uønsket atferd enn den er med ønsket atferd. For de elevene som sliter med utagerende atferd, forteller Sara at «erfaringsveien som eleven har med negativ atferd, den er så lang i forhold til den positive». Dess mer elevene utagerer, og atferden ikke håndteres, dess mer kjører elevene seg inn i en negativ læringshistorikk i forhold til atferd. Lise oppsummerer det slik: «Det er det de er vant

til, for det er det de gjør, de barna som har utagerende atferd, de gjør det de kan best, det de har øvd mest på».

I forlengelsen av dette trekker Lars frem viktigheten av å skille mellom faglig og sosial kompetanse, og at den sosiale kompetansen er noe elevene må få lov til å øve på. Han sier at «vi må tåle at de øver. De har manglende ferdigheter i å stå i noe, følelsesregulering. Da må vi tåle at de øver uten at vi fordømmer dem som mennesker». Også Eli understreker at elevene skal få lov til å være seg selv, og at det må vi takle, og at den voksne må forstå at det er grunner til at det kan gå litt galt. Hanne understreker viktigheten av at elevene ikke blir stemplet som de som utagerer, men får muligheten til å skinne «og når han tar gode valg, at de blir fremhevet».

I forståelsen av utagerende elevatferd, trekker flere av informantene frem risikofaktorer i lys av systemet rundt elevene, samt deres forståelse av elevenes perspektiv. Hanne belyser forståelsen når hun sier at «hele systemet rundt den eleven» kan ha en innvirkning på utagerende elevatferd. Videre hevder hun at det kan være noe i elevenes liv som gjør at elevene blir stresset eller bekymret, opplever noe vanskelig eller føler seg misforstått. I elevenes liv vektlegger hun både skolemiljøet og andre nære relasjoner. «Det er ikke nødvendigvis eleven det er noe feil med, det er systemet eller rammen rundt som gjør at eleven ikke får til», hevder Sara. Det er noe med systemet rundt som legger opp til at elevene gjør det de kan ut ifra de forutsetningene som er gitt av systemet, og tar valg ut ifra dette.

Lise hevder at det for elever med utagerende atferd blir «veldig ofte repetisjoner av ting de ikke får til», og at det på denne måten er viktig å se på hvilke faktorer som påvirker atferden. Frida trekker frem at uforutsigbarhet knyttet til hva elevene skal gjøre av oppgaver, kan føre til utagering. Frida mener videre at det å forberede elevene og gjøre oppgavene forutsigbare er en viktig beskyttelsesfaktor «sånn at de føler mestring». Videre kan dette føre til trygghet og elever som slapper mer av. Uten forberedelse kan situasjoner virke uoversiktlige, og elevene kan bli stresset og frustrerte. I likhet understreker Eli viktigheten av rammer og forutsigbarhet. Sara hevder at det å ikke kunne bestemme over hva som skal skje i skolehverdagen er en risikofaktor. Skolehverdagen preges av rutiner og regler som gjelder for alle, og at dette forstår de som vanskelig å følge for enkelte elever. Mangel på motivasjon i skolearbeidet kan føre til utagerende elevatferd og kan bli et uromoment som skaper dårlige lærebetingelser for alle. Det å kjenne på følelsen av å komme seg til kort er også en risikofaktor

som trekkes frem, samt elever som kjeder seg med skolearbeidet. Det å måtte være inne i klasserommet hele tiden, trekkes frem som en risikofaktor.

Relasjoner kan også være faktorer som virker inn på utagerende elevatferd. Emilie trekker frem interaksjoner mellom lærer-elev og elev-elev, hvor «det er vanskelig for eleven å tolke sosiale settinger». Hun forteller at det kan være vanskelig for elevene å regulere seg selv, samt å bli korrigert av læreren. Frida hevder at elevene kan streve med å finne sin rolle i relasjoner med andre, og at det kan være en utløsende faktor. Også Lars trekker frem elever som er vare på relasjoner i forhold til voksne som en risikofaktor. Sara reflekterer videre rundt det å «forstå hvorfor elever velger å benytte seg av utfordrende atferd som en strategi», siden hun opplever at de færreste elever ønsker å oppleves som utfordrende, og at «de aller aller fleste barn ønsker å ha et samarbeid med voksne». Videre forteller Lars om at læreren i sin praksis og sine relasjoner til elevene ikke kan fokusere på feil eller mangler ved elevene, men heller se «hva kan vi gjøre med det. Vi må dit og se hva vi får gjort noe med, og det er oss selv». Eli trekker frem voksenrollen, hvor en er som voksen både i klasserommet, men også mentalt, som en faktor som har innvirkning på elevenes atferd.

4.2 Lærernes kompetanse

I møte med utagerende elevatferd uttrykker flere informanter at det er svært viktig med kompetanse. Samtidig understreker de fleste kontaktlærerne at de i liten grad har fått kompetanse om utagerende elevatferd gjennom sin lærerutdanning. Sara forteller at hun ikke hadde om utagerende elevatferd verken på lærerskolen eller da hun tok pedagogikk og avslutter med: «Ingenting. Null». Flere uttrykker at det i større grad ble vektlagt normalatferd, hvor Lise forteller at «hvordan lære å forstå de barna som er innenfor normalvinduet. Så det var egentlig ikke noe fokus på utagerende atferd».

Frida forteller at hun gjennom utdanning fikk kunnskap om diagnoser, men forteller videre at «men ikke på en måte sånn som jeg synes yrket vårt har blitt med så mange normalelever som utagerer. Det har jeg aldri lært noe om egentlig». Emilie trekker frem at hun har lært litt om skole-hjem-samarbeid i forhold til atferd, og videre om «hvordan vi best mulig skal møte barnet uten at det skal føle at det er noe galt». Det trekkes videre frem at lærerutdanningen har et faglig fokus, men at en som lærer ofte beveger seg utenfor det faglige i den daglige praksisen. Av den grunn er mye av kompetansen lærerne sitter på i dag basert på erfaringer gjennom årene de har arbeidet i skolen.

I forbindelse med at kompetansen er tillært gjennom erfaringer, forteller Sara at hun følte hun hadde tapt før hun fikk begynt, og forteller at «elevene styrte showet. Jeg hadde ikke verktøyene. Jeg opplevde å bli spilt i sjakk». Etter over 15 år med erfaring i skolen opplevde hun at verktøykassen var tom. Denne opplevelsen kommer på bakgrunn av at trinnet hun beskriver var preget av veldig mye utagerende elevatferd. Hun forteller at denne erfaringen har ført til at hun i dag sitter med en mer tilstrekkelig kompetanse til å møte utagerende elevatferd, enn hun hadde i det første møtet med dette trinnet. Videre reflekterer hun rundt at denne kompetansen derfor er tilfeldig ervervet. Gjennom intervjuet poengterer Sara flere ganger at det er et stort behov for at lærere får mer kompetanse om utagerende elevatferd, og at dette er noe hun har snakket mye om med sine kollegaer. Kollegaene har ifølge Sara uttrykt at utagerende elevatferd er det som oppleves som mest krevende i deres arbeidshverdag.

Sosiallærerne forteller på lik linje som kontaktlærerne at de gjennom lærerutdanningen fikk minimalt med kompetanse om utagerende elevatferd. På en annen side forteller de at de gjennom videreutdanning knyttet til sosiallærerrollen har fått mer relevant kompetanse i forhold til atferd. Videreutdanningene omhandler spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og psykososialt arbeid. I likhet med kontaktlærerne understreker også sosiallærerne at mye av kompetansen de har utviklet er basert på erfaringer. I lys av sine stillinger som sosiallærere møter de mye utagerende elevatferd i sin praksis, og på denne måten opparbeider de seg mange erfaringer. Lars belyser dette når han hevder at «sakte så har du gjennom kursing, etterutdanning eller gjennom møte med andre, i dialog med andre ansatte, så utvikler du er profesjon på det».

Kunnskap må vedlikeholdes, og når forskerne spurte informantene om deres opplevelser rundt kurs knyttet til utagerende elevatferd, kommer det frem en rekke ulike refleksjoner. Både kontaktlærerne og sosiallærerne forteller om gjennomførte planleggingsdager og kurs de har hatt i løpet av arbeidsårene i skolen, hvor det oftest har omhandlet ulike diagnoser. Frida opplever kursene som sporadiske, hvor flere av kontaktlærerne ønsker mer jevnlig veiledning og oppfølging, samt råd til den konkrete situasjonen de står i. Flere av kontaktlærerne forteller at ulike kurs må etterspørres, og i enkelte tilfeller krever det at en har kontakter for å få tak i den rådgivningen og kursingen de opplever som nødvendig. Videre nevner to av kontaktlærerne at de har fått kursing, veiledning og et tett samarbeid med en atferdspsykolog. De har i lys av dette fått økt kompetanse, og understreker at et samarbeid med atferdspsykolog er noe alle skoler burde ha. Kontaktlærerne kunne komme med konkrete situasjoner som de opplevde, og ble videre veiledet av psykologen om hvordan de på best mulig måte kunne

håndtere de ulike situasjonene. Atferdspsykologen ga ifølge kontaktlærerne en rekke praktisk-pedagogiske-verktøy på hvordan møte og håndtere uønsket atferd, samt hvordan elske frem ønsket atferd. Kontaktlærerne beskriver samarbeidet som «veldig nyttig» og «veldig praksisnært».

Sosiallærerne forteller på en annen side at de har fått en del kursing. Eli har blant annet gjennomført kursene `Se eleven innenfra`, `RVTS` og `Verktøykassen`, hvor hun presiserer at kursene er noe hun selv har etterspurt. Eli ser verdien av kursene og forteller at hun igjennom kursingen har blitt tryggere på de erfaringene hun hadde. Hun får en følelse av å ikke være alene om utagerende elevatferd, ved at det er flere som opplever det samme og har samme tanker rundt hvordan en skal møte elevene. Eli synes det er litt vanskelig at det kun er hun som har de ulike kursene og at flere på skolen burde hatt samme kompetanse, ettersom det handler om å ha førstehåndsinformasjon og å eie det selv. Hun mener at det ikke blir det samme hvis hun skal lære opp de andre. Lars har gjennomført kurs blant annet i forhold til hvordan hjernen virker opp mot utagerende elevatferd. I forbindelse med sosiallærerrollen forteller Hanne at hun har vært på en rekke kurs og seminarer. Kursene har forholdsvis omhandlet trivsel for elevene på skolen, hun har også tidligere vært på vergekurs når det gjelder å beskytte seg selv og elevene i atferdshåndteringen. Videre presiserer Hanne at hun opplever at kontaktlærerne og fagarbeiderne på skolen i større grad er blitt mer inkludert i kursing, hvor flere instanser har holdt foredrag og kursing. Dette opplever hun som svært positivt.

Det ble stilt et spørsmål som omhandlet kontaktlærernes og sosiallærernes opplevelse av tilstrekkelig kompetanse, hvor de forteller at opplevelsen av det kan variere ut fra situasjoner og elever. De presiserer at en aldri blir utlært og at i enkelte situasjoner kreves det mer kompetanse. «Det kan være spesielle tilfeller av og til som vi trenger hjelp fra noen andre» legger Hanne til. Eli belyser det når hun sier; «Jeg tror egentlig aldri at en får helt tilstrekkelig med kompetanse, men jeg har nok kompetanse til at jeg kjenner at jeg står støtt i det». I lys av dette kom det frem at samtlige av informantene hadde ulike ønsker om hva slags kompetanse de skulle hatt mer av. Emilie forteller at hun har etterspurt mer kompetanse og kursing, men «føler at jeg ikke har fått påvirket så mye». Mer kompetanse i forhold til kroppsspråk, er et ønske fra Emilie, på bakgrunn av «at barnet ikke skal misforstå meg, at jeg kan virke truende».

Lise belyser sine ønsker hvor hun kunne tenkt seg en videreutdanning innen tverrfaglig arbeid med barn og unge, på bakgrunn av at dette retter seg mer mot selve atferdshåndteringen og ikke vektlegger et skolefaglig fokus. Videre uttrykker hun at «det er ikke så lett å finne noe

som på en måte passer akkurat det jeg tenker at jeg trenger». Lars reflekterer over bruk av teori i spørsmålet om ønsket kompetanse. Han har et ønske om å kunne gå dypere inn i teorien og bruke en helhetlig tenkning. Ofte opplever han at det brukes bruddstykker fra flere teorier som settes sammen til noe en gjør selv.

Frida forteller at hun ønsker mer kompetanse når det kommer til vold og vergekurs, noe flere av informantene også uttrykker. Det handler om ønske om å verne seg selv uten å være til skade for eleven, hvor de presiserer at det er det verste som kan skje. Eli forteller at det er sjelden hun har behov for det, men ved behov er det godt å vite akkurat hvordan en skal møte eleven og at det på den måten kan bli mer skånsomt for eleven. Sara reflekterer rundt hva slags kompetanse det er behov for når det gjelder utagerende elevatferd. «Det er absolutt et behov for å ha om både hvordan håndtere utfordrende atferd, men også hvorfor, grunner til hvorfor elever har utagerende atferd». Videre trekker hun fram at det kan være relevant å lære mer om tilrettelegging, voksenrollen, rutiner, strukturer og fysiske tilrettelegginger. «Det er et kjempestort og viktig tema, som bør legges mye mer vekt på», avslutter Sara.

4.3 Lærernes rolle

I dette kapittelet presenteres lærernes erfaringer i lys av relasjonsbasert klasseledelse og håndtering av utagerende elevatferd.

4.3.1 Relasjonsbasert klasseledelse

Samtlige av informantene understreker viktigheten av relasjoner i forbindelse med utagerende elevatferd. Sara utdyper: «Jeg har veldig veldig tro på relasjoner, og det er mitt ansvar å skape gode relasjoner, voksen-elev og elev-elev». I møte med alle elever er det sentralt at læreren er påskrudd, involvert og engasjert i elevene sine, sier Sara. Det er særlig viktig å huske på at det er læreren som er det viktigste for elevene, hvor en må være tilgjengelig, hyggelig og vise interesse. Relasjonen er det største elevene kan få av en lærer, hevder Sara.

Lars belyser viktigheten av relasjoner, men at det imidlertid kan være vanskelig å skape en relasjon med elever i situasjoner de ikke mestrer. Derfor mener han at det er viktig å finne arenaer som elevene mestrer, for å kunne bygge en god relasjon. Hanne poengterer at trivsel er viktig og at elevene skal føle at de mestrer og har noe å bidra med. Videre understreker hun at «elevene må føle at de blir sett og satt pris på [...], og at de kjenner at læreren liker seg». Av den grunn forteller Hanne at de jobber med relasjoner og trivsel på skolen. Videre understreker

hun at trygghet, tydelige rammer og forutsigbarhet er viktig. Hanne mener at lærerne må bli kjent og lytte til elevene, og passe på at elevene «føler at de er verdt å være glad i, selv om de blir sinte».

Sosiallærerne Lars og Eli trekker frem at de i mindre grad er i klasserommet, og at de på denne måten ikke får samme form for klasseledelse og relasjon med elevene som kontaktlærerne. Av den grunn forteller Lars at hans rolle handler om å være synlig i miljøet, bli kjent og være til stede blant elevene. Han jobber blant annet aktivt i friminuttene for å skape en relasjon til så mange som mulig av de elevene som strever med atferd. Lars ser mulighetene til forebygging, ved å skape en relasjon og bli kjent med elevene. Han mener at det på denne måten blir enklere å tyde kroppsspråket til elevene når det er på vei til å gå over til utagering.

Samtlige av informantene understreker verdien av klasseledelse i lys av utagerende elevatferd. Hanne forteller at «vi har hatt fokus på klasseledelse, og det er bra for alle elever», og alle informantene er samstemte i at en klasseleder må være tydelig. Flere av informantene nevner ulike faktorer som sørger for en tydelig klasseleder. Eli nevner at lærerne må uttrykke seg tydelig gjennom korte beskjeder og det å ha gode forventninger til elevene. Dette er Lise enig i, og legger til at det gjelder både på individ- og klassenivå. Videre trekker Lise frem god struktur, samt at lærerne må være konsekvent og stå i det de har sagt. Sara utdyper at en tydelig klasseleder, som også er varm, skaper trygghet og rammen som trengs for at lærerne i større grad ser ønsket atferd hos elevene. Lars trekker frem begrepet autoritativ lærer. Lærerne må være autoritative, også i møte med utagerende elevatferd. Han stiller spørsmål om hvorvidt lærerne forholder seg autoritative, og hvordan elevene opplever lærerne sine. Dette mener han er viktige spørsmål som lærere må bli bevisst på og reflektere over.

I videreføringen av dette poengterer Sara i lys av relasjonsbasert klasseledelse at: «Jeg har veldig tro på at det er vi som voksne som er nøkkel». Hun forteller videre at det er lærerne som må endre sin rolleutøvelse, og avslutter med at det «å tilby en elev det samme om igjen og om igjen og om igjen og tro at den skal lykkes, det har jeg ikke noe tro på». Informantene mener derfor at både relasjoner og klasseledelse er helt avgjørende for å kunne tilpasse for elever med utagerende atferd. Det er viktig å ta seg tid til å skape gode relasjoner, samt være bevisst på egen praksis slik Sara forteller. Det vil videre gjøre den praktiske håndteringen enklere, forteller flere av informantene.

4.3.2 Håndtering av utagerende elevatferd

I lys av sine erfaringer med håndtering av utagerende elevatferd nevner informantene flere strategier. Under presenteres strategiene to beskjeder, korrigering, ignorering, fjerning fra situasjonen og samtaler, samt at tidsaspektet presenteres som en rammefaktor. Sara og Lise tar i bruk strategien to beskjeder. Bakgrunnen for strategien kommer av at lærere ofte gir mye informasjon til elevene som de vet på forhånd, gjennom beskjeder og irettesettende kommentarer. Strategien handler om at elevene først skal få én beskjed. Beskjeden skal være vennlig betont og inkludere elevens navn - «Truls, sett deg på stolen din». Etter første beskjed er gitt, skal læreren avvente for å se om eleven responderer på beskjeden. Sara presiserer at enkelte ganger kan eleven bruke tid, hvor læreren må «bare vente ut, uten å gi respons, uten å begynne og forhandle». Dersom eleven er på vei til å gjøre slik beskjeden lød, skal eleven roses. Enkelte ganger opplever informantene at eleven vil avslutte og ikke fullføre det den har fått beskjed om. Hvis dette er tilfellet skal beskjed nummer to komme, og beskjeden skal være tydeligere - «Sett deg på stolen din». Etter at lærerne har gitt to beskjeder er retten til å korrigere brukt opp. Opplevelsen er at de aller fleste elever hører etter når det er gitt to beskjeder, og at elevene skal belønnes i form av ros og anerkjennelse.

En annen strategi som nevnes av flere i håndteringen er bruk av korrigering og ignorering. Valgene som tas i denne forbindelsen er en stor del av atferdshåndteringen. Lise belyser dette når hun forteller at ignorering bør benyttes i stor grad. Samtidig forteller hun at det er krevende å gjennomføre og at strategien må øves på. I likhet med Lise forteller Emilie at en som lærer ofte ønsker å gripe inn og korrigere så tidlig som mulig. Lise har opplevd at en utfordring med ignorering er elever som ikke responderer på strategien, hvor atferden øker ytterligere. På denne måten kan ikke lærerne lenger ignorere, og hun føler at hun «har tapt situasjonen». Sara understreker viktigheten med at det som skal ignoreres må være avtalt med alle på trinnet i forkant, for at håndteringen gjennomføres likt. Det presiseres at det gjøres individuelle tilpasninger, slik at det som skal ignoreres hos én elev, ikke nødvendigvis er likt for en annen elev. Det begrunnes på bakgrunn av at elevene er ulike med ulike behov og utfordringer.

Det er flere av informantene som uttrykker at strategier de velger å ta i bruk er basert på elevenes behov. Det handler om at elevene selv kan gå bort fra situasjonen til plasser på skoleområdet som er avtalt på forhånd. Hanne forteller at når elevene kjenner at de kommer ut av sitt toleransevindu, «skal de be om å få gå til den bestemte plassen og det funker». Det handler om at elevene ikke skal føle at de alltid må snakke i den opphetede situasjonen, men

heller gis pusterom. Lars sier at det handler om at «de kommer i den der fight-or-flight-modusen [...], tenkehjernen er ikke koblet på». Dette betyr ifølge Lars at elevene ikke er mottakelige til å snakke.

I forbindelse med at elevene selv skal gå unna situasjonen, er det to måter Lars gjennomfører det på. Han understreker at han alltid er i nærheten, for å ha noen grenser og ramme det inn. Elevene kan ifølge Lars få være alene på plassen dersom de viser at de kan regulere seg selv. I tilfeller hvor atferden eskalerer, tar han styringen og forteller at det kan være krevende. Flere av informantene forteller at de må ta styringen og fysisk fjerne elevene fra situasjonen. Det handler om å skjerme og hindre at elevene som utagerer er til fare for seg selv eller for andre rundt. Elevene fraktes til et rom som er tilrettelagt, hvor Lise uttrykker at frakten til rommet ikke alltid oppleves som lett. Av den grunn presiseres det at det som oftest er to som frakter elevene, og at de videre avventer til elevene har roet seg ned. Frida benytter seg også av denne strategien i enkelte tilfeller, hvor hun forteller at «du føler jo at det er et litt overgrep, men samtidig så er det til barnets beste, og ikke minst de andre barnas beste».

En del av atferdshåndteringen er samtaler med elevene i etterkant av situasjoner som har oppstått. Informantene presiserer at samtalen er noe de vektlegger, men det kan oppleves som krevende. «Jeg opplever at vi stort sett klarer å lande det ganske rolig og få til en samtale etter hvert, men at all innblanding av noe er vanskelig først», forteller Eli. Hanne utdyper at «det nytter ikke å kommandere mens ungen er veldig sint. Så hvis han er utenfor sitt toleransevindu, må vi roe ned og så prate med han etterpå».

Frida og Emilie forteller at de gangene de har mulighet til å snakke med elevene uten at resten av klassen er til stede er viktig. I samtalen mener Sara og Lise at elevene må ansvarliggjøres. I ansvarliggjøringen vektlegger Lars at elevene skal møtes med et spørsmål og ikke en anklagelse. Lærerne må samtidig vise elevene at de ønsker å høre deres opplevelse. Hanne forteller at samtalen med elevene fungerer godt «når jeg forholder meg rolig og forklarer ungen `nå må vi ta det litt med ro` eller `nå tror jeg du trenger en pause`». I samtalen sier Hanne at hun snakker med elevene om hvordan de selv har opplevd situasjonen og hva som har skjedd. Informantene er enige om at samtalen er viktig for at elevene skal lære av det. Sosiallærerne og Emilie vektlegger egen kroppsholdning og -stilling i forhold til elevene, hvor de posisjonerer seg på måter som ikke skal virke konfronterende og truende. De ønsker å fremstå som beroligende, hvor de sitter i samme vinkel og på samme høyde.

Det kommer frem at en utfordring med atferdshåndtering er tidsaspektet, hvor kontaktlærerne uttrykker at atferdshåndtering er tidkrevende. De opplever at tiden ikke alltid strekker til, hvor de må ta valget mellom å stå ferdig i atferdshåndteringen eller fullføre undervisningen for resterende medelever. Problemstillingen beskriver Lise som utfordrende fordi hun vil holde fokuset på undervisningen, ivareta og trygge medelevene som er vitne til utageringen og samtidig ivareta elevene som utagerer og avslutter med at «man føler seg litt dratt i flere retninger». I atferdshåndteringen forteller Frida at det «å kunne ha muligheten til å kanskje ta de ut på gangen eller kunne snakke litt med dem uten at hele klassen er der» er en utfordring. Det er sjeldent at kollegaer kan ta over undervisningen, slik at hun kan gjøre seg ferdig med konfliktsituasjonen. Frida hevder at «mye er ødelagt» dersom situasjonen ikke blir håndtert, og at kollegasamarbeid er viktig i håndteringen. Emilie trekker også frem kollegaer ved atferdshåndtering. Hun mener det er svært viktig å ringe etter assistanse og begrunner med at «det er så viktig å ha noen der, som har sett det samme som deg».

Tidsaspektet og valgene kontaktlærerne sto overfor kommer ikke frem når sosiallærerne beskriver sin rolle. Det belyser Eli og Hanne når de forteller om deres håndtering. Sosiallærerne gir elevene tid til å spille spill eller gjøre en aktivitet elevene er fortrolig med. Dersom elevene ikke er modne for å snakke, forteller Eli og Hanne at de snakker om andre ting enn de situasjonene elevene har vært i. Eli begrunner bruk av strategiene for å avlede elevene fra situasjonen, og at de skal nå sitt toleransevidu fordi «å korrigere noen ting før man har landet, det går jo ikke».

Lærers rolle i håndteringen av utagerende elevatferd

Samtlige av informantene reflekterer og beskriver deres rolle ved håndtering og i møte med utagerende elevatferd. Eli understreker dette med at «jeg må finne mitt toleransevidu i møte med eleven, for å være den rolige». Det handler for Eli om at en må «være den trygge voksne som elevene skjønner at her er det trygt å være, det er noen som hjelper meg med å komme ned igjen». Hanne trekker frem at hennes rolle i møte med elevene er å «møte de med ro. Og at jeg er bestemt, men ikke sint». Det er viktig å møte elevene med ro, på bakgrunn av at elevene speiler den voksne. Det å være rolig i møte med elevene handler ikke om at en ikke skal være tydelig, og denne forskjellen understreker Lars er viktig å få frem. Lise og Frida forteller at lærerne må være tydelige i form av å vise at de har kontroll, samt at de må være konsekvent, og Lise forteller at «konsekvent light er det verste». Med det mener hun at elevene øyner en sjanse om at lærerne har ombestemt seg, og dermed kjører på.

I sammenheng med lærernes og sosiallærernes rolle i håndteringen, forteller Eli at de er opptatt av at det ikke skal være læreravhengig hvordan ulike situasjoner utspiller seg. Elevene skal forvente å møte det samme gjennom hele skolegangen, og at det ikke skal ha noe å bety hvilken lærer de har. Lærerne skal ha litt lik praksis, men med mulighet til å bruke sine egne sterke sider og egen identitet. På en annen side er rollene til informantene i håndteringen av elevatferden ulik, på bakgrunn av deres stilling i skolen. Samtlige av sosiallærerne belyser dette når de forteller at de oftest er med elevene etter de har utagert. De opplever å bli tilkalt av lærerne for å bistå i situasjoner hvor elevene utagerer fysisk. Hanne er kontaktlærer i tillegg til å være sosiallærer, og forteller at hun kan bli tilkalt på andre trinn, men oftest i etterkant av situasjonen.

Sosiallærerne forteller at de i etterkant av situasjonen ofte har samtaler med elevene, hvor de «setter pris på en liten time-out og ha noen å prate med», slik Hanne sier. Lars opplever også å komme til og snakke med elever utenom selve situasjonen. Videre sier han at han er heldig som sjelden treffer dem i klasserommet, han har ofte én-til-én og mindre grupper. Eli forteller også om ulike handlinger og aktiviteter hun gjør i forbindelse med elever som utagerer, men som hun skulle ønske at det var kontaktlærerne som gjennomførte. Det kan være at elever stikker innom kontoret hennes en liten tur, møte elever ute på parkeringen om morgenen og for å avslutte skoledagen. Eli og Hanne er opptatt av at de ikke bare skal være sammen med elevene når det har skjært seg, men at de også kan finne på hyggelige aktiviteter sammen. Det oppleves av Eli at sosiallærerne har mer tid til dette enn kontaktlærerne, og at det for elevene kan virke tryggere å søke seg til sosiallærerne av den grunn. På spørsmålet om Hanne opplever en forskjell på å være kontaktlærer og sosiallærer i møte med utagerende elevatferd, svarer hun at «det tror jeg egentlig handler om relasjoner, hvor nær relasjon du har til den eleven».

Kontaktlærerne og sosiallærerne reflekterer over egen sinnstilstand, og hvordan dette påvirker møtet med elevene i håndteringen. Samtlige av informantene uttrykker at det kan være vanskelig å stå i møte med utagerende elevatferd, og reflekterer over i hvilken grad det påvirker dem og deres rolle. Lise forteller at det kan virke skremmende, hvor hun påvirkes fysisk, samt at det er en «psykisk belastning for de som er rundt og opplever det». Videre beskriver kontaktlærerne det som krevende, følelsesmessig tøft og belastende. Frida forteller at situasjoner med utagerende elevatferd har gitt henne reaksjoner, hvor hun har «blitt fryktelig frustrert og følt på en maktesløshet». Emilie opplever i likhet med Lise og Frida påkjenninger, hvor hun legger til at «jeg vil at noen skal være der hvis jeg havner oppe i en situasjon. Fordi

at over tid hvis det skjer flere ganger så er det belastende». Det handler også for Emilie om følelsen av å være beskyttet som lærer i slike situasjoner.

Sara forteller at påkjennningene hun har hatt i møte med utagerende elevatferd, har gjort til at hun på flere tidspunkter har revurdert læreryrket. Hun beskriver følelsen av å tvile på egen kompetanse, kunnskap og om hun hadde riktig fokus. Sara utdyper at: «Jeg mistet meg selv rett og slett». Hun brukte opp seg selv på jobb for å gi både elevene som eide utfordringene, men også elevene som var vitne til dem, en best mulig dag. Hun brukte all våken tid til å prøve å forstå hvorfor skolen som arena var så vanskelig for noen av elevene og hvordan ivareta elevene som var vitner til atferden hver dag. Videre forteller hun at utfordringene på jobb påvirket livet hjemme, hvor hun ikke hadde overskudd til familie og venner.

Det gis uttrykk for at følelsen av å ikke mestre elevgruppen er både vanskelig og sårbar for flere av kontaktlærerne. Samtlige av sosiallærerne setter seg inn i hvordan det for kontaktlærerne kan føles å ikke oppleve at en mestrer, og at en ikke helt strekker til. De understreker videre at det er viktig å være en god støttespiller for kontaktlærerne, hvor de prøver å redusere følelsen av å ikke mestre og at kontaktlærerne ikke skal føle på å måtte stå alene med elever som utagerer. Lars forteller at hans opplevelse av utagerende elevatferd, kan være ulik kontaktlærernes på bakgrunn av at kontaktlærerne i tillegg har ansvaret for resten av elevgruppen. Han forteller at han ville opplevd det som vanskelig, siden han har mindre erfaring med det.

4.4 Forebygging

Forebyggingsarbeid er et gjentakende tema som informantene trekker frem i intervjuene. Informantene beskriver hva de vektlegger som mulig i forbindelse med forebygging, samt hvordan de i lys av denne forståelsen arbeider forebyggende mot utagerende elevatferd. Det gis uttrykk for at lærerne må gå inn i forebyggingsarbeidet med åpent sinn. Det understreker Lise når hun forteller at «alt er mulig. Jeg tenker at det ikke bør være noen begrensninger. Man skal være forsiktig med å sette begrensninger, for da kan man bli låst».

Emilie ser også på forebyggingen med åpent sinn, hvor hun hevder at mye er mulig. Imidlertid sier hun at «det er mye som er mulig om vi bare hadde fått de ressursene vi trengte». I forlengelsen av dette mener hun at en kan «gjøre klasserommene tryggere for alle» og redusere både stygt språkbruk og mobbing. Frida forteller at konkrete muligheter innen forebygging kan være å ha et fast lærerteam, hvor en har tid til planlegging, forberedelser og evaluering.

På denne måten vil det bidra til å skape gode forutsetninger for forebyggingen. Eli sier at «det er mulig å begrense styrke og hyppighet, gjennom trygge og gode rammer, der elevene føler seg både sett og møtt». Gode overganger og følelsen av trygghet i friminuttene er særs viktig i forebyggingsarbeidet.

En rekke av kontaktlærerne og sosiallærerne mener at det hadde vært mulig med bedre forebygging dersom skolene la til rette for mer praktisk tilrettelegging. De ser verdien av praktisk tilrettelegging både i forhold til mestring og samhold. Elevene vil ifølge Lars kunne utfolde seg på andre måter og få flere muligheter til å lykkes. Informantene forteller om at en praktisk tilnærming både gjelder det sosiale, men likeså viktig ved det faglige. Lars understreker at en utfordring ved dette er ressurser og tid, samt at enkelte elever har behov for tydelighet, enkle rammer og forutsigbarhet.

Videre i forståelsen av forebyggingsarbeidet beskriver samtlige av informantene hvordan de arbeider med forebyggende tiltak. I arbeidet vektlegger de hvilke tiltak elevene har behov for, samt hvordan tiltakene må tilpasses hver enkelt elev. Frida observerer elevene på ulike arenaer og har samtaler med elevene, hvor hun ser på hva elevene mestrer og hva som er utfordrende. Hun forteller at det er viktig at det må være flere mestringsopplevelser enn utfordringer, slik at en bygger selvtillit i stedet for usikkerhet. Frida forteller at hun raskt setter inn tiltak som omhandler å være tett på elevene for å unngå at det skal bli utagering. Hun understreker at «det er ikke alltid alle forstår hva en skal se etter for å være i forkant av situasjoner, for å unngå at det blir utagering», og at lærerne må gå inn i seg selv.

Lise sier at de kontinuerlig prøver ut tiltak og ser hvordan tiltakene fungerer. Hun understreker viktigheten av å ikke endre på tiltakene for ofte, hvor de må gi både elevene og tiltakene tid før de kan evaluere tiltakene. Sara sier også at et tiltak eller en prosedyre ofte varer lenge før den endres, ettersom det for enkelte elever er et stykke vei å gå med tanke på å erstatte uønsket atferd til ønsket. For å kunne sette inn tiltak tar Emilie og hennes kollegaer i bruk pedagogisk analyse, i samråd med skoleledelsen. Den pedagogiske analysen er ifølge Emilie et verktøy som brukes for å komme frem til hvilke faktorer som påvirker elevene. Emilie forteller at fremgangsmåten først er å ta kontakt med foreldrene og observere elevene. Deretter samarbeider hun og kollegaene med foreldre om faktorene og hvilke tiltak som skal settes inn. Hun forteller at det kan være en tidkrevende prosess, og at hun derfor setter inn midlertidige tiltak, før den pedagogiske analysen er ferdig.

Kontaktlærerne og sosiallærerne trekker frem ulike modeller, skjemaer og programmer de tar i bruk ved forebygging av utagerende elevatferd og ved tiltak. Et skjema Lise har tatt i bruk er `Sånn vil jeg ha det på skolen` som handler om hvordan elevene har det på skolen og hva elevene kan ha ekstra behov for i sin skolehverdag. Eli forteller om at de bruker `Mitt valg`. Lars trekker frem `ART - Aggression replacement training`. Dette er et program som kan oversettes til `Stopp aggresjonen`, og handler om sinnekontroll, sosial kompetanse, verdivalg og moralsk resonnering. Lars har brukt det i forbindelse med sinnekontroll, hvor han har brukt en sinnetrapp, jobbet med at elevene skal gjenkjenne egne sinnesignaler og hva som kan brukes som sinnedemping.

Etter å ha funnet ut hva elevene har behov for, i enkelte tilfeller i lys av nevnte modeller, forteller informantene om konkrete tiltak de har gjennomført. Tiltakene er rettet mot flere nivåer, hvor det gjøres på skole-, klasse- og individnivå. Lise viser til dette når hun forteller at de hadde behov for å dele klassen i mindre grupper og hadde elevene inne på omgang for undervisning. Dette førte til at elevene fikk mindre undervisning enn de hadde krav på, men om de hadde gjort det annerledes ville ingen ha fått god nok undervisning. Sara forteller at hun har gjennomført det samme, «for vi hadde ikke kapasitet til å ha de alle inne der samtidig, for det ble texas».

Andre fysiske tilpasninger informantene nevner, handler om elevenes plass i klasserommet, annen type stol og bruk av bestemte læringspartnere. Kontaktlærerne forteller at de ofte lager egne dagsplaner, hvor strukturen på skolehverdagen kommer tydeligere frem. Dagsplanene inneholder flere detaljer og blir plassert på elevenes pult. Tiltaket skal være en støtte for elevene gjennom å skape mer forutsigbarhet. Det handler om at enkelte elever har et større behov for å forberedes i god tid. Emilie forteller at dagsplanene er gjort i samarbeid med elevene, og presiserer at det er viktig at elevene er aktivt deltakende og opplever å få ta del i sin skolehverdag. Dette gjelder også i forhold til ulike avtaler hun lager med elevene, når de er i sitt toleransevindu. Det kan være avtaler som omhandler ulike tilpasninger som elevene har behov for.

Slike tilpasninger reflekterer flere av informantene rundt, og mener at det er helt sentralt for å forebygge utagerende elevatferd. Det handler om tilpasninger faglig og sosialt sett. Det fortelles av flere at de ofte tar i bruk time-out, hvor elevene kjenner at de har behov for pauser. Eli understreker at hun ikke har troen på time-out alene på gangen, og at elevene i stedet kan oppsøke henne. Lars og Hanne forteller også at elevene kan oppsøke dem når de føler at de

har behov for det. Bakgrunnen for elevenes behov for time-out, kommer av at det ikke er alle elever som «har ro til å sitte i et klasserom, så noen ganger trenger noen elever andre utfordringer», forteller Hanne.

I videreføringen av dette forteller Hanne at elever som har behov for andre typer oppgaver og som kan arbeide praktisk, blomstrer og viser en annen side av seg selv. Da opplever hun at elevene er engasjerte og samarbeider. Emilie og Lars forteller om samme opplevelse av andre typer oppgaver, hvor de ser at tiltaket og tilpasningene har bidratt til å korrigere atferden. Lise og Sara reflekterer rundt hvorfor det er de faglige målene som i så stor grad vektlegges, gjennom ulike prøver. De synes at sosiale mål burde tillegges mer vekt i skolen, ettersom det i livet etter skolegangen er disse som i stor grad er viktigst.

I forhold til faglige tilpasninger mener Lars at dette er det første en bør investere i, hvor lærerne i samarbeid med elevene er tydelig på veivalg rent faglig. Lærerne må være sikre på at elevene mestrer, alle skal få prestere på sitt nivå, samtidig som at det skal stilles krav. Emilie opplever det som effektivt å snakke om hva elevene skal få til i stedet for hva de ikke mestrer. Hun ønsker å vektlegge et positivt fokus på det faglige og at hun «jobber veldig hardt for å finne oppgaver som de opplever som motiverende. Da har de en mer positiv innstilling på at `dette får jeg til. Jeg får til ting faktisk`».

Informantene understreker at lærerne må heve status på de som får mye negativ oppmerksomhet på bakgrunn av at dette videre kan påvirke synet medelevene får av elevene som utagerer. Det er også i forbindelse med selvfølelsen til elevene. Sara og Lars understreker at det er viktig å ha fokus på det positive, fremfor det negative. Det å legge for mye vekt på det negative gjør noe med elevene. Når det gjelder korrigeringer av atferd, skal en for hver negativ korrigerings gi fem positive, og hvis det er en elev med mye utagering, skal forholdet være én til ti. Det nevnes også forholdet én-til-fire. Positiv oppmerksomhet handler også for medelevene rundt som viser ønsket atferd, mener Sara. Det er viktig at ønsket atferd synliggjøres, og hennes trinn vektlegger og anerkjenner i stor grad atferden.

Et forebyggende tiltak Hanne og Eli arbeider mye med, er følelser. I rollen som sosiallærer benytter Hanne seg av ulike programmer og spill som eksempelvis `Røde og grønne tanker` og `Hei-spillet`. Hun forteller at hun prøver å overføre dette til lignende situasjoner som elevene har vært i tidligere. I rollen som kontaktlærer vektlegger hun også arbeid rundt følelser, hvor hun tar i bruk `Zippys venner` og `Passport`. «Elevene har jo masse følelser, de trenger kanskje litt hjelp til å sortere følelsene sine», og hun understreker at det er «absolutt

behov for å jobbe med følelser». Eli forteller at hun også arbeider en del med følelser og knytter ofte dette opp mot situasjoner elevene ofte befinner seg i. Hun beskriver bruk av `beslutningstre`, og at det handler om å være føre var. Et spørsmål hun kan stille elevene i denne sammenheng er: «Hvis du kommer i en sånn situasjon senere, hva kan du velge å gjøre da?». Videre understreker hun at disse beslutningene må komme innenfra, og at det må øves på flere ganger, siden elevene ikke husker det etter første eller andre gangen. Eli synes også dette tiltaket har gitt resultater.

Vennskap er en faktor informantene snakker om, hvor de aktivt arbeider med et godt klassemiljø basert på toleranse og ulikhet. Lærerne må veilede elevene om hvordan de skal håndtere uvennskap, som også kan være en utløsende faktor. Et tiltak på skolenivå er et trivselsprogram som Hanne beskriver som et viktig forebyggingsarbeid, i lys av at elevene alltid har noen å være med i friminuttet. «Hvis det er en unge som ikke har noen å leke med, gruer seg for å gå ut i friminuttet, så vet de at `nå er trivselslederen der, nå kan jeg gå dit å leke`» og «det tror jeg er veldig forebyggende. At de er i aktivitet og leker og har noen ting å gjøre i friminuttene».

4.5 Samarbeid

Systemet rundt kontaktlærerne og sosiallærerne vil kunne påvirke deres erfaringer med utagerende elevatferd. Herunder vil profesjonelle læringsfellesskap med kollegasamarbeid og samarbeid med skoleledelsen, samt tverrfaglig samarbeid og skole-hjem-samarbeid presenteres.

4.5.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Flere av informantene uttrykker støtten fra kollegaene som godt og viktig. Flere trekker frem fagarbeidere og deres samarbeid med lærerne i klasserommet. Ved flere tilfeller er det disse som står tettest på elevene som utagerer, og at de ofte følger disse elevene hele dagen. Lise forteller at fagarbeiderne derfor kjenner elevene veldig godt. Videre forteller Lise at når lærere og fagarbeidere samarbeider i ulike prosesser med elever som utagerer får alle det inn under huden hvordan de håndterer ulike situasjoner, og at hun opplever dette samarbeidet som godt. Frida derimot trekker frem at hun opplever at det kan være vanskelig å få med fagarbeiderne på samme tankegang og forståelse. Videre mener hun at enkelte fagarbeidere som «ikke liker å jobbe med utagerende barn, kanskje blir satt på å jobbe med utagerende barn. Og som synes

det er fryktelig vanskelig og som da kanskje gir litt etter». Når en har blitt enige om regler og hvordan en skal arbeide rundt elevene skaper dette en frustrasjon, forteller Frida. Det å være et team hvor en jobber mot det samme målet, har en «tendens til å falle av litt tidlig, og tenke at dette går jo ikke. Det er håpløst».

Lise reflekterer rundt at endringer i bemanning påvirker kollegasamarbeidet og håndteringen av utagerende elevatferd. I tilfeller hvor det har blitt endringer, uttrykker Lise at det oppleves som om en er på null igjen. Hun forteller at en ikke kommer høyere enn den som er på det laveste nivået, og at i atferdshåndtering «må alle være den biten i puslespillet». Endringer i bemanning påvirker håndteringen og det gode samarbeidet lærerne og fagarbeiderne har opparbeidet over tid. Flere forteller om at det ofte er sånn i skolen, og at det ved enkelte tilfeller må rokkes om på bemanning, siden en skole består av flere trinn og flere elever med ulike behov.

Alle informantene trekker frem at de ikke kunne klart seg uten samarbeidet med lærerkollegaene sine i tilfeller hvor de har elever med utagerende atferd i sin klasse, og at lærerkollegaene oppleves som en stor del av støtteapparatet. Alle informantene forteller om at de samarbeider godt rundt elevene som har en utagerende atferd, og Sara sier det slik: «Jeg har kollegastøtten min som jeg ikke kunne klart meg uten». Sara trekker frem at det gjennom et godt kollegasamarbeid kan skapes og deles mye kunnskap. Gjennom samtaler, veiledninger, drøftinger og undringer kan de lære mye av hverandre og hverandres synspunkter. Lise forteller om viktigheten av at alle på trinnet deler med hverandre. Det kan være at en av lærerne i dialog med elevene har kommet frem til noe, eller at elevene har nevnt noe som er viktig for deres skolehverdag, og at alle voksne på trinnet må bli opplyst om dette.

Informantene trekker også frem kollegastøtten i forbindelse med hvordan det er å stå i møte med utagerende elevatferd. Lise uttrykker at det på hennes team er åpenhet og rom for å kunne «blåse ut om nødvendig». Videre kan de dele utfordringer med hverandre og gi hverandre innspill og perspektiver. På et team føler hun at det alltid er noen som står i ryggen hennes, og at hun derfor ikke føler på å være alene. «Vi drar lasset sammen, det er ikke bare mitt ansvar, det er vårt ansvar». Også Frida har opplevd veldig god støtte fra kollegaene sine, som har vært til hjelp i utfordrende situasjoner. Sara understreker at det er viktig at alle på trinnet og teamet jobber likt, at alle er like konsekvente og at alle møter atferden på en lik måte gjennom like reaksjoner og grenser. Hun sier at et felles fokus er avgjørende for å lykkes. Dette er det flere informanter som sier seg enig i, og Hanne legger til «felles regler på trinnet».

Flere av informantene trekker frem at det er viktig at alle ansatte på skolen samarbeider om elevene, og Frida presiserer at alle må stå sammen selv om elevene nødvendigvis ikke er lærernes kontaktelever. Lars er opptatt av at en som kollegaer har følelsen av å stå sammen, og at en kommer bort i fra tanken om at lærere med mye utagerende elevatferd tenker at det er de som ikke får til. Også Hanne forteller at det er viktig at teamet står sammen om elevene, hvis ikke vil det slite på lærerne. Eli beskriver at en del av kollegasamarbeidet er å se hvilke muligheter en har i møte med elever som har en utagerende atferd, og å være fleksibel. Eli forteller at lærerne kan stille seg spørsmålet; «Hva kan vi gjøre og hvilke muligheter har vi?». Videre reflekterer hun rundt at denne innstillingen kan være noe læreravhengig, at det handler om menneskesyn, elevsyn og erfaringer den enkelte lærer har med seg. Det å investere den ekstra innsatsen kan for noen være vanskelig.

I lys av Hanne sin stilling som sosiallærer, forteller hun at hun samarbeider med kontaktlærerne på alle trinnene på skolen. Hun deltar i samarbeidstid med dem for å veilede, og også for å være en ressurs for dem. Videre forteller hun at kontaktlærerne på ulike trinn kommer med problemstillinger til henne, som de sammen kan diskutere. Også Eli forteller at hun er med på samarbeidstid rundt på de ulike trinnene på skolen, for å samarbeide og støtte kontaktlærerne i ulike problemstillinger. Emilie understreker viktigheten av sosiallærernes rolle både for kontaktlærere, men også for elevene. Samarbeidet med sosiallærerne beskriver hun som «en enorm ressurs. Det er en god støtte å ha». Hun sier at sosiallærerne har stor betydning for mange elever på bakgrunn av at «de er tilgjengelig hele tiden på skolen her». Videre sier hun at «det er helt nødvendig og helt vesentlig for at hele trinnet skal ha det greit. Så det er en ressurs som er viktig».

Skoleledelsen er også en del av lærernes støtteapparat og en samarbeidspartner for lærerne. Lise sin opplevelse av dette samarbeidet er godt, og hun opplever at ledelsen har lagt ned en stor innsats for å ramme inn og gjøre hverdagen stabil for lærerne og elevene. Videre beskriver hun at ledelsen lytter til henne og døra deres er alltid åpen. Ledelsen uttrykker en forståelse for hvordan det oppleves og hvor belastende det er som lærere å stå i møte med utagerende elevatferd hver dag. Ledelsen ved skolen er ofte innom de ulike trinnene for å observere og å bli kjent med de ulike hverdagene, og på den måten opplever Lise at hun har støtte i skoleledelsen. Også Sara forteller om lignende opplevelser, og hun sier at støtten fra ledelsen har vært trygg og god, og at hun alltid har følt at hun har hatt dem i ryggen. Frida forteller derimot om ulike erfaringer fra ulike arbeidsplasser når det kommer til ledelsen som et støtteapparat og samarbeidspartner. Hun forteller at hun på sin tidligere arbeidsplass følte på

en maktesløshet, og en følelse av at ledelsen ikke visste om hva hun sto i eller vilje til å hjelpe til med ulike tiltak. Hun uttrykker at «man føler seg litt alene i en sånn situasjon». Dette står i kontrast til hennes nåværende arbeidsplass, hvor hun opplever i mye større grad støtte fra ledelsen, og de bidrar med å sette inn tiltak som de rår over.

De tre sosiallærerne trekker frem samarbeidet med skoleledelsen som godt. Hanne og Eli opplever en stor støtte, men at de blir noe inhabile. Dette kommer av at de som sosiallærere har nær kontakt med skoleledelsen. Lars beskriver at det er et godt miljø i forhold til ledelsen, hvor han opplever støtte og at det er rom for å diskutere saker. Sosiallærerne uttrykker at de vet hvor de skal henvende seg om det er noe.

Når informantene trekker frem samarbeidet med skoleledelsen, er det temaet ressurser som oftest trekkes frem. Det er skoleledelsen på de ulike skolene som styrer med mange av ressursene. Informantene forteller om at ledelsen er de som sørger for at de som har størst utfordringer har en voksen nær seg, men at de ressursene ikke alltid er nok. Videre må skoleledelsen hele tiden vurdere hvor det er mest behov, siden skolen består av mange trinn og enda flere elever. Informantene forteller at det ved enkelte tilfeller rett og slett ikke er nok ressurser, verken i forebyggingen eller i selve håndteringen. Videre har skoleledelsen mulighet til å sette inn tiltak som kan hjelpe lærerne i deres håndtering av utagerende elevatferd, og at det kan gjøre det bedre for hele klassen og de enkelte elevene. I Lise sitt tilfelle bidro skoleledelsen med ulike forhåndsregler i begynnelsen av et nytt skoleår, slik som at flere fikk en-til-en og klassen fikk egen paviljong med mye mer plass enn de hadde hatt tidligere. Lars har vært med på tilfeller hvor det har vært nødvendig at ledelsen har satt inn ressurser og laget en pakke med full oppdekning for enkelte elever. Dette har vært situasjoner hvor det har vært svært vanskelig for elevene og for lærerne.

4.5.2 Tverrfaglig samarbeid

Når det gjelder samarbeid med instanser, er det Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som blir trukket hyppigst frem, og i møte med elever som viser utagerende atferd blir det fra ledelsens side foreslått og innhentet hjelp fra instansen. I denne forbindelsen uttrykker Emilie at hjelpen de får og de tiltakene som foreslås, ofte er tiltak lærerne vet om fra før, og flere av informantene er samstemte i dette. Videre forteller informantene at PPT ikke kontaktes før egne tiltak er prøvd ut først, og at egen verktøykasse føles og oppleves helt tom, og at en trenger hjelp. Konkrete situasjoner som nevnes hvor de har vært involvert er i gjennomføringen og utarbeiding av pedagogisk analyse. Dette for å finne opprettholdende

faktorer for hele klasser og enkeltindivider, og på bakgrunn av dette har det blitt utarbeidet og laget rutiner for hele klassetrinn, og for enkeltelever. Videre kommer det også frem at de har bidratt i en systemsak for et helt trinn, hvor de var inne for å se på det generelle i klassemiljøet, slik som å rigge grunnen og skape mer struktur. Når samarbeidet med PPT nevnes, forteller informantene at det oppleves varierende. Frida beskriver det som et «veldig fint samarbeid», men samtidig forteller hun at hjelpen fra instansen ofte oppleves som lite konkret med høytsvevende ord. Hjelpen hun ønsker er mer knyttet til konkrete situasjoner og hendelser. Sara forteller at hennes opplevelse av samarbeidet er personavhengig, med tanke på den mengden støtte og veiledning hun har fått.

Også BUP nevnes av et par av informantene. Saras opplevelse av samarbeidet med BUP er på lik linje som PPT svært personavhengig. Emilie legger til at BUP ofte ikke trekkes inn før egne tiltak er prøvd ut og egen verktøykasse føles helt tom, og en må ha hjelp. Dette understreker hvordan lærerne opplever samarbeidet, og i forbindelse med disse opplevelsene rundt samarbeidet med andre instanser, trekker Sara frem et ønske. Hun skulle ønske at hjelpeinstansene var tettere knyttet til skolen. De enkelte instansene kan oppleves som en øy som bare flyter ute der og at lærerne er heldige om de får hjelp og veiledning. Hun ser behovet for å ha fagpersonene nærmere skolen og livet til elevene.

Også Emilie trekker inn systemet og samarbeidet med andre instanser i det forebyggende arbeidet, og drøfter rundt dette samarbeidet. Hun forteller at lærerne må være i forkant og samarbeide med instansene som er relevante. Samtidig forteller hun at «systemet strever med å hjelpe oss». Hun forteller at hun legger ned mye tid til forebyggende arbeid, men savner hjelp fra instansene i denne prosessen. «Instansene som skal bistå oss er belastet», noe som fører til lang kø, liten tid og liten grad av veiledning, forteller Emilie. Hun sier videre at «systemet har en jobb å gjøre i forhold til det å bruke tid på de ungene de har inne», hvor hun forteller at «saker blir avsluttet, men saken for ungen er ikke avsluttet, så det vil jo fortsette på skolen». Videre forteller hun at hjelpen fra instansen «er urealistisk i forhold til de midlene vi har, de pengene vi har og de ressursene vi har».

4.5.3 Skole-hjem-samarbeid

I forbindelse med utagerende elevatferd, er det for samtlige av informantene helt sentralt å ha et tett samarbeid med foreldrene. Skole-hjem-samarbeidet er et tiltak som bør iverksettes tidlig, understreker Sara, Lise og Hanne. De har opplevd at å inkludere foreldrene tidlig i

prosessen har gitt gode resultater. Foreldrene har uttrykt at de verdsetter samarbeidet, hvor de har vært ærlige, imøtekommende og åpne for å ta imot hjelp.

Dette står noe i motsetning til Emilies opplevelse av foreldresamarbeidet. Hun forteller at foreldrenes holdning til skolen og inntrykk av egne barn kan påvirke samarbeidet. I de aller fleste tilfeller er foreldrene med på laget og de ser det samme hjemme, men hun uttrykker også at det er tilfeller hvor de ikke ser det samme og ikke har samme inntrykk av barnet sitt. Emilie forteller at hun føler seg motarbeidet og det tar lengre tid, for da må lærerne «samle informasjon og ting som vi må legge frem til foreldrene for at de skal forstå». Også Eli uttrykker at «foresatte kan være med å sette begrensninger, både i hva de tillater og hva de ser. Vi trenger å ha foreldrene med oss på laget». Emilie understreker videre at foreldrene kjenner barnet sitt best og har kjent det lengst, og at lærerne på bakgrunn av dette trenger foreldrenes hjelp. Videre forteller hun at det kan merkes endring i elevens atferd dersom foreldrene har hatt samtaler med barnet hjemme, og hun understreker at det er viktig at elevene vet at lærerne og foreldrene snakker sammen.

Når det gjelder hva som gjøres og gjennomføres i samarbeid med foreldrene, sier Eli at det første som må på plass er å «sette i system skole-hjem-samarbeidet» og Emilie uttrykker at det er viktig at foreldrene og lærerne jobber som et team mot utfordringene. I dette handler det blant annet om å lage rammer rundt når det skal ringes eller sendes melding hjem til elevenes foreldre. Sara forteller om at hun har et tett samarbeid og daglig telefonkontakt med hjemmet til flere av elevene. Også Emilie understreker viktigheten med at foreldrene er godt informerte, og at hun gjennomfører dette ved at hun ofte har daglig kommunikasjon med enkelte foreldre. I hennes tilfelle utveksler foreldrene informasjon slik at hun er klar over faktorer som kan påvirke barnet på skolen, og hun forteller om hvilke faktorer som kan påvirke barnet hjemme etter endt skoledag. Hanne tar også alltid kontakt med foreldre når situasjoner har oppstått på skolen. I forbindelse med dette belyser hun fordelene med det digitale, hvor det oppleves som «lett å få tak i foreldrene» og «lett å ha kontakt». Dette har også sammenheng med at tiltak som settes i gang på skolen, oftest gjøres i dialog med foreldrene og elevene, forteller flere av informantene. Dette på grunn av at ingen av partene skal bli overrasket. Sara har også ved enkelte tilfeller vært i kontakt med foreldre for å innhente samtykke om å fjerne elever fysisk hvis de er til skade for seg selv eller andre.

Lars forteller at selv om utagering i noen tilfeller kan henge sammen med hjemmeforhold, er det viktig å vite at alle foreldre faktisk gjør det beste de kan for eget barn. Videre sier han at

det å få til et godt samarbeid med foreldrene handler mye om lærerne. Det å tåle og samarbeide med dem som ikke er helt lik oss. Også Sara har tanker rundt dette, og at det som forelder kan være vanskelig og vondt å få beskjed om hva barnet deres gjør på skolen, og at barnet ikke mestrer ulike situasjoner og oppgaver i skolehverdagen. Hanne legger til at hun også opplever at foreldrene kan være fortvilet, men at det er viktig å skape og opprettholde en god relasjon til foreldrene.

Her er deler av det transkriberte materialet presentert, og i neste kapittel vil kontaktlærernes og sosiallærernes erfaringer med utagerende elevatferd drøftes opp mot forskning og teori, samt forskernes perspektiver.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil studiens problemstilling og forskningsspørsmål belyses gjennom funnene fra analysen, som drøftes med bakgrunn i studiens nevnte forskning og teori (Braun & Clarke, 2006, s. 93), i tillegg til forskernes perspektiver. Kapitlet er strukturert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, hvor lærernes forståelse og opplevelse av utagerende elevatferd drøftes først. Forståelsen utspiller seg i lærernes kompetanse, og vil derfor drøftes i andre kapitler. Videre vil det drøftes hvordan lærerne kan forebygge og samarbeide rundt utagerende elevatferd, før fokuset flyttes over på selve håndteringen av atferden.

5.1 Lærernes forståelse av utagerende elevatferd

Studiens første forskningsspørsmål etterspør hvilken forståelse og opplevelse lærerne har av begrepet utagerende elevatferd. Funnene i studien viser tydelig at forståelsen av utagerende elevatferd kan anses som et komplekst begrep. Det kan ses i lys av at atferden forekommer fra tid til annen, og i et svært varierende omfang (Nordahl et al., 2005, s. 31-32). I henhold til Holland (2013, s. 16) kan begrepet *utagerende elevatferd* forstås ulikt med utgangspunkt i lærernes perspektiv, også med bakgrunn i at ulike perspektiver gir ulike måter å forstå en atferd (Holland, 2013, s. 24). En viktig diskusjon her er at forståelsen av hva som betraktes som utagerende elevatferd, er subjektiv. Slik forskerne forstår informantenes ytringer, kan forståelsen og opplevelsen av atferden ha korrelasjon til hvilket elevsyn lærerne innehar. Elevsynet handler ifølge Fiskum et al. (2018, s. 35) om lærernes grunnleggende verdier, syn på eleven og samfunnet rundt. Av den grunn kan det tolkes som at elevsynet vil kunne påvirke hvordan lærerne forstår elevatferden, som videre vil påvirke lærernes valg og håndtering.

Lise og Frida viser i sin forståelse til elevatferd som går utover det som er normalt, med andre ord det som viker fra normaleleven. Sara utdyper at atferden ikke er sosialt akseptabel i forhold til alderen til eleven. Hva som er normalt og ikke, samt hva som er sosialt godkjent betraktes som et interessant funn. Informantene vektlegger i sitt synspunkt tid, sted og alder. Å inkludere Ogdens (1998, s. 7) definisjon i sammenheng med Lise, Frida og Sara sine ytringer anses som nyttig for å komme nærmere et svar. Atferd som viker fra normaleleven og som ikke er sosialt godkjent, kan være atferd som bryter med normer og forventninger, samt vanskeliggjør samhandling. Det kan ses i sammenheng med informantenes videre forståelse, som inkluderer fysisk og verbal utagering. I likhet med Nordahl et al. (2005, s. 31-31 og 36) og Holland (2013,

s. 16) definerer informantene fysisk og verbal utagering som handlinger som påvirker andre mennesker i omgivelsene rundt eleven. På en annen side skiller informantenes forståelse seg fra teorien når de synliggjør at atferden ofte er en kombinasjon av både fysisk og verbal utagering. Emilie viser til dette når hun forteller at eleven ofte har et kraftig språkbruk kombinert med fysisk utagering, enten det være seg mot medelever eller lærere. Videre definerer informantene hva de opplever innen de ulike måtene å utagere på.

I definisjonen av verbal utagering viser informantene til stygt språkbruk og skriking. Dette anser Greene (2011, s. 25) som de mer alvorlige reaksjonene for verbal utagering. Fysisk utagering blir av informantene definert som slag, sparking, spyting, biting, lugging og ødeleggelser av gjenstander. Informantenes definisjon av fysisk utagering er i tråd med Greene (2011, s. 25), Holland (2013, s. 16) og Nordahl et al. (2005, s. 36). I lys av definisjonene kan det tolkes som at eleven i slike situasjoner er utenfor sitt toleransevindu. Eli, Lars og Hanne beskriver en elev som er over sitt toleransevindu i samsvar med hva Kvello (2022a, s. 463) beskriver. Eleven utenfor sitt toleransevindu preges av sterke følelser, og dette kommer til syne gjennom kampreaksjoner hvor sinne, aggresjon og utagering kan forekomme. Eleven er i en tilstand av hyperaktivering, hvor kroppen er i alarmberedskap, urolig og i en tilstand av panikk (Kvello, 2022a, s. 463). Det kan indikere at elevens følelser tar overhånd og eleven kjenner på frustrasjon og bekymringer. I lys av dette kan det hevdes at lærerne må unngå at eleven ofte havner utenfor sitt toleransevindu, med bakgrunn i opplæringsloven (1998, § 9 A-2). På en annen side kan det argumenteres for at det er viktig at lærerne inkluderer dette i sin forståelse av risikofaktorene rundt eleven.

Risikofaktorer definerer Ogden (2022, s. 50) som individuelle og miljømessige forhold som øker sannsynligheten for en negativ utvikling. Eleven vil i påvirkningen ha ulike forutsetninger for å mestre risikoen, hvor faktorene kan være medfødte, erfarte eller tillærte (Ogden, 2022, s. 50). Drugli (2013, s. 22) skriver at risikofaktorer ikke vises gjennom forholdet årsak-virkning, men at de i samspill med andre faktorer kan gi utslag. Av den grunn kan det tolkes som at like risikofaktorer for eleven, kan føre til ulike utslag. Slik forskerne forstår informantenes forståelse av risikofaktorer for utagerende elevatferd, samsvarer med Nordahl (2012, s. 36) sine tre perspektiver tilknyttet systemperspektivet pedagogisk analyse i skolen. Denne forståelsen kan støttes i lys av at risikofaktorene kan skilles mellom ulike nivåer, slik som individuelt og kontekstuel (Drugli, 2013, s. 22). *Individperspektivet* vektlegger individuelle egenskaper og forutsetninger som eleven ikke kan styre selv (Nordahl, 2012, s. 37-38). Selv om en i lys av systemteoretisk perspektiv har gått bort ifra å se på faktorer ved individet

(Ogden, 2022, s. 23), forstår likevel forskerne det som sentralt å inkludere individperspektivet på bakgrunn av å kunne se dette i lys av systemet rundt eleven, og derfor være en viktig del av lærerens rolle i møte med og i håndteringen av atferden.

En elevs individuelle evner og ferdigheter har innvirkning på dens utvikling (Bø, 2018, s. 170; Kvello, 2022b, s. 36) og slike faktorer kan være aggressiv atferd i tidlig alder, temperament, manglende selvregulering, lav sosial kompetanse og vansker med emosjonsregulering (Ogden, 2022, s. 50-52). Frida, Sara, Hanne, og Lars vektlegger i likhet med Ogden (2022, s. 50-52) usikkerhet, utrygghet og angst hos eleven som risikofaktorer. I tillegg hevder Kinge (2020, s. 31) at følelser som ensomhet og utilstrekkelighet kan forekomme hos eleven. Det kan anses som risikofaktorer på bakgrunn av at eleven ikke vet hvordan den skal agere i ulike situasjoner. Følelsen av å ikke bli likt vil påvirke elevens selvbilde, vennskap og relasjon med læreren, og tolkes derfor som en risikofaktor. Eleven havner ifølge Lars ofte i situasjoner hvor denne følelsen er fremtredende og derav ikke finner seg til rette. Videre trekker flere informanter frem lav impuls kontroll, krav, mangel på kontroll og ferdigheter som risikofaktorer innenfor individperspektivet. En slik forståelse av risikofaktorer støttes av Nordahl (2012, s. 37-38). Greene (2011, s. 25) ser dette i sammenheng med at forventningene ikke samsvarer med elevens kapasitet til å møte dem, og dette understreker viktigheten av lærerens kjennskap til eleven.

Blant flere av informantene kommer det frem en forståelse om å se eleven bak atferden og som derfor plasserer forståelsen innenfor *aktørperspektivet*, i lys av Nordahl (2012, s. 15). Lars mener at dette handler om å gjøre eleven til aktør i eget liv. Det gjøres ved at eleven skaper mening i tilværelsen og konstruerer kunnskaper og erfaringer. Eleven er i stand til å uttrykke egne meninger og ta egne valg. For at kontaktlærerne og sosiallærerne skal kunne forstå elevens handling, er det sentralt å sette seg inn i og forsøke å forstå hva som ligger bak handlingen, jf. Nordahl (2012, s. 14-15). Sara og Lars poengterer i tråd med Nordahl (2012, s. 15) at en ikke skal se eleven som et problem. De hevder at lærerne ved å ta elevens perspektiv, i større grad kan forstå hvordan og hvorfor eleven velger å utagere i de ulike situasjonene. Nordahl (2012, s. 37) legger til at ved å ha et innblikk i elevens oppfatninger, vil læreren kunne påvirke elevens atferd. Dette kan ses i sammenheng med elevens ressurser som aktør (Bø, 2018, s. 170; Kvello, 2022b, s. 36), samt elevens erfaringsverden som flere av informantene trekker frem som en risikofaktor. Roland (2021, s. 59-60) sitt perspektiv på elevens erfaring handler om at dersom utagerende atferd oppstår i tidlig alder, kan det føre til negativ atferd utover i livsløpet. Atferden dannes som et mønster for eleven. Påfølgende hevder Lise og Sara

at eleven har lengre erfaring med utagerende atferd i forhold til ønsket atferd. Slik forskerne forstår informantene, mener de at eleven som utagerer gjør dette på bakgrunn av at den er vant med og kan best å utagere, og av den grunn ser på atferden som en strategi. Det anses som nødvendig at eleven må øve på ønsket atferd, hvor Lars mener at lærerne må tåle at eleven øver uten å fordømme eleven som menneske. Av den grunn hevder Hanne og Eli at lærerne ut fra et aktørperspektiv må anerkjenne elevens positive og sterke sider. På bakgrunn av dette tolkes det som at eleven som utagerer må oppmuntres og gjøres oppmerksom på de positive sidene den har. Det er en bred enighet blant informantene om at eleven har behov for at læreren uttrykker at den er likt, samt anerkjenne at eleven er en del av fellesskapet. Lærerne må sørge for at eleven blir sett på som en aktør som ut fra sine forutsetninger gjør sitt beste i alle situasjoner (Nordahl, 2012, s. 15). Dette kan tyde på at Hanne ser viktigheten av at eleven ikke blir stemplet som den som utagerer, men at gode valg blir fremhevet og at det tilrettelegges for at positive sider synliggjøres.

I elevens mikrosystem er skolen et viktig miljø, og Bø (2018, s. 171) hevder at det er mulig å kontrollere elevens atferd innenfor dette systemet. Skolen har egne fysiske og materielle egenskaper (Bronfenbrenner, 1979, s. 22), som Hanne mener kan få en innvirkning på elevens utagerende atferd. Slik forskerne forstår Hanne ser hun elevens handlinger i lys av forhold innenfor et *kontekstuel* *perspektiv* (Nordahl, 2012, s. 37). Hun ser atferden i lys av omgivelsene og de sosiale sammenhengene elevens atferd foregår i. Det kan være noe i elevens liv som påvirker atferden, hvor hun vektlegger risikofaktorene skolesystemet og relasjoner. I likhet hevder Sara at det kan være noe i skolesystemet eller rammene rundt som utløser utagerende elevatferd, og av den grunn blir en risikofaktor. Det kan være noe med systemet rundt som legger opp til at eleven gjør det den kan ut ifra de forutsetningene som er gitt av systemet, og tar valg ut ifra dette. Dette støttes av Holland (2013, s. 27) som mener at det er faktorene i miljøet som opprettholder utfordringene knyttet til elevens atferd, og at faktorene er noe læreren kan hindre for å unngå videre skjevutvikling hos eleven.

Skolen er et viktig miljø med tanke på atferdsvansker og kan være en risikofaktor i seg selv. Skolen kan for enkelte være en tilleggsbelastning, og på bakgrunn av dette har betydning for hvordan elevens atferd utvikler seg (jf. Drugli, 2013, s. 19 og 30; Nordahl, 2012, s. 14; Ogden, 2022, s. 52). Videre i beskrivelsen av kontekstuelle forhold trekker Nordahl (2012, s. 37) frem normer og regler, som ifølge Sara kan ses som en risikofaktor for enkelte elever. I det vektlegger hun at eleven ikke selv kan styre over egen skolehverdag og at det er gitte regler og rutiner på skolen som kan være vanskelig å forholde seg til. At slike strukturelle kjennetegn

i skolen kan være risikofaktor støttes av Ogden (2022, s. 51-52). Uenighet om regler og reaksjoner, samt mangel på regler og struktur, og hvor det legges vekt på straff og negative konsekvenser ved konflikter og regelbrudd, kan derfor anses som risikofaktorer.

Nordahl (2012, s. 37) viser til relasjoner som et viktig kontekstuellt forhold og betingelse i skolen. Imidlertid belyser Emilie, Frida, Lars og Eli at relasjoner også kan være en risikofaktor til utagerende elevatferd i tråd med Ogden (2022, s. 51-52). I relasjoner vektlegger Emilie interaksjoner mellom lærer-elev og elev-elev. Frida og Lars hevder at eleven kan streve med å finne sin rolle i relasjoner med andre. Relasjoner som en risikofaktor kan på en annen side omhandle at eleven er følsom på relasjoner til voksne. Sara forstår i motsetning at de fleste av elevene ofte ønsker et samarbeid med lærerne. Lars hevder at det er viktig at relasjonsbyggingen ikke baserer seg på et individuelt perspektiv, hvor læreren fokuserer på mangler ved eleven. Lars og Eli mener at læreren må vektlegge egen rolle og hvordan de kan bidra til å skape en god relasjon for å sikre at dette ikke utvikler seg som en risikofaktor. Dette synspunktet støttes av Drugli (2013, s. 35). Hvordan læreren kan skape god relasjon og utøve klasseledelse i lys av utagerende elevatferd, vil bli drøftet senere.

Informantene trekker frem undervisning i sin forståelse av risikofaktorer, og kan ses i lys av et kontekstuellt perspektiv (Nordahl, 2012, s. 37). Blant annet ses uforutsigbarhet ved oppgaver som en risikofaktor, hvor Frida utdyper at det kan være gjennom at eleven ikke blir tilstrekkelig forberedt på en kommende oppgave. Det kan også handle om at oppgaven i seg selv føles som uforutsigbar for eleven og derfor fører til utagerende atferd. Her trekker hun paralleller til elevens opplevelse av mestring. Sara mener at dette handler om motivasjon til blant annet skolearbeidet. Mangel på motivasjon i skolearbeidet kan påvirke atferden, som videre vil kunne skape dårlige lærebetingelser for alle.

Forståelsen og elevsynet kan tolkes i sammenheng med Watzlawick mfl. (1980, henvist i Holland, 2013, s. 30) som hevder at hvis læreren ikke anser seg selv om en del av løsningen på elevens atferd, vil læreren være en del av problemet. Av den grunn kan det konkluderes med at forståelsen vil kunne påvirke hvordan læreren og andre i systemet videre vil kunne påvirke eleven og dens atferd. Derav vil lærerens kompetanse anses som betydningsfull i forståelsen av og møte med utagerende elevatferd.

5.2 Lærernes kompetanse

Lærernes kompetanse *kan* ha betydning for hvordan de forstår og opplever eleven og dens atferd. Dette belyser sosiallærer Lars, som har master rettet mot utagerende elevatferd, ved at han var rask med å plassere eleven som aktør. I dette ligger det ifølge Nordahl (2012, s. 15-16 og 37) at eleven har behov for en lærer som forstår hvorfor det noen ganger kan gå litt galt, men at læreren likevel i så stor grad som mulig fokuserer på det som går bra. Videre handler det å kunne se eleven som aktør og å ta elevens perspektiv og forstå at det for eleven stort sett alltid ligger grunn bak hvorfor utageringen skjer. Forskerne forstår det slik at utdanning derfor *kan* ha en betydning for hvordan læreren forstår, og at dette kan komme av at dess mer fokus læreren har mot et tema, her utagerende elevatferd, dess mer forståelse om tematikken vil læreren tilegne seg. Derfor er det naturlig å tenke at lærere med mer kompetanse har lettere for å forstå eleven, samt å kunne plassere eleven som aktør og i det kontekstuelle perspektivet (Nordahl, 2012, s. 36-37).

Lærerens kompetanse inngår som faktor i det kontekstuelle perspektivet, ved at det er en del av interaksjonen og kommunikasjonen mellom læreren og eleven. Elevens atferd vil derfor kunne påvirkes av lærerens kompetanse, med tanke på hvordan læreren bruker og benytter seg av egen kompetanse (Nordahl, 2012, s. 7-8 og 37). Også i lys av Bronfenbrenner (1979, s. 22) kan lærerens kompetanse plasseres som en del av systemet, nærmere bestemt innenfor mikrosystemet. Lærerens kompetanse plasseres her med bakgrunn i at det har betydning for hvordan læreren bidrar til oppdragelse, sosialisering og dannelse (Bronfenbrenner, 1979, s. 22; Bø, 2018, s. 171; Kvello, 2022b, s. 36). Kompetansen som læreren innehar vil potensielt ha stor betydning for elevens skolehverdag, dens utvikling og læring. Dette betyr at læreren i form av sin kompetanse har mye makt over eleven og hvilket utfall hver enkelt elev vil få gjennom sitt skoleløp. På den andre siden er det ikke slik at det skal være avhengig av lærerens kompetanse hvilken oppfølging og veiledning eleven får i sin skolehverdag. Eleven skal kunne møte opp på skolen med sine ulike forutsetninger og utfordringer, og så skal læreren i lys av systemet og sin kompetanse kunne håndtere eleven og dens situasjon.

I forbindelse med dette forteller flere av kontaktlærerne at de gjennom sin lærerutdanning ikke lærte om utagerende elevatferd. «Ingenting. Null», slik Sara understreker. Ifølge flere av informantene ble det vektlagt normalatferd, men ikke atferd som gikk utover dette. Også Holland (2013, s. 19) skriver at læreren gjennom grunnutdanningen kun er rustet til å møte denne typen atferd. Dette står videre i motsetning til Hollands (2013) utsagn om at «jo mer

utfordrende atferd barnet har, desto mer voksenferdigheter kreves det» (s. 18). I videreføringen av dette belyser Holland (2013, s. 17) at elever med utagerende atferd trenger en kompetent og bevisst voksen. Dette er i tråd med det Sara forteller om at behovet er stort for at kontaktlærere får mer kompetanse om utagerende elevatferd, og hun beskriver at bakgrunnen for dette handler om at det oppleves krevende å stå i atferden. Dette samsvarer med Duesund og Ødegård (2018, s. 151) som skriver at det kreves at lærere har kompetanse om utagerende elevatferd, siden de står i og skal bidra med å løse problemene atferden kan føre med seg. For å understreke viktigheten av kompetanse, drar Ogden (2022, s. 51) det så langt ved å uttale at skolens manglende kompetanse utgjør en risikofaktor for utvikling av atferdsproblemer. Dette belyser alvorret i kontaktlærernes utsagn om deres egen kompetanse, og at det potensielt vil kunne få store konsekvenser for eleven. Forskerne forstår det slik at lærerens kompetanse derfor bør være av høy prioritet i skolen som system.

Det uttrykkes videre blant informantene at lærerutdanningen har et faglig fokus, men at en lærer beveger seg langt utenfor det rent faglige i skolehverdagen. Dette er i tråd med Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 194) som skriver at relasjonelle og pedagogiske aspekter ikke får den plassen det burde i lærerutdanningen. Dette kan knyttes til kontaktlærernes utsagn om at det meste av kompetansen de innehar i dag knyttet til atferd, er kommet til gjennom erfaringer. Sara uttrykker at kompetansen derfor vil være tilfeldig ervervet. At kompetansen er tilfeldig ervervet gjennom erfaring kan være problematisk. Dersom det er slik at læreren gjennom utdanningen har tilegnet seg en grunnleggende kompetanse om atferd, vil dette kunne være knagger som erfaringene fra skolehverdagen kan henges på. I dette ligger det at læreren i møte med utagerende elevatferd vil kunne koble lært kompetanse med erfart kompetanse, noe som vil kunne føre til at læreren utvikler en dypere helhetlig forståelse av utagerende elevatferd. På den andre siden vil lærere uten relevant kompetanse fra utdanningen ha vanskeligheter for å forstå erfaringene og bakgrunnen for dem. Dette belyses av Grimsæth et al. (2018, s. 319) som poengterer at en lærer uten tilstrekkelig kompetanse i møte med utagerende elevatferd, vil stå i fare for å mangle forståelsen som trengs for å se eleven bak atferden. Uten denne forståelsen vil læreren dermed stå i fare for å plassere eleven bare innenfor individperspektivet.

I forlengelsen av dette uttrykker Sara at hun har behov for å lære om både hvordan hun kan håndtere utagerende elevatferd, men også hvorfor elever har slik atferd. Johannessen og Bakken (2020, s. 202) skriver at kunnskap om atferd er vesentlig for alle parter, siden det handler om hvordan læreren velger å reagere i ulike situasjoner. Forskerne forstår det slik at

det i de aller fleste situasjoner vil være behov for en lærer med tilstrekkelig kompetanse for å kunne møte en elev på en god måte og som bygger opp under ønsket atferd. Videre krever det en kompetent lærer som på en hensiktsmessig måte klarer å endre atferden i en positiv retning. Å gjennomføre dette vil være vanskelig for en lærer uten relevant kompetanse. På den andre siden er det slik at læreren jo kan tilegne seg erfaringsbasert kompetanse, men at det tar tid å opparbeide seg denne erfaringen og kompetansen. En konsekvens av dette kan være at eleven vil kunne ha rukket å utvikle en lang erfaringshistorie med uønsket atferd innen læreren har opparbeidet seg den erfaringen som kreves for å møte atferden. Elevens toleransevidu vil derfor kunne være smalt, og krever dermed en lærer som den føler seg trygg sammen med og som bidrar til å roe eleven ned og sette ord på det den føler (Lieberman mfl., 2007; Steinkopf, 2021, henvist i Kvello, 2022a, s. 467; Siegel, 2012, s. 281-283). Dette vil igjen kunne kreve en lærer som har kompetanse om utagerende elevatferd lært gjennom utdanningen.

På bakgrunn av kontaktlærernes begrensede kompetanse fra utdanningen, vil det være aktuelt med ulike former for kurs. Dette kommer i tillegg til den erfaringsbaserte kompetansen, og som læreren kan koble erfaringen til. Kontaktlærerne i studien forteller om sporadiske kurs og lite mulighet til å påvirke valg og gjennomføring av ønskede kurs. For at lærere skal kunne ansettes i skolen, er det slik at de skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringslova, 1998, § 10-1). Den faglige kompetansen oppleves som tilfredsstillende, jf. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 194), men den pedagogiske kompetansen er mer begrenset. Forskerne forstår at pedagogisk kompetanse blant annet handler om å kunne vite hvordan ulike elever utvikler seg, hvordan ulike elever tilegner seg læring, kunne tilpasse til og ivareta ulike elevers behov, samt kunne vite hvordan en møter ulike elever på en god og hensiktsmessig måte. Den pedagogiske kompetansen kan sammenfattes i § 1-3 i Opplæringslova (1998). Lærernes evne til å tilpasse for ulike elever gjenspeiles i lærerens pedagogiske kompetanse. Når det er slik at læreren føler på en utilstrekkelighet i egen pedagogisk kompetanse i møte den utfordringen utagerende elevatferd kan være i skolen, må skoleledelsen sørge for dette, jf. Opplæringslova § 10-8. Skoleeieren skal sørge for at den pedagogiske kompetansen som finnes blant lærerne, er på høyde med de utfordringene som finnes i elevgruppen.

I lys av at skoler og elever fortsatt sliter med problematferd (Sørli & Ogden, 2014, s. 200), vil lærerne ha behov for økt kompetanse. Blant flere av kontaktlærerne uttrykkes det et ønske om kurs i form av jevnlig veiledning og oppfølging, og at dette kan bidra til økt kompetanse. Sara og Lise har begge gjennomført et slikt type kurs gjennom bruk av atferdspsykolog. De

begge forteller om at dette har gitt dem mer kompetanse, gjennom tilegnelse av ulike praktisk-pedagogiske-verktøy de kan ta i bruk i arbeidet med utagerende elevatferd. De uttrykker videre at disse kursene oppleves nyttig og praksisnært. I forskernes forståelse av kurs, er nyttig og praksisnært noe alle kurs burde oppleves som, og at kurs skal være en mulighet for læreren til å utvikle den kompetansen det er bruk for i arbeidshverdagen i skolen. Videre kan slike praktisk-pedagogiske-verktøy bidra til å øke lærerens faglige dømmekraft, som er nødt til å oppdateres jevnlig i møte med ulike elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dette betyr at lærerens pedagogiske praksis må være på høyde med de utfordringene som er i skolen og deres klasse. Motsatt vil dette kunne føre til at læreren ikke har kapasitet og kompetanse til å møte utfordringene skolehverdagen bringer, og at både lærer og elev vil kunne føle på at skolehverdagen er vanskelig og strevsom.

I videreføringen av dette blir kontaktlærernes opplevelse av tilstrekkelig kompetanse relevant. Hanne uttrykker at en aldri får helt tilstrekkelig med kompetanse. Det reflekteres også blant informantene om en aldri blir utlært. Videre forteller kontaktlærerne om at deres følelse av tilstrekkelig kompetanse avhenger av elev og situasjon. Dette er i tråd med Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011, s. 21) og Antonsen et al. (2020, s. 9) om lærerens opplevelse av tilstrekkelig kompetanse i møte med utagerende elevatferd. Kontaktlærernes tanker om tilstrekkelig kompetanse kan ses i lys av hva de kunne ønsket mer kompetanse om. I likhet med Grimsæth et al. (2018, s. 319) uttrykket Sara et behov for økt kompetanse i å forstå hva som ligger bak atferden. Forskerne forstår det slik at det ønskes kompetanse i å forstå eleven som aktør (Nordahl, 2012, s. 15-16, 18-19 og 37). Blant ønsket kompetanse nevnes også kroppsspråkets betydning, vergekurs, helhetlig tenkning med bruk av teori, tilrettelegging og voksenrollen. I tillegg trekker Sara og Lise frem ønsket om hvordan selve håndteringen bør gjennomføres, noe også Grimsæth et al. (2018, s. 319) hevder det er behov for. Det er i selve håndteringen av atferden lærerens kompetanse kan gi mest utvalg. Uten kompetansen i hvordan håndteringen gjennomføres, kan det potensielt gå flere veier. Læreren kan i fare for å gjøre noe galt, ende opp med å ikke håndtere atferden på en tilfredsstillende måte. På den andre siden kan læreren gå for langt i håndteringen, hvor eleven potensielt kan føle seg overhørt og overkjørt.

De tre sosiallærerne i studien er alle utdannet lærere og har gjennomført lærerutdanning slik som kontaktlærerne i studien. Sosiallærerne uttrykker i likhet med kontaktlærerne at de gjennom denne utdanningen fikk minimalt med kompetanse om utagerende elevatferd. De har derimot gjennomført flere kurs enn kontaktlærerne, og de beskriver at dette kommer i lys av

deres stilling i skolen. Videre har de i tillegg gjennomført videreutdanning som direkte kan knyttes opp mot utagerende elevatferd. I forbindelse med dette uttrykker Eli et behov for at alle på skolen og i profesjonsfellesskapet får tilgang til denne kompetansen, jf. § 10-8 (Opplæringslova, 1998). Skoleeier legger ikke til rette for at alle i skolen får utvikle seg pedagogisk med tanke på kompetanse knyttet til utagerende elevatferd, når det kun er sosiallæreren på skolen som får tilgang til kurs og videreutdanninger. Eli beskriver at dette handler om førstehåndsinformasjon, og at det ikke blir det samme om hun skal lære det bort til lærerkollegaene sine. Hun forteller videre at det handler om å eie disse erfaringene og denne kompetansen selv. På den andre siden er sosiallærerne ansatt i skolen nettopp for å være en støtte og en ressurs for kontaktlæreren og eleven (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 25; Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117), men det er likevel kontaktlæreren som står i møte med atferden hver dag i klasserommet. Kontaktlærerne burde i tilfeller hvor det er et stort behov, fått tilbud om å utvikle egen kompetanse på lik linje som sosiallærerne. Det er forståelig at sosiallærerne fordyper seg i tematikken siden de er i skolen blant annet for å bidra til sosialpedagogisk rådgivning (jf. Forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-1), men kontaktlærerne burde likevel fått mulighet til å øke egen kompetanse utover lærerutdanningen. Dette handler også om at kompetanse om atferd burde være tilgjengelig for alle som arbeider med elever med utagerende atferd daglig, og dette bør også ses i lys av at flere skoler fortsatt sliter med problematferd (Sørli & Ogden, 2014, s. 200).

Kontaktlærernes og sosiallærernes kompetanse har stor betydning for hvordan de forstår eleven, og hvordan de videre velger å reagere i møte med utagerende elevatferd. Kompetansen kan dermed også ha betydning for hvordan lærerne evner å tilrettelegge for og å gjennomføre forebygging mot utagerende elevatferd. Dette vil belyses i neste delkapittel.

5.3 Forebygging

Studiens andre forskningsspørsmål etterspør hvordan lærerne arbeider forebyggende mot utagerende elevatferd. Målet med å arbeide med utagerende elevatferd, samt å se det i lys av systemteoretisk perspektiv, handler om at det gir flere handlingsalternativer for å skape endring i en elevs atferd (Holland, 2013, s. 29). Johannessen og Bakken (2020, s. 174) og Sørli og Ogden (2014, s. 200) påstår at forebygging er det som må vektlegges for å redusere utagerende elevatferd, og Befring (2019, s. 168) og Nordahl et al. (2005, s. 100-101) viser at dette arbeidet i lys av det kontekstuelle nivået er tosidig, hvor en arbeider for å hindre fremveksten av risikofaktorer, samtidig som en løfter opp under og utvikler de beskyttende

faktorene. Videre vil alle tiltakene innen forebygging i lys av Bronfenbrenners mikrosystem settes inn med bakgrunn i å sørge for å kunne kontrollere elevens atferd, samt for å bidra med å styrke og utvikle elevens sosialisering og dannelse (Bø, 2018, s. 171). Med andre ord settes alle forebyggende tiltak inn med hensikt i å se mer ønsket atferd hos eleven. En viktig presisering i arbeidet med utagerende elevatferd, er at lærerne bør gå inn i forebyggingsarbeidet med et åpent sinn og en tanke om at alt er mulig, slik Lise og Emilie forteller. Lise reflekterer videre rundt at en ikke skal sette begrensninger i arbeidet med forebygging, for da kan læreren bli låst. På bakgrunn av dette vektlegges det i dette kapitlet lærerens forebygging av utagerende elevatferd gjennom generelle forebyggende tiltak, forutsigbarhet, relasjonsbasert klasseledelse, samt profesjonelle læringsfelleskap, skole-hjem-samarbeid og tverrfaglig samarbeid.

5.3.1 Generelle forebyggende tiltak

Informantene forteller at de forebyggende tiltakene må tilpasses hver enkelt elev. Lise sier at hun kontinuerlig prøver ut ulike tiltak, men at tiltakene må gis tid før de evalueres, noe Sara også understreker. Lise trekker frem `Sånn vil jeg ha det på skolen`, hvor læreren sammen med eleven kommer frem til ulike tiltak som kan settes inn med bakgrunn i hvordan eleven ønsker å ha det på skolen. Dette skjemaet bruker Lise i fredstid, en tid hvor både eleven og læreren har ro og er i balanse med omgivelsene, og det gir læreren innsikt i hva eleven trenger (Kinge, 2020, s. 112 og 119). Et slikt skjema vil også kunne gjøre det enklere for eleven selv å sette ord på hva den har behov for, enn om en ikke hadde noe konkret å forholde seg til. Læreren vil på den måten kunne komme fram til mer treffsikre tiltak, og behovet for å måtte prøve ut og endre tiltak, vil kunne reduseres. Dette er i tråd med Kinge (2020, s. 115 og 120) som skriver at dialoger med eleven er en investering for økt forståelse. På den andre siden vil dette kunne være problematisk dersom eleven ikke er villig til å snakke med læreren om dens behov, og at læreren på den måten må iverksette tiltak kun ut fra egne observasjoner.

Informantene forteller at de også har tatt i bruk enkelte forebyggende programmer. Eli nevner `Mitt valg` og Lars trekker frem `Aggression replacement training` - `ART`. Selv om Ogden (2022, s. 248-249) hevder at forebyggende programmer bør suppleres med andre tiltak for å gi resultater for eleven og dens atferd over tid, vil disse programmene bidra til sosial ferdighetsopplæring. Dette er i samsvar med Backe-Hansen et al. (2015, s. 82) og Gundersen og Svartdal (2006, s. 76) som understreker at `ART` utvikler elevens sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter, samt at det reduserer atferdsproblemer. På den andre siden forstår

forskerne at et viktig poeng er at læreren ikke lar slike programmer være en hvilepute ved at læreren kun baserer seg på disse programmene og den avsatte tiden til å arbeide med dem, for å redusere atferden. Læreren må i tillegg til programmene aktivt gjennom hele skoledagen og skoleåret arbeide med å forebygge og redusere atferden. Derfor må disse programmene suppleres med andre daglige tiltak.

Sara og Lise forteller om at klassestørrelse er et forebyggende tiltak de har gjennomført. De har begge med bakgrunn i problemer med atferd som forstyrrer, delt opp klassen i mindre grupper og rullert på undervisning i klasserommet for elevene sine. Dette samsvarer med Drugli et al. (2008, s. 284) som skriver at å organisere elevene i mindre grupper er et forebyggende tiltak mot atferdsproblemer. For å understreke at dette tiltaket kan fungere, kan en vise til Lauritzen et al. (2016, s. 65-66) som poengterer at lærere i større klasser har mindre mulighet til å følge opp elevene, og at det videre bidrar til uro. Et dilemma læreren kan stå overfor, er valget mellom å gi elevene noe mindre undervisningstid, eller undervise alle elevene på en halvveis måte hvor en konstant kan bli forstyrret. Dette handler også om lærerressurser, og om skolen har nok kvalifiserte lærere til å dele klassen opp i mindre grupper. Her har skoleledelsen innvirkning. Men på en annen side hevder Hattie (2023, s. 184-185) at å minske klassestørrelsen har lite effekt, siden det er flere faktorer som spiller en større rolle, blant annet hvordan læreren leder klassen. Skal derfor Sara og Lise sitt tiltak fungere, må også andre faktorer tillegges vekt. Det er ikke nok å kunne minske klassen og på bakgrunn av dette forvente gode resultater i elevens atferd, forstyrrelser og uro. Dersom deres tiltak med å dele opp klassen i mindre grupper gjør at læreren nettopp benytter mulighetene dette gir for å gi elevene tettere oppfølging, vurderer forskerne at dette kan være en hensiktsmessig løsning for alle parter.

Sosiallærerne forteller om bruk av time-out, og forskerne forstår dette som at eleven skal få mulighet til å trekke seg unna og ta en pause. Eli forteller at hun ikke har tro på pauser hvor eleven sitter alene. I likhet med Lars og Hanne er hun opptatt av at eleven kan oppsøke kontoret deres for denne pausen, når de kjenner at de har behov for det. Dette kan være i tilfeller hvor eleven merker at den er på vei ut av eget toleransevindu, hvor eleven kan kjenne at den er på vei over i alarm og panikk, slik Kvello (2022a, s. 463) beskriver. Sosiallærernes åpne kontorer vil ifølge Ogden (2022, s. 202-203) tilby eleven en mulighet til å avverge og avlede seg bort fra en utagerende atferd. Eleven får et avbrekk fra klasserommet og en mulighet til å kunne roe seg ned sammen med sosiallæreren. På den andre siden har ikke kontaktlærerne samme mulighet som sosiallærerne til å gjennomføre time-out sammen med eleven, siden

kontaktlæreren i tillegg har resten av klassen å ta hensyn til. Dersom sosiallæreren ikke er tilgjengelig, vil eleven i slike tilfeller ende opp med time-out alene. Dette betyr at eleven ikke har en voksen som kan være med å roe ned og lytte, jf. Ogden (2022, s. 202-203), og eleven vil kunne gå over i full panikk og alarm (Kvello, 2022a, s. 463). På den måten vil kontaktlæreren i stedet for å kunne ta seg tid til å hjelpe eleven med å roe ned før den har gått ut av toleransevinduet, måtte håndtere en elev som er langt over dette vinduet. Dette vil gå utover eleven, medelevene og kontaktlæreren. Derfor er det av betydning at skolen har sosiallærere tilgjengelig, jf. NOU (2015: 2, s. 302).

Lars forteller at det første det må investeres i er faglig tilrettelegging, jf. Opplæringslova (1998, § 1-3). Rhodes og Long (2019, s. 6 og 16) skriver at klasselederen må tilrettelegge og gi eleven tilgang til undervisningens innhold, og slik lære eleven læringsferdigheter. I lengden er dette mer bærekraftig, enn å måtte korrigere atferd på grunn av mangel på faglig tilrettelegging. I lys av dette skriver Ogden (2022, s. 51-52) at lite faglige valgmuligheter er en risikofaktor for utagerende elevatferd. Videre forteller informantene at eleven skal få mulighet til å prestere på sitt nivå, men det må på den andre siden stilles krav. Greene (2011, s. 25) poengterer at faglige krav og forventninger ikke kan overgå elevens kapasitet til å svare på dem, og Roland (2021, s. 21) understreker at en autoritativ tilnærming vil kunne sørge for dette. Om det er slik at de faglige forventningene overgår det eleven har mulighet til å klare, vil utagering kunne være en måte å håndtere dette på for eleven. I sammenheng med dette forteller Emilie at hun jobber hardt for å finne oppgaver som motiverer og gir eleven følelsen av å mestre. Dette er i tråd med Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17) som påpeker at skolen må legge til rette for at eleven skal ha tro på egen mestring. Dette kan videre kobles til informantenes utsagn om at læreren må ha fokus på det positive, samt heve status og selvfølelsen til eleven. En elev som konstant ikke når opp til de kravene som settes og forventes av læreren, vil kunne begynne å se ned på seg selv. Eleven kan som en del av et forsvar utøve utagerende atferd, nettopp for å få fokuset bort fra det den ikke mestrer. At læreren er bevisst på å forsterke elevens selvfølelse gjennom mestringsopplevelser, vil kunne virke forebyggende mot at utagerende atferd tas i bruk som en strategi.

Et annet poeng som trekkes frem blant informantene er vektleggingen mellom faglige og sosiale mål. Sara og Lise forteller at det er faglige mål som vektlegges gjennom ulike prøver og målinger, men at de skulle ønske at sosiale mål fikk mer plass i elevens skolehverdag. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) understreker at skolen skal være med å sørge for elevens sosiale utvikling og læring, men at dette skal skje innenfor fag og ellers i

skolehverdagen. Utdanningsdirektoratet (2020) poengterer at lærerens undervisning i fag derfor må romme muligheten for elevens utvikling av ferdigheter som empati, samarbeid, selvheldelse, selvkontroll og ansvarlighet. I likhet vektlegger Holland (2013, s. 166-169) sosiale ferdigheter og sosial kompetanse som viktig for eleven. På den andre siden kan det for læreren være krevende å ivareta elevens sosiale læring og utvikling, siden det faglige tillegges så stor vekt. Ved å bruke tid på å sørge for elevens sosiale kompetanse, vil en miste tid på å utvikle det som faktisk måles, nemlig faglig utvikling. Som lærer *kan* det derfor være et enkelt valg å vektlegge det faglige, siden denne læringen og utviklingen kommer til syne på papirene. Derimot vil det i det lange løp lønne seg at læreren bruker noe tid på sosiale mål og sosial utvikling, siden det har innvirkning på hvordan eleven er i et klassefelleskap og mot læreren. En elev som har tilegnet seg sosial kompetanse vil mest sannsynlig omgås andre mennesker på en mer hensiktsmessig måte, og vil dermed på sikt kunne fungere bedre sammen med andre elever. Dette vil videre ha innvirkning på hvordan eleven er i klasserommet, og vil på den måten ha betydning for elevens faglige læringsutbytte.

Sosiallærerne Hanne og Eli forteller at de arbeider med følelser som forebyggende mot utagerende elevatferd. `Røde og grønne tanker`, `Hei-spillet`, `Zippys venner`, `Passport` og `beslutningstre` nevnes som måter å arbeide med følelser. Informantene forteller at bakgrunnen til at de arbeider med følelser kommer av at elevene har masse følelser, og at de har behov for hjelp til å sortere følelsene sine, samt tenke over ulike måter å reagere på i forskjellige situasjoner. Forskerne mener at elevens følelser kan kobles til deres toleransevindu. Ved at læreren sammen med eleven snakker om følelser og ulike situasjoner som kan oppstå, mener Siegel (2012, s. 281-283) at eleven ved senere anledninger har mulighet til å tolerere situasjoner på en bedre måte enn tidligere. I dette ligger det at følelser som tidligere opplevdes ubehagelige og forstyrrende, kan virke mindre skremmende, og at arbeidet med følelser dermed kan føre til at elevens toleransevindu utvides. Arbeid med følelser kan videre ses i lys av Ogden (2022, s. 52-54) som påstår at elevens sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter, samt selvregulerings- og problemløsningsferdigheter, virker som individuelle beskyttende faktorer mot utagerende elevatferd. At Hanne og Eli bruker tid på å arbeide med følelser, gir dermed en gevinst for eleven, og følgelig for læreren.

Vennskap og trivsel er faktorer informantene trekker frem i forebyggingsarbeidet. Å kunne unngå uvennskap, og samtidig kunne ha noen å være med i skoletiden er viktig. Hanne forteller at de på hennes skole gjennomfører trivselsprogram i friminuttene, noe som betyr at alle kan ha noen å være sammen med, og at skolemiljøet derfor skal være trygt og godt. Dette er en

rettighet eleven har i skolen, jf. Opplæringslova (1998, § 9 A-2), og det er læreren som sammen med eleven skal sørge for at det utvikles trygge læringsmiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). En faktor som taler for bruk av trivselsprogram, er Ogden (2022, s. 53-54) sine beskrivelser av beskyttende faktorer. Vennskap og trivsel fører til sosial tilknytning og inkludering, samt at trivselsprogrammet krever prososiale og inkluderende medelever. På den andre siden kan manglende relasjoner med andre i klassen ifølge Ogden (2022, s. 51-52) være en risikofaktor for utagerende elevatferd. Å ikke vektlegge vennskap og trivsel, kan derfor føre til at læreren bygger opp under risikofaktorer i elevens omgivelser.

Generelle forebyggende tiltak, slik som ulike programmer, klassestørrelse, time-out, faglig tilrettelegging, sosiale og faglige mål, følelser og vennskap, er sentrale i elevens og lærerens skolehverdag. Slike forebyggende tiltak vil kunne bidra til at en potensielt unngår utagerende elevatferd, og at eleven og læreren dermed kan bruke energi på den en er på skolen for å oppnå, nemlig læring og utvikling i en positiv retning. En viktig faktor som også har innvirkning på dette, er forutsigbarhet.

5.3.2 Forutsigbarhet

Forutsigbarhet er et nøkkelord som flere av informantene trekker frem i forbindelse med forebygging. Lars forteller at det handler om å gjøre det uforutsigbare forutsigbart, og at en på bakgrunn av dette kan øke forståelsen for hvorfor en elev i enkelte tilfeller velger å utagere. Roland (2021, s. 66) fremhever at forutsigbart og trygghet skapes når eleven vet hva den kan forvente av læreren, og Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20) understreker at læreren som rollemodell skal sørge for trygghet hos eleven, samt veilede eleven gjennom opplæringen. Dette er i tråd med Eli som forteller at forutsigbarhet fremmes gjennom trygge og gode rammer, hvor eleven opplever å bli sett og møtt. Videre kan dette ses i sammenheng med Baumrind (henvist i Roland, 2021, s. 22) sin dimensjon tilsyn. Forutsigbarhet kan ivaretas ved at eleven blir forberedt på oppgaver og situasjoner som kommer. På den måten slipper eleven å oppleve uoversiktighet, stress og frustrasjon, som potensielt kan føre til utagering. På den andre siden kan det for læreren være tidkrevende å sjekke innom og forberede enkeltelever i større grad enn resten av klassen. Dette vil kreve en lærer som er strukturert og frampå når det gjelder kommunikasjonen med eleven.

Emilie forteller at hun for å skape forutsigbarhet, lager avtaler med eleven når den er innenfor eget toleransevindu. Dette er tider hvor elevens hjerne fungerer optimalt (Siegel, 1999, henvist i Kvello, 2022a, s. 462; Siegel, 2012, s. 282). Kinge (2020, s. 112 og 119) refererer til dette

som fredstid, og gjennom dialogen med eleven får læreren innsikt og forståelse for hva eleven kan ha behov for av tiltak for å gjøre skolehverdagen mer forutsigbar. Dette kan bety at samspillet mellom eleven og læreren vil harmonere på en bedre måte, ved at eleven og læreren vet hva de har avtalt, både for å kunne unngå atferden, men også når atferden viser seg. På den andre siden er det ikke nødvendigvis slik at eleven husker på disse avtalene hvis den er på vei mot utagering, og læreren vil likevel kunne ende opp med å måtte håndtere utageringen. Uansett vil det i de aller fleste tilfeller være forebyggende og forutsigbart for eleven, det at læreren er klar over dens ulike behov i situasjoner i skolehverdagen, og at det er laget avtaler rundt disse behovene.

I tillegg til avtaler for å skape forutsigbarhet, tar Emilie i bruk pedagogisk analyse, hvor hun sammen med kollegaene sine finner det Nordahl (2012, s. 31 og 38-39) kaller opprettholdende faktorer for elevens atferd, og med bakgrunn i dette setter inn tiltak. Funnene som kommer frem etter gjennomføringen av den pedagogiske analysen, kan brukes til å lage dagsplaner for eleven. Flere av informantene forteller om bruk av dagsplaner, og begrunner det i behovet eleven har for forutsigbarhet i skolehverdagen. Emilie forteller at dagsplanene lages i samarbeid med eleven og at det er viktig for henne at eleven er aktivt deltakende i egen hverdag. Dette er i tråd med Befring (2019, s. 188 og 192) og Nordahl (2012, s. 15) som hevder at målet med forebyggingsarbeidet er å sørge for at eleven utvikler kompetanse som aktør i eget liv. Imidlertid skriver Drugli et al. (2008) at det er tid- og energikrevende å planlegge undervisningen og skolehverdagen til den enkelte elev. Samtidig forteller Emilie at dette er nødvendig for å skape struktur og forutsigbarhet i elevens hverdag. Dette kan føre til at læreren på sikt sparer tid og energi på å måtte håndtere utagerende elevatferd.

Et annet tiltak informantene fremmer, er praktisk tilrettelegging med bakgrunn i faglige og sosiale mestringsopplevelser. Tiltaket kan ses i sammenheng med Opplæringslova § 1-1 (1998) og Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17) som hevder at skolen skal gi eleven likeverdige muligheter og utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Eleven skal innenfor mikronivået i Bronfenbrenner bioøkologiske modell, oppleve aktiviteter som gir variert stimulering og fører til utvikling (Kvelling, 2022b, s. 36-37). Informantenes bruk av praktisk tilrettelegging kan nettopp føre til dette. Hvorvidt dette bygger opp under elevens behov for forutsigbarhet, trekker Lars frem som en utfordring. Praktiske oppgaver gjennomføres som regel utenfor klasserommet, og ofte kan det være i grupper. For enkelte elever kan dette oppleves uoversiktlig og dermed uforutsigbart. Hanne opplever likevel at elever som har behov for andre utfordringer gjennom praktisk tilrettelegging, blomstrer og viser en annen side

av seg selv. Med andre ord er læreren nødt til å finne balansegangen mellom det å gi eleven oppgaver som stimulerer lærelyst, samtidig kunne opprettholde forutsigbarheten. Dette krever en lærer som er godt kjent med elevene sine.

5.3.3 Relasjonsbasert klasseledelse

Relasjonsbasert klasseledelse er sentralt i forebyggingen av utagerende elevatferd, men også i systemteoretisk perspektiv. Dette belyser Lars når han uttrykker at læreren må se på seg selv og hva den kan påvirke og gjøre noe med, noe som samsvarer med Watzlawick mfl. (1980, henvist i Holland, 2013) som skriver at: «Hvis vi ikke er en del av løsningen, så er vi en del av problemet» (s. 30). Videre poengterer Roland (2021, s. 20) at utagerende elevatferd krever en lærer med en sterk utøvelse av relasjonskvalitet og klasseledelse, og Aasen et al. (2014, s. 76-77) fremhever at kvaliteten på samspillet mellom læreren og eleven påvirker elevens atferd. Elever med en utagerende atferd vil i de fleste tilfeller ha behov for tett relasjonell og faglig oppfølging. Selv om dette er noe alle elever har behov for, vil det oftere være synlig hos elever med utagerende atferd at de mangler en lærer som utøver relasjonsbasert klasseledelse, siden det kan føre til at atferden viser seg.

Relasjoner er det største en elev kan få av en lærer, hevder Sara og understreker at denne relasjonen er lærerens ansvar. Dette samsvarer med Drugli (2012, s. 48) som legger ansvaret på læreren for å skape og opprettholde relasjonen med eleven. Ifølge Rhodes og Long (2019, s. 6) og Drugli (2013, s. 34) skal hver eneste elev ha minst én god relasjon til én av de som arbeider i skolen, og Ogden (2022, s. 53-54) hevder at sosial tilknytning er en beskyttende faktor mot utagerende elevatferd. På den andre siden beskriver Lars en utfordring knyttet til denne faktoren, nemlig det at det kan være utfordrende å skape relasjon med en elev i situasjoner den ikke mestrer. Læreren må derfor sørge for at eleven befinner seg i situasjoner den mestrer, og på bakgrunn av dette bygger læreren opp under elevens selvoppfattelse, selvverd og selvrespekt. Dersom disse aspektene ikke vektlegges, vil eleven og læreren kunne havne i en negativ spiral, hvor verken en god relasjon skapes eller læreren får kontroll på atferden (Drugli, 2012, s. 49-51). Således er det sentralt at læreren derfor ser på seg selv og egen praksis, i lys av det kontekstuelle perspektivet (Nordahl, 2012, s. 36-37). Dette viser hvor stor innvirkning lærer-elev-relasjoner har på elevens atferd.

På den måten er det av betydning at en positiv lærer-elev-relasjon aktivt arbeides frem av læreren sammen med eleven. Hanne beskriver behovet eleven har for trygghet, for å føle seg likt og verdt å være glad i. Drugli (2012, s. 48) poengterer at dette vil komme naturlig, dersom

læreren etterstreber omsorg, støtte og involvering i relasjonen med eleven. I likhet fremhever også Kunnskapsdepartementet (2017, s. 16) og Mausestaden og Kostøl (2010, s. 242) at omsorg er en viktig del av lærerens rolle. Dette plasserer lærer-elev-relasjonen innenfor mikrosystemet i Bronfenbrenner sin modell, med bakgrunn i at relasjonen skal preges av gjensidige positive følelser, samt at læreren skal være en identifikasjon og rollemodell for eleven (Bronfenbrenner, 1979, s. 22; Kvellø, 2022b, s. 36-37). Sara forteller at læreren mestrer dette dersom den er engasjert i eleven. Imidlertid vil graden av engasjement som kreves av læreren variere fra relasjon til relasjon. Dette må læreren selv finne ut av, for at relasjonen skal være forebyggende.

Ved at læreren er engasjert og involvert i eleven, opparbeider læreren seg god kjennskap til og forståelse av eleven. Lars beskriver at læreren ved å skape en relasjon til eleven gjør det enklere for seg selv å tyde elevens kroppsspråk med tanke på når eleven er på vei over i utagering. Dette er i tråd med Rhodes og Long (2019, s. 6) som viser til at relasjonen fører til at læreren vet hva som påvirker eleven og dens atferd i ulike kontekster, samt Ogden (2022, s. 131) som påstår at læreren med bakgrunn i relasjonen kan fange opp signaler og reagere umiddelbart. Dette belyser viktigheten av at læreren etterstreber å utvikle en positiv relasjon til hver enkelt elev. Hvis læreren til tross for dette ikke har klart å bygge opp en relasjon, vil det være vanskelig å lese eleven og dens signaler, og læreren vet rett og slett ikke hva den skal se etter hos eleven for å forebygge at atferden melder seg.

Samtlige av informantenes syn på en god klasseleder gjenspeiles i teorien (Nordahl, 2010, s. 154; Ogden, 2022, s. 119). Informantene var klare på at læreren må være tydelig, og i dette beskrev de ferdigheter læreren må mestre, slik som gode beskjeder, gode forventninger, god struktur og det å være konsekvent. Dette er i tråd med Baumrind (henvist i Roland, 2021, s. 22) sin dimensjon tilsyn, samt Rhodes og Long (2019, s. 6 og 20) som beskriver at en proaktiv klasseleder mestrer å ta i bruk ulike ferdigheter innen klasseledelse. Derimot vil en lærer som ikke benytter seg av flere strategier og fremgangsmåter som klasseleder, stå i fare for å ikke kunne lede klasser på en hensiktsmessig måte, og dermed kunne bidra til at utagerende elevatferd vil forekomme oftere enn det hadde trengt.

I forbindelse med dette beskriver Lars lærerens klasseledelse gjennom bruk av begrepet autoritativ lærer. Dette begrepet bruker Nordahl (2010, s. 154-155) om den mest ønskelige formen for klasseledelse, og Sara beskriver egenskapene til en autoritativ lærer, ved at læreren i tillegg til å ha kontroll og å være tydelig, også må være varm. I videreføringen av dette

reflekterer Sara rundt at denne formen for klasseledelse fører til en trygghet og en ramme som bidrar til at en i større grad ser ønsket atferd hos eleven. Dette er i tråd med Roland (2021, s. 54) som hevder at et autoritativt perspektiv er et tiltak i møte med utagerende elevatferd. På den andre siden vil en lærer som faller inn under en av de tre andre lærertypene, jf. Nordahl (2010, s. 154), kunne føre til ulike situasjoner og utfall som ikke er gunstige for verken lærer eller elev. En ettergivende lærer er mer opptatt av en nær relasjon til eleven og gir derfor etter for det eleven ønsker og krever. Gjennom behovet for kontroll, vil en autoritær lærer ha så høye krav og forventninger til eleven, at relasjonelle aspekter ikke tillegges vekt. En forsømmende lærer har verken kontroll eller en varm relasjon til eleven. Disse tre lærertypene og situasjonene bør unngås, for til forskjell fra den autoritative klasselederen, vil disse kunne føre til at det er større sjanse for at utagerende elevatferd forekommer.

En autoritativ klasseleder som har gode relasjoner med elevene sine, vil ifølge Roland (2021, s. 62) virke forebyggende. Dette er i tråd med Sara sin holdning om at læreren er nøkkelen. Roland (2021, s. 21 og 66-67) mener videre at en autoritativ lærer skaper forutsigbarhet og trygghet hos eleven, og at læreren må ha en relasjon til eleven for å kunne stille krav. Også Nordahl (2010, s. 151) skriver at relasjoner er viktig for lærerens klasseledelse. Det belyses videre av Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17) som understreker at god klasseledelse bygger på varme relasjoner og innsikt i elevens behov, noe som er i tråd med samtlige av informantenes utsagn om at klasseledelse er avgjørende for å kunne tilpasse til en elev med utagerende atferd. På bakgrunn av dette er det sentralt at læreren er bevisst dens rolle som en del av det kontekstuelle perspektivet rundt eleven, jf. Nordahl (2012, s. 37). Læreren er nødt til å se elevens handlinger i lys av egen relasjonell klasseledelse, og som følge av det gjennomføre eventuelle nødvendige endringer for å tilrettelegge sosialt og faglig for eleven. Hvis læreren dog ikke ser seg selv som en nøkkel og en person som kan bidra positivt for eleven i forebyggingen av utagerende elevatferd, har læreren et stykke vei å gå i egen relasjonsbaserte klasseledelse.

Læreren som en relasjonsbasert klasseleder har innvirkning på hvordan læreren samarbeider med andre i systemet, slik som kollegaer, instanser og foreldre. Dette drøftes også opp mot studiens andre forskningsspørsmål, på bakgrunn av at informantene vektlegger ulike samarbeid i forebyggingsarbeidet.

5.3.4 Profesjonelle læringsfelleskap

Funnene i studien viser at kollegasamarbeid veies tungt når det kommer til utagerende elevatferd. I henhold til Nordahl et al. (2005, s. 178-179) og informantenes beskrivelser av kollegasamarbeid er det en bred enighet om at samarbeidet vil kunne påvirke lærerens erfaringer i forståelsen, forebyggingen og håndteringen av atferden. For eleven kan kollegasamarbeid ses i lys av et eksosystem, siden beslutningene som tas her har en indirekte påvirkning og betydning for eleven og dens utvikling, samt miljøene den oppholder seg i (Bronfenbrenner, 1979, s. 25; Kvello, 2022b, s. 39). I likhet hevder Nordahl et al. (2005, s. 162) at det må arbeides i flere systemer samtidig, for å oppnå en mer hensiktsmessig atferd. I lys av det kontekstuelle perspektivet må det tilrettelegges og gjøres endringer i omgivelsene og læringsmiljøet for å korrigere elevens atferd. Endringene må ses i sammenheng med kontekstuelle forhold og betingelser i skolen (Nordahl, 2012, s. 37). Av den grunn kan en tolke at funnene i studien viser til at dette er viktig å vektlegge i kollegasamarbeidet. Sara og Hanne viser til at samarbeidet påvirker eleven ved at alle har en felles forståelse og lik måte å møte atferden. Lærerne må avtale hvordan de skal reagere på utagerende elevatferd, samt hvilke grenser de skal sette til eleven. Et felles fokus er avgjørende for å lykkes med forebyggingsarbeidet, understreker Sara og Hanne. Informantenes betraktninger kan ses i sammenheng med Nordahl (2012, s. 15) som skriver at mønstre og strukturer i systemet må samkjøres for å oppnå en mer hensiktsmessig atferd.

I forbindelse med kollegasamarbeid trekker Eli frem et annet aspekt som vil ha en indirekte påvirkning på eleven. Det handler for henne om hvordan lærerne ser muligheter i møte med utagerende elevatferd, hvor de må reflektere over hva de kan gjøre. Imidlertid kan denne innstillingen være læreravhengig på bakgrunn av menneske- og elevsyn, samt erfaringer den enkelte lærer har med seg i samarbeidet. Dette støttes av Fiskum et al. (2018, s. 35) og Saltkjel et al. (2021, s. 39). Det kan tolkes som at dersom læreren ikke har en positiv innstilling og ser på mulighetene, vil kollegasamarbeidet oppleves som vanskelig for læreren. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 25) støtter dette perspektivet når de hevder at lærerrollen er omkranset av aktører som kan begrense utøvelsen av rollen. Det kan tolkes som at Frida har erfaring med et slikt samarbeid, når hun gir en beskrivelse av samarbeidet med fagarbeidere. Slik forskerne forstår Frida har hun et ønske om å utarbeide en felles praksis, men opplever at det kan være vanskelig å få med fagarbeiderne på samme tankegang og utarbeiding av lik praksis. Det forstår hun i sammenheng med at fagarbeiderne ikke har et ønske om å arbeide med utagerende elevatferd og som synes det er vanskelig å håndtere atferden. Hun ser verdien av å jobbe mot

et felles mål, men at enkeltes negative holdninger kan påvirke samarbeidet. Dette kan ses i lys av at holdninger, vilje, evne og engasjement er faktorer Kinge (2020, s. 152) hevder er helt sentrale i slike samarbeid. Det handler om å utnytte muligheter og ressurser som samarbeidet åpner opp for. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 66) viser til tilnærmet like funn, hvor et mindre fungerende kollegasamarbeid kan føre til stress og utmattelse.

For å unngå at et samarbeid skal bli slik Frida fremstiller, synes det ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 66) å være et klart behov for avklaringer om hva samarbeidet skal inneholde, samt hvordan samarbeidet skal gjennomføres. I et samarbeid med kollegaer er det viktig å avklare hvilke områder lærerne kan bevare sin handlefrihet og egenart. Lise beskriver et mer velfungerende samarbeid med faglærerne. Det tolkes dit at hun og faglærerne i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 66) i forkant har gjort avklaringer på både atferdshåndteringen og hvordan samarbeidet skal foregå. Hun forteller at faglærerne ofte er tette på eleven, og derfor kjenner eleven svært godt. Videre handler det om at alle i atferdshåndteringen har en felles forståelse av hvordan de skal håndtere de ulike situasjonene med eleven, som videre vil ha en påvirkning på eleven. Det støttes av Drugli et al. (2008, s. 284-285) som hevder at samarbeidet med fagarbeiderne kan føre til at utfordringene med atferden blir redusert. Det forutsetter imidlertid at de samhandler tett med eleven. Det kan gjøres ved at læreren og fagarbeideren kan støtte eleven ved behov og gripe inn raskt når situasjonene utvikler seg negativt, slik Lise også belyser samarbeidet. En felles forståelse av atferdshåndteringen vil bli drøftet senere.

Kollegasamarbeid handler imidlertid ikke bare om eleven, for det viser seg at samarbeidet har like stor betydning for lærerne seg imellom. Det kan argumenteres for at kollegasamarbeidet for læreren kan ses i lys av et mikrosystem. I et miljø innenfor mikrosystemet må det være fellesskap, et felles fokus og proksimale prosesser (Bø, 2018, s. 171). I møte med utagerende elevatferd vil den enkelte lærers kompetanse og egenskaper bli utfordret, og Nordahl et al. (2005, s. 178-179) mener at læreren derfor ikke må stå alene i dette. Av den grunn kan et godt kollegasamarbeid anses som svært viktig. Informantene vektlegger at samarbeidet må baseres på støtte og veiledning. Det kan tolkes som at informantene understreker verdien av et kollegasamarbeid når de hevder at de ikke kunne klart seg uten samarbeidet med lærerkollegaene sine i tilfeller med utagerende elevatferd. Funnene kan i lys av Johannessen og Skotheim (2018, s. 24) tolkes dit at samarbeidet bidrar til en berikelse som styrker hverandres utøvelse. Kollegaene beskrives som et stort støtteapparat, hvor Sara opplever at samarbeidet bidrar til kompetanseutvikling. Det skjer gjennom samtaler, veiledninger,

drøftinger og undringer hvor en lærer mye med og av hverandre. Dette er i samsvar med Nordahl et al. (2005, s. 178-179) sine beskrivelser av et velfungerende kollegasamarbeid, samt funnene i studien til Saltkjel et al. (2021, s. 48).

Videre er kollegasamarbeidet viktig i lys av opplevelsen informantene har i å stå i møte med utagerende elevatferd. Lise forteller om viktigheten av et team som baserer seg på åpenhet og rom for å kunne snakke når det oppleves som utfordrende. Gjennom et slikt samarbeid mener Lise og Frida at en vil støtte hverandre og ikke føle at en står alene om ansvaret for den utagerende elevatferden. Hun understreker at alle bidrar og at alle har et ansvar. I likhet med funnene i denne studien viser Drugli et al. (2008, s. 287) til at majoriteten av lærerne opplevde kollegastøtten som god og viktig i sin studie. De viser også til at de kunne samtale om ulike problemer og diskutere bekymringer. Sosiallærerne Lars og Eli er opptatt av at en som kollegaer har følelsen av å stå sammen. Dersom et slikt samarbeid ikke forekommer kan en anta at det vil kunne slite på læreren og kan skape et bilde av at læreren ikke mestrer elevens atferd. Dette understreker også funnene til Drugli et al. (2008, s. 287). Derav kan en se verdien av sosiallærerens rolle for kontaktlæreren.

Sosiallærerne forteller at de samarbeider med kontaktlærerne på ulike trinn, og de har et stort ønske om å kunne være en ressurs for kontaktlærerne i å forebygge at de føler på ensomhet og lite mestring. Sosiallærere er ifølge Johannessen og Skotheim (2018, s. 18 og 25) en viktig ressurs i skolens profesjonelle fellesskap, hvor de har som hovedrolle å bistå kontaktlærerne. Hanne og Eli forteller om at de i sine stillinger som sosiallærere veileder kontaktlærere og støtter ved ulike problemstillinger. Dette vektlegger Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20) når det hevdes at lærerens individuelle, samt kollegagruppens samlede pedagogiske praksis, vil utvikles gjennom en kollegagruppe som i fellesskap reflekterer og vurderer egen praksis. Emilie understreker verdien av sosiallærerne når hun mener de er en svært viktig ressurs, og en støtte som anses som helt nødvendig. Emilie ser verdien både i lys av betydningen for kontaktlærerne, men også for de enkelte elevene.

Skoleledelsen kan anses som et mesosystem for lærerne gjennom forholdet mellom kollegasamarbeidet og enkeltlærerens samarbeid med ledelsen. Det med tanke på kommunikasjon, samspill, påvirkning og overføring av kunnskap mellom ledelsen og lærerne jf. Bø (2018, s. 174). Ertesvåg (2014, s. 172) viser til at skoler der elevene selv rapporterer om liten grad av uro, viser lærerne til sterk ledelse. I motsetning henviser enkelte lærere til svak ledelse, og elevene opplever mer uro. Skoleledelsen har en sentral rolle i utviklingen av

organisasjonskulturen og kapasiteten skolen har for å håndtere utagerende elevatferd. Ledelsen må sørge for felles retningslinjer i møte med eleven, og som følges konsekvent av alle på skolen (Ertesvåg, 2014, s. 173; Rhodes & Long, 2019, s. 7 og 32). Her kan det derfor stilles spørsmål om at valg som gjøres på ledelsesnivå kan påvirke forekomsten av utagerende elevatferd. Bildet av skoleledelsens påvirkning blir klarere gjennom informantenes beskrivelser av ledelsen som støtteapparat og samarbeidspartner. Lise beskriver et samarbeid med ledelsen som setter seg inn i lærerens opplevelser og roller. Hun opplever at ledelsen er aktive lyttere, hvor det er lavterskel for å kunne ta kontakt. Videre opplever hun at ledelsen har en forståelse for hvordan utagerende elevatferd kan oppleves, samt i hvilken grad det kan være belastende for en lærer å stå i møte med atferden hver dag. Forståelsen kan sies å komme i form av at de ofte inkluderer seg i klasserommene for observasjon og for å bli kjent med lærerens hverdag. Sara henviser til lignende opplevelser av samarbeidet med ledelsen. Hun legger til at hun har en opplevelse av at ledelsen forstår hennes perspektiv og stiller opp i form av å stå ved hennes side.

Sosiallærerne Hanne, Lars og Eli opplever samarbeidet med skoleledelsen som godt, men i lys av deres rolle kan det sies at de vil kunne ha en tettere kontakt med ledelsen. Det er imidlertid noe Hanne og Eli er spesielt bevisste på. Samarbeidet baserer seg på støtte og i likhet med kontaktlærerne er det rom for å diskutere saker. Beskrivelsene av informantenes opplevelse av samarbeidet med skoleledelsen er i samsvar med overordnet del som presiserer hvordan et profesjonsfelleskap skal være. I lys av overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) skal kontaktlærere, ledere og sosiallærere i samarbeidet kunne diskutere og samhandle om faglige, pedagogiske og didaktiske faktorer i skolen. Samarbeidet med skoleledelsen forutsetter god ledelse, som gjøres gjennom ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av utfordringer kontaktlærerne og sosiallærerne kan stå overfor. God ledelse må prioritere å utvikle relasjoner basert på tillit (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Frida har andre erfaringer med skoleledelsen ved tidligere arbeidsplass. I motsetning til Sara og Lise forteller hun om en ledelse som ikke hadde forståelse av hvordan det er for læreren å stå i mye atferdshåndtering. Det førte ifølge Frida til en følelse av maktesløshet, på bakgrunn av en ledelse som ikke viste vilje til å bidra som et støtteapparat ved å sørge for ressurser og gjennomføring av tiltak. Slik forskerne forstår Frida vil et dårlig samarbeid med skoleledelsen skape en følelse av å stå alene i slike situasjoner. Drugli et al. (2008, s. 287) har lignende funn, hvor lærerne rapporterte om ensomhet i arbeid med elever med atferdsproblemer. Det kan argumenteres i lys av overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) at samarbeidet er

motstridende til hvordan samarbeidet faktisk skal fungere. Skolelederen er tillagt et ansvar for å ivareta læreren og vise forståelse for lærerens utfordringer. Frida sin nåværende arbeidsplass står i kontrast med hennes tidligere erfaringer, hvor hun ser verdien av et godt samarbeid. Hun opplever i mye større grad støtte fra ledelsen, og det gjelder spesielt i forhold til tiltak som ledelsen rår over. Lise belyser også hvordan ledelsen kan påvirke lærernes atferdshåndtering gjennom tiltak. I hennes tilfelle har ledelsen bidratt med ulike forhåndsregler i starten av et nytt skoleår, slik som tiltak når det gjelder organisering av klasserom og omgivelsene rundt elevene. Eksempelvis at hennes trinn disponerer et større tilholdssted kontra andre trinn på skolen. Drugli (2013, s. 154) belyser at et slikt samarbeid, vil kunne hemme fremveksten av utagerende elevatferd.

Andre forhold som trekkes frem i samarbeidet med skoleledelsen er ressursbruk. Informantenes beskrivelser av ressurser kan knyttes til et mesosystem i form av at de har en aktiv rolle i samarbeidet med ledelsen (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Samarbeidet i lys av et mesosystem skal ifølge Bø (2018, s. 174) bestå av kommunikasjon, samspill, påvirkning og overføring av kunnskap. Det kan ses i sammenheng med informantenes opplevelse av at ledelsen tar forhåndsregler ved elevene som har størst utfordringer, og ut ifra dette får tilgang til flere ressurser. Informantene forteller at de i dialog med ledelsen forteller om behovet for ressursene, og at ledelsen i stor grad etterstreber nok ressurser. Forskerne merker seg et uenighetsforhold når informantene ved enkelte tilfeller ikke opplever tilstrekkelighet med de ressursene de innehar. Det henvises til at de ofte opplever det slik i skolesystemet, og ser bemanningen i sammenheng med at flere trinn og elever har ulike behov. Endringene i bemanningen tolkes som lite gunstig i lys av at Lise forklarer at det kan ta tid å opparbeide et godt samarbeid hvor alle innehar en viktig rolle. Hun opplever at en må starte på nytt dersom det blir gjort endringer, som hun uttrykker at kan være lite hensiktsmessig i møte med utagerende elevatferd. Funnene kan understreke at læreren er avhengig av alle ressursene de har, og dersom de fjernes vil det være et tomrom i bemanningen som de ikke får dekket. Fra ledelsens side handler det ifølge Johannessen og Skotheim (2018, s. 23) om at alle trinn skal ha tilstrekkelig med faglig kompetente ansatte, samt ansatte med ulike tilnæringsmåter til elevrelasjonen.

5.3.5 Tverrfaglig samarbeid

Tradisjonelt sett har skolen vært en arena der kontaktlæreren har dominert, mens i dag involveres flere profesjoner i oppfølgingen av elevene, hevder Saltkjel et al. (2021, s. 39). Det kan ses i sammenheng med Kunnskapsdepartementets presiseringer i Meld. St.11 (2008-2009, s. 12), hvor det belyses at kontaktlærerne ikke kan løse alle utfordringer alene. Læreren skal ikke stå alene om å hjelpe eleven dersom en opplever at egen kompetanse, innsikt og forståelse ikke er tilfredsstillende (Kinge, 2020, s. 153-154). I likhet med Nordahl et al. (2005, s. 35) opplever informantene at utagerende elevatferd utfordrer læreren i større grad. Av den grunn kan det hevdes at det kreves et samarbeid med andre profesjoner både innenfor og utenfor skolen. Grunntanken bak et tverrfaglig samarbeid i skolen omhandler at ulike profesjoner innlemmer og komplementerer hverandres kompetanse (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 210-211). De profesjonelle aktørene i et samarbeid utgjør egenartede kompetanser i forhold til kunnskap, ferdigheter og holdninger ved den enkelte profesjon (Kinge, 2020, s. 152; Saltkjel et al., 2021, s. 39). Det er blant informantene stor grad av enighet om at det tverrfaglige samarbeidet er viktig i skolen. Tverrfaglig samarbeid kan initieres av kontaktlæreren eller i samarbeid med skoleledelsen, inkludert sosiallærere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 210). Det fremheves av Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 25) at samarbeidet med andre instanser er en del av lærerens yrkesutøvelse på et makrosystem. Det er i henhold til økonomiske, politiske og historiske prioriteringer og beslutninger som tas i systemet rundt både læreren og eleven. Videre vil verdier, tradisjoner, væremåter og ritualer kunne påvirke samarbeidet (Bronfenbrenner, 1979, s. 26; Bø, 2018, s. 177; Kvello, 2022b, s. 39).

Sosiallærerens rollebeskrivelse viser til at de ofte initierer et tett samarbeid med profesjoner utenfor skolen. En sosiallærer vil ha et særskilt ansvar med å vurdere inkludering av andre aktører i skolen (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 25). I samarbeidet fremstår sosiallæreren som et bindeledd mellom skolen og relevante profesjoner. Teorien viser til at sosiallæreren ved slike situasjoner kan veilede og skape en trygghet for kontaktlæreren i samarbeid med aktørene (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117). I likhet med teorien forteller sosiallæreren Hanne at hun henvender seg til andre instanser når skolen opplever at de ikke klarer å møte eleven tilstrekkelig med de ressursene som er internt på skolen. Kontaktlærerne beskriver at prosessen ved å innlede et samarbeid ofte er basert på at skoleledelsen, inkludert sosiallæreren, foreslår innhenting av andre profesjoner.

Utfordringer knyttet til atferd belyses av Drugli (2013, s. 175) som et komplekst problem. Dersom skolen ikke innehar nødvendig kompetanse kan det vise seg som utfordring ved iverksettelse av riktige tiltak (Lund, 2012, s. 183). Informantene gir uttrykk for at de prøver en rekke tiltak selv, men når verktøykassen oppleves som tom, er de avhengig av å få hjelp fra andre instanser. Instanser som anses som relevante i forbindelse med utagerende elevatferd er ifølge informantene Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Dette støttes også av Drugli (2013, s. 175) og Lund (2012, s. 183). Teorien viser til at instansene skal bidra i skolen med å tilrettelegge for elever med ulike behov. Samarbeidet kan omhandle tidlig innsats, forebygging og tiltak. Det gjøres gjennom å gi lærerne veiledning i lys av elevenes faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Dette tolkes som svært viktig i et kontekstuellet perspektiv. PPT og BUP er instanser med fagpersoner som jobber jevnlig med utagerende elevatferd. Samarbeidet med disse instansene må basere seg på et felles og hensiktsmessig mål (Drugli, 2013, s. 175; Lund, 2012, s. 183). I samarbeidet må alle aktørene inneha et ønske om å utnytte mulighetene og ressursene som det tverrfaglige arbeidet skal legge til rette for, mener Kinge (2020, s. 152). Av den grunn anses faktorer som holdninger, vilje, evne og engasjement som helt nødvendig.

Teorien beskriver hvordan samarbeidet skal fungere, men et spørsmål blir hvordan samarbeidet stiller seg i praksis. I likhet med Drugli (2013, s. 175) stiller forskerne seg undrende til om samarbeidet er tilstrekkelig godt nok. Det undres om kontaktlærerne og sosiallærerne opplever samarbeidet som funksjonelt og at instansene anses som et faktisk hjelpeapparat. Informantene løfter frem et tverrfaglig samarbeid som viktig, men i lys av deres ulike beskrivelser og opplevelser kan det tolkes som at et velfungerende samarbeid er komplisert å få til i praksis. Funnene i studien viser at en stor andel av informantene opplever et lite effektivt samarbeid i praksis.

Sara beskriver et samarbeid med PPT og BUP som svært personavhengig, og henviser til støtte og veiledning fra instansen. Sara sin beskrivelse er i tråd med Saltkjel et al. (2021, s. 39), som ser en sammenheng mellom samarbeidet og personavhengighet, og trekker videre føringer om at det kan ses i lys av en uklar rolleforståelse. Det tolkes i henhold til ulik profesjonsfilosofi og ideologi, som er profesjonsavhengige. Sara opplever instansene som ofte fraværende. Det kan av den grunn argumenteres for at mangel på viktige faktorer som regelmessige møter og muligheten til å bygge en felles team-identitet, er faktorer som hemmer samarbeidet. En slik forståelse støttes av Saltkjel et al. (2021, s. 49). Sara gir ytterligere beskrivelser av instansene som en flytende øy, og at lærerne er heldige dersom de får hjelp og veiledning. I tråd med

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 210), blir det av den grunn antatt et spenningsfelt mellom ulike forventninger av aktørene i og utenfor skolen. Til tross for at Emilie ser viktigheten av et tverrfaglig samarbeid, gir hun imidlertid beskrivelser av et system som strever med å hjelpe lærerne, som videre vil kunne påvirke eleven. Det ses i sammenheng med at instansene er belastet, noe som fører til lang kø, liten tid og liten grad av veiledning. Hun mener at instansene må tilstrebe mer tid på etablerte saker, og understreker at tidsbegrepet også her en risikofaktor. Det uttrykkes en frustrasjon over at etablerte saker blir avsluttet før kontaktlærerne og eleven føler de har fått tilstrekkelig med hjelp fra instansene. Funnene kan ses i sammenheng med Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 25) som hevder at kontaktlæreren er omkranset av aktører som i enkelte tilfeller kan skape begrensninger i utøvelsen av lærerrollen.

Et tverrfaglig samarbeid anses som viktig i lys av forebyggingsarbeid for flere av informantene. Læreren må være i forkant og samarbeide med relevante instanser. Ved innblanding av andre aktører i forebyggingsarbeidet fremheves tiltak rundt utagerende elevatferd, men opplevelsene av instansenes bidrag ved tiltak kan sies å være tosidig. Med hjelp av blant annet PPT har informantene sett på faktorer på ulike nivåer gjennom bruk av pedagogisk analyse, og det er gjort tiltak på individ- og klassenivå. PPT har bidratt med struktur og organisering av det generelle klasse miljøet. En annen side ved samarbeidet om tiltak, vises når informantene opplever at tiltakene som foreslås, ofte er tiltak som læreren allerede i forkant har gjennomført. Frida mener at det kan bli lite konkret med høytsvevende ord, og av den grunn uttrykker et ønske om mer veiledning til konkrete situasjoner. Økonomi og ressurser er to faktorer som ofte blir debattert i skolesammenheng, og slik forskerne forstår Emilie kan det virke frustrerende når instansene frembringer tiltak som skolen ikke har midler til å gjennomføre. Dette kan ses i lys av Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 25) som skriver at samarbeidet reguleres på makrosystemet, men at det skal gjennomføres på mikrosystemet, og at samarbeidet innenfor dette systemet stopper noe opp. På bakgrunn av funnene kan det hevdes at dette kan bidra til å sette begrensninger for kontaktlærernes utøvelse av lærerrollen i tråd med Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 25). I lys av dette vil det anses som svært relevant å opprettholde et tett samarbeid med foresatte, som vil belyses videre.

5.3.6 Skole-hjem-samarbeid

Ifølge Bronfenbrenner henger elevens hjem og skole tett sammen (Bø, 2018, s. 170), og samarbeidet mellom lærere og foreldre anses derfor som en viktig grunnpilar i atferdshåndtering. Et velfungerende samarbeid vil ifølge funnene i tråd med Faugstad og Jenssen (2019, s. 100) ha betydning for redusering av atferdsproblemer, økt trivsel og positiv holdning til skolen. I samsvar viser Rhodes og Long (2019, s. 26) til at samarbeid med foreldre kan støtte god oppførsel, ved at tiltak og strategier samkjøres og at det settes mål rundt elevens atferd i fellesskap. I likhet skriver Holland (2013, s. 25) at det må settes inn tiltak i flere av elevens omgivelser, som videre må samkjøres for å kunne endre fastlåste mønstre og strukturer, og som dermed vil kunne snu en negativ utvikling til en mer ønsket atferd. Ogden (2022, s. 52-54) ser også verdien av et samarbeid som kan påvirke elevens atferd. Funnene i denne studien speiler teoriene på bakgrunn av at det kan merkes endringer i elevens atferd ved at læreren og foreldrene har en tett dialog.

Samarbeidet med foreldre kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners (1979, s. 21-22) bioøkologiske modell og systemteori på generelt grunnlag. Det er i likhet med et kontekstuellet perspektiv, som handler om hvordan ulike systemer og perspektiver kan påvirke hverandre. Et slikt perspektiv er i tråd med Faugstad og Jenssen (2019, s. 100), som hevder at påvirkningen kan skje direkte og indirekte og som videre skaper et spenningsfelt mellom krav og muligheter i de ulike nivåene ved et foreldresamarbeid. Faugstad og Jenssen (2019, s. 100) trekker frem samfunnsnivået, som i lys av Bronfenbrenner (1979, s. 25) er et eksosystem. Eksosystemet gir føringer til samarbeidet gjennom lover, forskrifter og læreplanverk. Det handler på lik linje om foreldrenes væremåte og beslutninger som tas i skoleledelsen (Bø, 2018, s. 176-177). Systemet kan videre gi bestemmelser som arbeidstid og dokumentasjonskrav som vil kunne påvirke samarbeidet, hevder Faugstad og Jenssen (2019, s. 100).

Teorien er i samsvar med den overordnede del av læreplanen som forplikter lærerne til å drive opplæringen i samarbeid og forståelse med foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det kan av den grunn tolkes som at Sara, Lise og Hanne ser det som at samarbeidet må iverksettes tidlig. Å inkludere foreldrene tidlig har ifølge informantene gitt svært gode resultater. Foreldrene uttrykker ifølge informantene at de verdsetter samarbeidet. De har av den grunn vært åpne for å ta imot hjelp, vært imøtekommende og samarbeidet har basert seg på ærlighet. Det kan tolkes som at informantene har tatt ansvaret for å initiere samarbeidet og lagt til rette for dette i tråd med overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). En slik

form for samarbeid kan ses som et mikrosystem, som støttes av Faugstad og Jenssen (2019, s. 100), som imidlertid kaller det for et individnivå. Det presiseres at med individnivå menes samarbeidet mellom den enkelte lærer og foreldrene.

Funnene i studien viser til at informantene ofte har daglig kontakt med foreldre, som er i tråd med Westergård (2012, s. 159). Samarbeidet i lys av lærernes initiativ foregår utover de lovpålagte møtene som foreldremøter og utviklingssamtaler. Det kan knyttes opp til teorien som belyser at det ved utagerende elevatferd ofte er et høyfrekvent samarbeid mellom skole og hjem (Westergård, 2012, s. 159). På lik linje kan drivkraften til et ekstra tett samarbeid forstås ut fra et personlig verdi- og læringssyn, slik Faugstad og Jenssen (2019, s. 107) hevder. Det tas ikke kun utgangspunkt i det som er regulert på samfunns- eller skolenivå, men læreren foretar personlige tilpasninger i forhold til handlingsrommet og mulighetene ved et samarbeid (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 107). I samarbeidet understreker Sara og Emilie viktigheten av et samarbeid basert på utveksling av informasjon. Det kan tolkes som at de i likhet med Eli har satt skole-hjem-samarbeidet i et system. I dette samarbeidet ligger det et ansvar og kompetanse fra læreren, som muliggjør en helhetlig forståelse av eleven. Det handler om å bevisstgjøre foreldrene om hvilke behov eleven har (Kinge, 2020, s. 151). Emilie forteller at hun utveksler informasjon om hvilke faktorer som kan påvirke eleven på skolen, samt hvilke faktorer som kan påvirke eleven etter endt skoledag. Hanne forteller i likhet om et tett samarbeid, og ser at de digitale mulighetene bidrar til et enklere foreldresamarbeid. Slik forskerne forstår funnene om hvordan lærerne arbeider med å opprettholde et godt samarbeid, kan det gjenspeile seg som en beskyttelsesfaktor for eleven (Ogden, 2022, s. 52-54). Beskyttelsesfaktoren i lys av et godt samarbeid vil derfor kunne føre til positiv utvikling av elevens atferd i tråd med tidligere forskning og teori (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100; Ogden, 2022, s. 52-54; Rhodes & Long, 2019, s. 26).

Det kan imidlertid oppstå spenninger i foreldresamarbeidet, som kan utspille seg som en risikofaktor for eleven (Ogden, 2022, s. 51-52). Det ses i sammenheng med et begrenset foreldresamarbeid preget av manglende kontakt og manglende kompetanse vedrørende atferdsproblemer (Ogden, 2022, s. 51-52). Funnene i studien viser til at samtlige av informantene ser viktigheten og verdien av samarbeidet. Eli og Emilie opplever imidlertid at enkelte foresatte kan sette begrensninger for samarbeidet. I denne sammenheng trekker Emilie frem foreldrenes holdning til skolen og inntrykket de har av eget barn. Det oppleves som utfordrende å samarbeide om utfordringene læreren opplever, når foreldrene ikke har samme erfaring hjemme. Av den grunn kan det til tider gi en opplevelse av motarbeidelse. Faugstad

og Jenssen (2019, s. 105) viser til sammenfallende funn, hvor det i likhet med Emilie presiseres et krysspress av egen overbevisning og opplevelsen av å føle seg handlingslammet. Begrensningene Eli trekker frem handler om hva foreldrene tillater og hva de selv opplever av atferd. I denne forbindelse viser Sara til samtykke av foresatte.

Samarbeidet i lys av et systemteoretisk perspektiv handler om to ulike system som sammen skal samarbeide i ulike problemstillinger. Samarbeidet skal være til det beste for eleven (Westergård, 2012, s. 172). Dette kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners mesosystem, hvor mikrosystemene skole og hjem skal samarbeide om elevens utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 25; Bø, 2018, s. 174). På bakgrunn av dette må læreren være bevisst at det er foreldrene som kjenner barnet sitt best. Emilie sitt syn på foreldresamarbeid kan ses i sammenheng med Westergård (2012, s. 172) og Kinge (2020, s. 149), hvor det er enighet om at foreldrene kjenner barnet sitt best på bakgrunn av lengst relasjon. Av den grunn trenger lærere hjelp av foreldrene. Eli belyser dette når hun sier «[...] Vi trenger å ha foreldrene med oss på laget». Det kan derfor argumenteres for at relasjonen i samarbeidet er helt sentralt. Westergård (2012, s. 160) hevder at gjennom en god relasjon vil det være enklere for alle parter i samarbeidet å kommunisere rundt det som kan oppleves som vanskelig. I etableringen av relasjonen må læreren ha en positiv holdning til foresatte, samtidig må de ses som en viktig ressurs (jf. Nordahl et al., 2005, s. 166-168).

I forlengelsen underbygger Lars dette når han hevder at samarbeidet med foresatte handler mye om læreren. Læreren må tolerere og akseptere å samarbeide med andre som ikke har likt syn som seg selv. I kommunikasjonen med foresatte må læreren være bevisst på at følelsesreaksjoner fra foreldre er helt naturlig (Nordahl et al., 2005, s. 166-168). Sara viser en forståelse av at foreldrene kan oppleve det som vanskelig og sårt når læreren videreformidler hvordan eleven utagerer på skolen, samt at eleven ikke mestrer ulike oppgaver og situasjoner i skolehverdagen. I denne sammenheng belyser Hanne viktigheten med å skape og opprettholde en god relasjon til foreldrene på bakgrunn av at foreldrene kan være fortvilet i slike situasjoner. Når et foreldresamarbeid oppleves som mindre fungerende forstår forskerne i lys av Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s. 98-106) det som nyttig å inkludere sosiallæreren. Det kan begrunnes med kompetansen som sosiallæreren besitter. Ved å inkludere sosiallæreren kan de sammen reflektere og tolke foresattes forståelser i lys av informantenes nevnte utfordringer. Når kontaktlæreren skal videreformidle vanskelig og sårbar informasjon til foresatte, kan sosiallæreren veilede kontaktlæreren i hvordan dette bør gjøres på en hensiktsmessig og tilfredsstillende måte. Det kan videre knyttes til

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 18) presisering om at skolen må ta ansvaret for å tilrettelegge for et godt samarbeid med foresatte.

Funnene viser at de forebyggende tiltakene gjennomføres på individuelle og kontekstuelle nivåer, jf. Drugli (2013, s. 33). Videre vil de nevnte faktorene innen forebygging, hvor generell forebygging, forutsigbarhet, relasjonsbasert klasseledelse og samarbeid på ulike nivåer er vektlagt, være et bakteppe og ha innvirkning på hvordan lærerne gjennomfører selve håndteringen av utagerende elevatferd.

5.4 Håndtering av utagerende elevatferd

Studiens tredje forskningsspørsmål etterspør hva lærere vektlegger i håndteringen av utagerende, og hvordan de gjennomfører den. I dette delkapittelet har forskerne valgt å skille mellom kontaktlærerne og sosiallærerne. Dette valget tas på bakgrunn av at kontaktlærerne og sosiallærerne har ulike roller i skolen og på den måten har de noe ulik håndtering av utagerende elevatferd. Ved å skille dem vil forskjellene i håndteringen og ulikhetene i deres rolle enklere synliggjøres. Underkapitlene vil inneholde drøftinger rundt de ulike strategiene kontaktlærerne og sosiallærerne forteller at de tar i bruk i håndteringen, samt rammefaktorer og hvordan de reflekterer rundt deres rolle i håndteringen. Bakgrunnen for at de ulike strategiene som oftest drøftes enkeltvis, handler om at Nordahl et al. (2005, s. 140) mener at atferden ikke kan møtes med én bestemt strategi. I tillegg hevder Rhodes og Long (2019, s. 7 og 24) at elever trenger individuelle tilpasninger, og Drugli et al. (2008, s. 284) poengterer at strategiene må møte hver elevs ulike behov. Håndteringen av utagerende elevatferd inngår i Bronfenbrenners mikronivå, hvor læreren kan kontrollere en elevs atferd (Bø, 2018, s. 171). I tillegg foregår håndteringen som en del av det kontekstuelle nivået der Nordahl (2012, s. 37) fremhever at læreren kan korrigere og endre en elevs atferd.

5.4.1 Kontaktlærernes praktiske håndtering

I dette delkapitlet vil strategiene to beskjeder, korrigerende, ignorering, positiv oppmerksomhet, fjerning fra situasjonen og samtaler, samt tidsaspektet i håndteringen drøftes. Den første strategien som belyses er to beskjeder som Sara og Lise trekker frem, og som handler om at læreren kun har rett til å gi en elev to beskjeder. Etter at to beskjeder er gitt har læreren brukt opp sin rett til å gi beskjeder. Holland (2013, s. 138-148) hevder at gode beskjeder har betydning for lærerens samarbeid med eleven, og i denne sammenheng trekker Ogden (2022, s. 202-204) frem at verbale beskjeder kan fungere som et stoppsignal for å hindre utagering.

Han understreker at slike beskjeder ikke har til hensikt å gi eleven argumenter og en forelesning om dens atferd, men som et signal på at atferden ikke er akseptabel. Også Sara og Lise fokuserer på at beskjedene skal være korte og konkrete. I lys av dette forteller Holland (2013, s. 149-165) at lærerne må være enige i hva slags atferd som skal ha fokus i beskjedene. Til tross for dette, kan læreren havne i situasjoner hvor det er behov for å gi flere beskjeder. Dette kan være i situasjoner hvor eleven ikke viser tegn til å respondere i det hele tatt, og læreren derfor ser seg nødt til å gi flere beskjeder.

Strategien to beskjeder kan ses i sammenheng med strategien korrigerende, som flere av informantene nevner. Atferden som skal korrigeres, må samkjøres blant lærerne, og det bør være et fokus blant lærerne at forholdet mellom korrigerende og ros vektlegges. Blant informantene nevnes ulike forhold, alt fra én til fire, til én til ti. På den andre siden er forskerne av en slik oppfatning at den uønskede atferden i enkelte tilfeller kan forekomme igjen og igjen, og oftere enn det er mulig og naturlig å gi eleven ros. En konsekvens av dette vil være at det for læreren vil være vanskelig å opprettholde det ønskelige forholdet mellom korrigerende og ros. Drugli (2012, s. 49-51) argumenterer for at dette kan føre til at eleven utvikler en negativ holdning til seg selv, siden makten læreren har i lys av sin rolle i stor grad påvirker elevens oppfatning av seg selv. Når læreren gang etter gang må korrigere atferden, vil eleven ofte få negativ oppmerksomhet, og læreren og eleven havner i en negativ spiral hvor eleven dermed ikke utvikler selvrespekt, slik Drugli (2012, s. 49-51) forklarer, og heller ikke utvikler respekt overfor læreren. Derfor er det av stor betydning at læreren så langt det går etterstreber å opprettholde det ønskelige forholdet mellom korrigerende og ros.

Ignorering som strategi trekkes frem av informantene Emilie, Sara og Lise. Også Holland (2013, s. 116-137) nevner ignorering som strategi for å håndtere utagerende elevatferd. Ignorering handler om å overse en elev og dens atferd, og Lise forteller at denne strategien i stor grad bør brukes, men at den er krevende å gjennomføre. At den oppleves som krevende forstår forskerne at handler om den vanskelige balansegangen hvor eleven som person ikke skal ignoreres, men det er elevens handling som skal ignoreres. Dette er en vesentlig forskjell, og kan ses i lys av Drugli (2012, s. 48-51) som fremmer behovet eleven har for nærhet, involvering og respekt, samt lærerens påvirkning på elevens selvoppfattelse, selvverd og selvrespekt. Ignorering som strategi kan derfor gi uheldige konsekvenser, dersom eleven som person føler seg ignorert. Siden menneskelig utvikling er et produkt av samspillet mellom eleven og de miljøene eleven befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979, s. 16), kan dette gå utover elevens utvikling av et positivt selv bilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017,

s. 14). På den andre siden kan strategien fungere hvis den gjennomføres i samspill med positiv oppmerksomhet. På denne måten er læreren opptatt av at eleven opplever alle de positive sidene av lærer-elev-relasjonen, jf. Drugli (2012, s. 48), når ønsket atferd vises. Målet med ignorering er å minske forekomsten av uønsket atferd, mens positiv oppmerksomhet til ønsket atferd har til hensikt å bidra til at den atferden hyppigere kommer til syne (Holland, 2013, s. 87-115). Sammenhengen mellom ignorering og positiv oppmerksomhet er derfor sentral, og hver for seg vil de gi mindre utbytte, enn om de gjennomføres i et samspill.

En fjerde strategi som nevnes i selve håndteringen av atferden, er fjerning fra situasjonen. Kontaktlærerne beskriver at dette kan foregå ved at eleven selv fjerner seg fra situasjonen, og eleven plasseres derfor innenfor aktørperspektivet. Nordahl (2012, s. 15) skriver at eleven som aktør selv har mulighet til å ta slike valg, og eleven vil i flere tilfeller se dette som den beste muligheten og løsningen i enkelte situasjoner. Plassene eleven går til, er ifølge informantene avtalt på forhånd, på bakgrunn av at eleven har uttrykt et behov for dette. Til tross for at eleven har valget om å fjerne seg selv fra situasjonen, oppstår det enkelte tilfeller der det kan virke som om eleven ikke er i stand til å selv foreta dette valget der det ville vært hensiktsmessig. Følgelig er det derfor behov for at læreren griper inn og fysisk fjerner eleven fra situasjonen. Ogden (2022, s. 202-203) poengterer at fysisk fjerning ikke skal gjennomføres før verbalt stoppsignal er forsøkt gjennomført. Flere av informantene forteller at de har måtte gjennomføre fysisk fjerning av en elev, og de begrunner det med at eleven kan ha vært en fare for seg selv eller andre. Ogden (2022, s. 203-204) belyser i denne sammenheng at konfrontasjoner i klasserommet er lite egnet.

Det er flere faktorer ved fysisk fjerning kontaktlærerne forteller om. Lise uttrykker at frakten er vanskelig, mens Frida føler at det er et lite overgrep. Samtidig uttrykker Frida at gjennomføringen er til elevens beste. Nordahl et al. (2005, s. 246) skriver at slike tilfeller kan være krevende for læreren, siden det utfordrer læreren på dens holdninger og etiske verdier. Dette kan ses i sammenheng med informantenes beskrivelser om at det i håndteringen derfor er godt å være flere lærere til stede. Kinge (2020, s. 119) forklarer videre at lærere gjør så godt de kan i all håndtering av utagerende elevatferd. I likhet med Frida understreker Kunnskapsdepartementet (2017, s. 4) at elevens beste alltid skal være i fokus, og at læreren må ta i bruk eget profesjonelt skjønn i ivaretagelsen av hver enkelt elev. I forbindelse med denne strategien er det viktig å belyse Opplæringslova § 9 A-3 (1998). Skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelser i form av vold, og eleven skal oppleve et trygt og godt skolemiljø. Dette problematiserer at kontaktlærerne fysisk fjerner eleven med makt. På den andre siden er

det slik at klassen består av andre elever, som ikke vil oppleve et trygt og godt skolemiljø med en elev som utagerer i klasserommet. Flere av informantene har løst dette ved at de har innhentet samtykke fra foreldrene om å fysisk fjerne elever. Forskerne forstår det slik at kontaktlæreren samtaler med både eleven og foreldrene etter slike situasjoner, og at ingen av partene skal sitte med følelsen av at eleven er fratatt retten til et trygt og godt skolemiljø.

Kontaktlærerne forteller at de gjennomfører samtaler som en strategi i etterkant av utagering, med bakgrunn i å ansvarliggjøre eleven. Det er i tråd med Rhodes og Long (2019, s. 6) som skriver at læreren må legge opp til at eleven kan reflektere over egen atferd. Nordahl (2012, s. 37) mener at slike samtaler kan gi læreren en forståelse av eleven og dens rolle som aktør. Ved at eleven forteller om hvorfor denne atferden viser seg, får læreren et innblikk i hva eleven ønsker å oppnå. Dette kan lærere bruke for å sammen med eleven drøfte hva som kan være mer hensiktsmessig å gjøre i senere situasjoner, og dermed kan samtalen bidra til å påvirke elevens atferd i en mer ønsket retning. Sollesnes (2012, s. 35) beskriver dette som et læringsarbeid og i likhet skriver Holland (2013, s. 166-169) at slike samtaler kan bidra til at eleven utvikler sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, som videre sørger for at eleven takler kommende situasjoner på en bedre måte. Derimot er det ikke avgjort at slike samtaler vil gi resultater og det vil på den måten være behov for at læreren gjennomfører opptil flere samtaler med enkelte av elevene. En følge av dette er at læreren må bruke mye tid på håndteringen.

Tidsaspektet er en rammefaktor som inngår i og som begrenser kontaktlæreren i håndteringen av utagerende elevatferd, og dette er det bred enighet om blant kontaktlærerne i studien. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 160) finner at lærerens opplevelse av tidspress over tid virker belastende. Dette handler om at de har begrenset med tid til å håndtere atferden. Lise forteller om opplevelsen av å bli dratt i flere retninger, mellom håndteringen og klassen som helhet. Som en følge av dette opplever kontaktlærerne at de må velge mellom eleven som utagerer, eller å fokusere på undervisningen og ivareta elevens medelever. En av konsekvensene av dette blir ifølge Drugli et al. (2008, s. 284-285) kontaktlærerens dårlige samvittighet overfor begge parter. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 140) nevner også en annen konsekvens, det at tidsaspektet over tid vil ha innvirkning på undervisningen, og dermed elevens læringsutbytte. Forskerne forstår det slik at kontaktlæreren dermed har valget mellom å jobbe aktivt en periode med å få kontroll på elevens utagerende atferd, eller fortsette på samme måte, hvor håndteringen og ivaretagelsen av klassen blir halvveis gjennomført. Uansett vil det kunne påvirke elevenes læringsutbytte, men kontaktlærerens vektlegging har stor betydning for alle

elevene på sikt. Også kontaktlærerens rolle vil ha betydning for elevene og deres utvikling og læring.

5.4.2 Kontaktlærernes rolle i håndteringen

Målet er at læreren i lys av den relasjonsbaserte klasseledelsen og sin rolle som veileder proaktivt arbeider for å forebygge utagerende elevatferd før den forekommer, jf. Nordahl et al. (2005, s. 219-224). Når dette ikke er nok for å forebygge, vil kontaktlærernes rolle i selve håndteringen være sentral for hvordan læreren møter og påvirker atferden. Dette plasserer lærerens rolle innenfor det kontekstuelle perspektivet, jf. Nordahl (2012, s. 36-37). I likhet med Holland (2013, s. 73) understreker kontaktlærerne i studien at de i håndteringen må være konsekvente. Dette handler om at de må møte atferden likt hver gang, samt at de må stå i det de har bestemt seg for, og til forskjell understreker Lise at «konsekvent light» er det verste. Dersom lærerne viker litt fra det de har sagt, vil enkelte elever øyne håp og dermed kunne overkjøre læreren. På en annen side er det sentralt at lærerne i lys av det systemteoretiske perspektivet observerer om egen måte å være konsekvent på er hensiktsmessig, med tanke på hvordan eleven svarer på kontaktlærernes håndtering. Dersom elevens atferd ikke tilpasses og endres i en mer ønsket retning mellom hver håndtering, vil lærerne være nødt til å finne andre, mer effektive måter å håndtere atferden på til neste gang (Nordahl et al., 2005, s. 33). For hver gang lærerne finner nye måter å håndtere en elevs atferd på, er det viktig at alle blir opplyst, slik at den håndteringen de gjennomfører for øyeblikket gjennomføres konsekvent.

En annen viktig faktor som nevnes som viktig i kontaktlærerens rolle, er kroppsspråket i møte med eleven. Emilie forteller med bakgrunn i dette at hun ikke ønsker å bli oppfattet som truende. I henhold til dette beskriver Johannessen og Bakken (2020, s. 183-184) at læreren kan virke truende, dersom den fremstår stresset og på søk etter blikkontakt. I stedet for å kunne hjelpe eleven ut av situasjonen, vil læreren heller kunne bygge opp under at eleven girer seg opp. Som en følge av dette forstår forskerne at det derfor er av stor betydning at læreren går inn på en måte hvor den ikke virker stor og overlegen, men holder seg på samme høyde og tenker over hvilken vinkel kroppen er i, samt eget blikk. Læreren vil på den måten ha større forutsetning for å kunne roe ned eleven og situasjonen.

Det at kontaktlærerne står i selve håndteringen kan påvirke dem i stor grad, og samtlige av kontaktlærerne forteller at det har påvirket dem både psykisk og fysisk. Lise uttrykker at det er skremmende, og Sara forteller om å miste seg selv. Dette samsvarer med Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 160) som hevder at utagerende elevatferd som virker uoverkommelig og

vedvarende, vil være en belastning for kontaktlæreren. På bakgrunn av dette forteller Sara at hun ved flere anledninger har tvilt på egen kompetanse, og dermed har vurdert om læreryrket er noe for henne. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 58) som hevder at utmattelsen det medfører å ha elever med disiplinproblemer i klassen, er en av grunnene til at lærere velger å forlate yrket. Sosiallærerne har derimot ikke uttrykt at de opplever dette like krevende som kontaktlærerne, og Lars begrunner det med at de ofte har eleven én-til-én eller i liten gruppe, og ikke hele klassen samtidig slik kontaktlærerne har.

5.4.3 Sosiallærernes praktiske håndtering

Sosiallærerne har i likhet med kontaktlærerne ulike strategier de tar i bruk i håndteringen av utagerende elevatferd. Strategiene som fremheves er å fjerne eleven fra situasjonen og samtaler med eleven. Tidsaspektet som rammefaktor drøftes også.

Med bruk av strategien å fjerne eleven fra situasjonen, viser Hanne til at eleven selv kan ta i bruk denne strategien når den opplever å gå ut av eget toleransevindu. Siegel (2012, s. 282-283) skriver at eleven kan kjenne igjen dette ved at den er på vei mot hyperaktivering. Med bakgrunn i dette forteller Lars at han sammen med eleven på forhånd har avtalt hvor eleven kan gå når den kjenner igjen tegnene på hyperaktivering. Grunnen til dette handler om å gjøre eleven til aktør i eget liv, slik Nordahl (2012, s. 15-16 og 18-19) beskriver. Eleven kan ha som mål og ønske å roe seg ned på egen hånd, uten innblanding av læreren. På denne måten har sosiallæreren gitt eleven valget om å kunne klare å håndtere dette alene, og Lars forteller at det forutsetter at eleven klarer å regulere seg selv. Dersom dette ikke er tilfellet, er læreren nødt til å gripe inn.

I tilfeller hvor eleven ikke selv tar valget om å fjerne seg fra situasjoner, og i tillegg har beveget seg utenfor eget toleransevindu, vil det være aktuelt at læreren tar styring. Kvello (2022a, s. 463) og Siegel (2012, s. 281-283) forklarer at eleven i disse tilfellene vil være i alarmberedskap, være urolig, samt handle i stedet for å bruke ord. Eleven har ingen rasjonell tankegang og selvregulering i dette øyeblikket, og sinne og utagering vil kunne forekomme i høy grad. På bakgrunn av dette hevder Lars at det å få styring over slike situasjoner er krevende. Eleven vil mest sannsynlig ikke være mottakelig for at læreren griper inn, og vil kunne gjøre motstand. I henhold til dette vil det beste for begge parter være at eleven får roet seg ned, før læreren griper inn med andre strategier. Likevel er det viktig at læreren er til stede, med grunn i å observere at eleven ikke er til skade for seg selv.

Sosiallæreren kan sammen med eleven samtale om situasjonen under kontrollerte og rolige forhold. Det begrunnes i toleransevinduet av sosiallærerne, hvor Eli utdyper at det ikke er hensiktsmessig å korrigere noen ting før eleven er innenfor eget toleransevindu igjen. Lars sier at eleven kommer i en `fight-or-flight-modus` og at eleven på bakgrunn av dette ikke er mottakelig for lærerens innblanding. Dette er i tråd med Siegel (2012, henvist i Kvello, 2022a, s. 463) som påstår at en elev i hyperaktivering ikke har energi igjen til læring. På den andre siden er Lars spesielt opptatt av å ansvarliggjøre eleven, etter at eleven har landet innenfor eget toleransevindu. I likhet med Lars er Hanne interessert i å høre det eleven har å fortelle og hvordan eleven har opplevd situasjonen. Videre vil eleven kunne ha behov for hjelp til å få satt ord på vanskelige følelser (Lieberman mfl., 2007; Steinkopf, 2021, henvist i Kvello, 2022a, s. 462), og det er viktig at læreren ikke gjør dette på en evaluerende måte (van der Kolk, 2003, henvist i Kvello, 2022a, s. 463). Dette samsvarer med Lars som påpeker at læreren ikke skal møte eleven med en anklage, men et spørsmål. Likevel er det viktig at læreren ansvarliggjør eleven ved å forklare hva som er forventet av eleven i situasjonen, men som Roland (2021, s. 40) understreker, må elevens stemme høres. Gjennom elevens stemme, vil læreren ifølge Nordahl (2012, s. 37) få innblikk i elevens virkelighet og hva eleven ønsker å oppnå. Med bakgrunn i dette kan læreren og eleven sammen reflektere rundt hvorfor eleven velger denne atferden, og påvirke eleven mot en mer ønsket atferd.

Tidsaspektet nevnes også blant sosiallærerne som en rammefaktor for håndteringen, men i motsetning til kontaktlærerne forteller sosiallærerne at de har mye bedre tid til håndteringen og til hver enkelt elev. Dette beskriver Lars når han forteller at han ofte har én-til-én eller en liten gruppe med elever. Sosiallærerne har tid til å vente til eleven er innenfor eget toleransevindu, før de gjennomfører enkelte av strategiene. Før eleven er mottakelig til å snakke om situasjonen kan eleven og sosiallæreren gjøre andre aktiviteter, slik som å spille spill. Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s. 117) skriver at sosiallæreren med dette er en hjelp for kontaktlæreren i situasjoner med en elev som utagerer. På den andre siden forteller Eli at hun skulle ønske at kontaktlærerne selv hadde mer tid til å gjøre slike aktiviteter med eleven, hvor hun reflekterer rundt at det handler om trygghet. Sosiallærerne kan for eleven være en større trygghet enn dens egen kontaktlærer, siden kontaktlærerne uttrykker mangel på tid til å gjøre slike aktiviteter med elevene sine. Dette er i tråd med Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s. 117) som skriver at sosiallærerne er en trygghet for eleven ved å være lett tilgjengelig i situasjoner hvor eleven vil ha behov for en voksen. Eleven vil dermed i vanskelige situasjoner heller søke seg til sosiallæreren, enn sin egen kontaktlærer. Dette

belyser videre viktigheten av at skolen har en sosiallærer, for hvem skulle eleven ellers ha søkt trygghet hos, dersom kontaktlæreren ikke har tid og det ikke er en sosiallærer tilgjengelig. Dette belyser dermed viktigheten av at skolen har en sosiallærer tilgjengelig for elevene, jf. NOU (2015: 2, s. 302).

5.4.4 Sosiallærernes rolle i håndteringen

Sosiallærerne forteller at deres rolle i stor grad er å være med eleven etter utageringen. Ved enkelte tilfeller kan de oppleve å bli tilkalt av kontaktlærerne, som oftest ved fysisk utagering. Også når det gjelder rolle trekker Eli frem toleransevinduet, men i dette tilfellet handler det om at læreren må være innenfor sitt toleransevindu i møte med eleven. Kinge (2020, s. 37) og Ogden (2022, s. 203) forteller at dette handler om at læreren må være bevisst sine triggere, samt være den rolige i situasjonen. Ifølge informantene handler dette om at eleven speiler læreren sin. Dette er i tråd med Johannessen og Bakken (2020, s. 179) som hevder at elevens atferdsuttrykk speiler lærerens atferdsuttrykk. Dermed vil en lærer som beveger seg utenfor eget toleransevindu og bort fra å være den rolige, kunne bidra til at situasjonen eskalerer. I forbindelse med dette må læreren være bevisst egen verbal og nonverbal kommunikasjon. Johannessen og Bakken (2020, s. 183-184) fremhever at læreren må fremstå på en måte som ikke er truende og overveldende for eleven, noe også informantene påpeker. På den andre siden forteller Lars at læreren må fremstå bestemt. Forskerne forstår at balansegangen mellom truende og bestemt kan være vanskelig. Til dette stiller Lars spørsmål ved hvordan eleven oppfatter læreren sin i selve håndteringen, med bakgrunn i at læreren bør være autoritativ, jf. Nordahl (2010, s. 154). Læreren må reflektere over egen rolle, slik at læreren i lys av det kontekstuelle perspektivet ikke bidrar som en risikofaktor til at atferden øker, men heller som en beskyttende faktor for eleven i slike situasjoner.

En faktor sosiallærerne trekker frem om deres rolle i håndteringen, handler om tålmodighet. Lars påpeker at læreren må tåle at eleven øver, uten at eleven fordømmes som menneske. Eli bygger videre på dette og forteller at eleven skal få være seg selv, og at læreren må takle dette. En faktor som taler for at læreren må ha tålmodighet med eleven, handler om retten eleven har til å få hjelp til å finne seg til rette på skolen, jf. Forskrift til opplæringslova (2006, § 22-1). På veien mot å finne seg til rette, forsøker eleven å finne måter og handlinger som er akseptable, men at eleven på veien dit kan feile. Dermed er det viktig å huske på at eleven har rett til oppfølging og å bli veiledet i sosiale og emosjonelle forhold av sosiallæreren (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-1 og § 22-2: NOU 2015: 2, s. 302). Denne veiledningen skal bidra

til at eleven ved senere anledninger har en mer hensiktsmessig atferd. Med andre ord er sosiallærerens evne til tålmodighet viktig i arbeidet med utagerende elevatferd.

Med bakgrunn i at sosiallæreren har en annen rolle enn kontaktlæreren i skolen, uttrykker sosiallærerne i studien et ønske om å være en støttespiller for kontaktlærerne. Dette med hensikt i at de ønsker at kontaktlærerne skal komme bort fra tanken om at de ikke mestrer og at de føler at de står alene med utagerende elevatferd. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 160) skriver at dette kan være belastende for læreren, og sosiallærerne ønsker dermed å bidra til å dempe belastningen kontaktlærerne opplever. Dette er i tråd med Johannessen og Skotheim (2018, s. 25) som fremhever at sosiallæreren kan være en støttespiller og en ressurs, samt St. Meld. nr 11 (2008-2009, s. 12) om at sosiallæreren skal bidra ved å hjelpe kontaktlæreren med oppgaver de ikke kan eller skal løse alene. I dette tilfellet vil dette være oppgaver knyttet til håndteringen av utagerende elevatferd.

Hanne reflekterer rundt hvordan håndteringen kan påvirkes av hennes rolle, siden hun både er kontakt- og sosiallærer. Hun forteller at det er relasjonen som avgjør hvordan håndteringen gjennomføres og oppleves, og ikke hvilken rolle hun har. Med andre ord handler dette i stor grad om lærerens relasjonskompetanse, og Drugli (2012, s. 45 og 47) skriver at dette har sammenheng med kvaliteten på lærerens samspill med eleven og hvordan læreren evner å tilpasse sin håndtering og rolle til elevens behov. I lys av dette er Eli opptatt av at håndteringen ikke skal være læreravhengig, og at det skal være lik håndtering uansett om eleven møter egen kontaktlærer, en faglærer eller sosiallæreren. Dette er i tråd med Holland (2013, s. 73) som poengterer at lærerne må være konsekvente. Likevel er Eli opptatt av at lærerne skal kunne ta i bruk sine gode sider, og dermed også relasjonen læreren har opparbeidet seg med eleven. På den måten vil lærerne som evner å legge ned innsats i å skape relasjoner, ha et fortrinn i håndteringen av utagerende elevatferd.

At sosiallærerne begrunner sine valg med toleransevinduet i møte med eleven, noe kontaktlærerne ikke gjør, reiser noen spørsmål og påstander hos forskerne. Sosiallærerne i studien har alle gjennomført videreutdanninger og flere kurs enn kontaktlærerne, og vil på den måten ha mer kompetanse rettet mot utagerende elevatferd. Denne kompetansen *kan* ha gitt dem en større forståelse av elevens behov, og at dette dermed kommer til syne i gjennomføringen av håndteringen. En annen grunn kan handle om sosiallærernes tilgang til tid, og de uttrykker at de har mer tid i henhold til teorien om elevens toleransevindu (jf. Lieberman mfl., 2007; Steinkopf, 2021, henvist i Kvello, 2022a, s. 462). Derimot opplever

ikke kontaktlærerne at de har samme tid til å vente til eleven er klar, siden de har flere elever å ta hensyn til. Forståelsen av blant annet elevens toleransevidu kan dermed være et symbol på ulikheter mellom sosiallærerne og kontaktlærerne i studien, og hvilken påvirkning og begrensning ulike rammefaktorer har for deres rolle. Forskerne har inntrykk av at kontaktlærerne også ønsker å gjøre gode valg i håndteringen av den utagerende elevatferden, men sett i lys av at de mener de har for lite kompetanse på området og for lite tid, springer dette frem som viktige funn mellom de to lærerrollene.

6. Avslutning

Formålet med studien har vært å finne ut av kontaktlærers og sosiallærers erfaringer med utagerende elevatferd, med et systemteoretisk perspektiv som utgangspunkt. I lys av lærernes erfaring har formålet vært å undersøke lærernes forståelser, opplevelser og kompetanse, samt deres forebygging og håndtering av utagerende elevatferd. Lærernes erfaringer fremmer også studiens vektleggelse av samarbeid, hvor formålet har vært å se på hvordan lærerne kan benytte seg av og samarbeide med støtteapparatet som befinner seg i systemet rundt eleven. I dette kapittelet vil funnene oppsummeres i henhold til studiens formål og forskningsspørsmål, og det gis en konklusjon av problemstillingen. Til slutt belyses studiens begrensninger og implikasjoner for videre forskning.

6.1 Oppsummering

Studiens første forskningsspørsmål retter fokus på hvordan kontaktlærerne og sosiallærerne forstår og opplever elever som viser utagerende atferd. Funnene i studien viser til at utagerende elevatferd er et komplekst begrep, hvor lærernes ulike perspektiver kan påvirke atferden. Det er klare funn i lys av individ-, aktør- og kontekstuell perspektiv at forståelsen og opplevelsen er subjektiv, hvor lærernes holdninger og syn har en påvirkning. Når det gjelder de tre ulike perspektivene, er funnet at lærerne vektla det kontekstuelle perspektivet i sin forståelse, men at individuelle risikofaktorer, samt elevens evne som aktør i eget liv, kan påvirke utfallet av utageringen i systemet rundt eleven. Studiens funn og drøfting viser at lærernes møte med utagerende elevatferd må fremmes i lys av et helhetlig systemperspektiv.

I forbindelse med dette fremkommer det i studien at kompetanse er særs viktig for lærernes forståelse og opplevelse av utagerende elevatferd. Et av funnene tilsier at utdanning *kan* ha noe å si for lærernes forståelse, med bakgrunn i at de lærer mer og dermed kan forstå mer. Videre finner studien at lærernes kompetanse inngår i Bronfenbrenners mikrosystem, siden det har innvirkning på hvordan læreren bidrar til blant annet sosialisering og danning. Funnet om at lærerne ikke har lært om utagerende elevatferd, står dermed i motsetning til den viktige påvirkningen de har på eleven. Faglig oppleves utdanningen tilfredsstillende, men lærerne opplever at de trenger mer kompetanse i å forstå og for å bidra til en mer ønsket atferd. Dette kan erfaring, kurs og videreutdanning føre med seg, men det synes som om sosiallærerne har

mer tilgang til dette i lys av sin rolle. Kompetanseheving i å møte utagerende elevatferd blant lærere oppleves dermed som svært nødvendig i et systemperspektiv.

Studiens andre forskningsspørsmål retter fokus på hvordan en kan arbeide forebyggende mot utagerende elevatferd. Forebyggingen kan ifølge teorien, forskning og informantene i studien, være avgjørende for å redusere utagerende elevatferd. Funnene viser hvordan lærere kan igangsette et system rundt eleven, og sikre at de forebyggende tiltakene tilpasses hver enkelt elev. Tiltakene må ta utgangspunkt i elevens stemme og dette anses som en investering for økt forståelse av elevens atferd. Videre tilsier funnene at forebyggende tiltak kontinuerlig må arbeides med, og at lærerne gjennom hver skoledag fokuserer på dette. Tiltak som er vektlagt i studien er generelle forebyggende tiltak, slik som ulike programmer, ta hensyn til klassestørrelse, gi elevene time-out, sørge for faglig tilrettelegging, sosiale og faglige mål, følelser og vennskap, og forutsigbarhet. Disse tiltakene er sentrale i elevens og lærerens skolehverdag, og det krever lærere som er godt kjent med elevene sine. Av den grunn er relasjonsbasert klasseledelse sentralt i forebyggingen av utagerende elevatferd, også ved et systemteoretisk perspektiv. En slik ledelse bidrar til trygghet hos alle elever.

Videre viser funnene i studien at samarbeid på ulike nivåer, også er sentralt i forebygging av utagerende elevatferd. Samarbeid innad i det profesjonelle læringsfellesskap, med tverrfaglige instanser og med elevens hjem, anses som viktig for lærerne i form av økt kompetanse og støtte ved utfordrende situasjoner. Samtidig har slike samarbeid en indirekte påvirkning på eleven, ettersom det tas beslutninger som har betydning for eleven og de miljøene den oppholder seg i. Funnene i studien tilsier at de ulike samarbeidene oppleves varierende, men at det er bred enighet om at slike samarbeid har stor betydning både for lærernes forståelse, forebygging og håndtering, samt utviklingen av elevens atferd. Av den grunn er det viktig at det i lys av det systemteoretiske perspektivet, arbeides med utgangspunkt i Bronfenbrenners mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene i møte med utagerende elevatferd.

Hvordan lærerne praktisk håndterer utagerende elevatferd er studiens tredje forskningsspørsmål. Strategier informantene henviser til er to beskjeder, korrigerende, ignorering, positiv oppmerksomhet, fjerning fra situasjonen og samtaler med eleven. Disse strategiene må tilpasses slik at de møter den enkelte elev, dens behov og selve situasjonen med utagerende elevatferd, i lys av Bronfenbrenners mikrosystem og det kontekstuelle perspektivet. I studien er det bred enighet blant kontaktlærerne at tidsaspektet er en rammefaktor som begrenser dem i håndteringen. De opplever å bli dratt i flere retninger, og at

dette går utover alle parter. I motsetning opplever ikke sosiallærerne i lys av sin rolle tidsaspektet som en begrensning, og de opplever å ha mer tid til håndteringen og hver enkelt elev.

Lærernes rolle i selve håndteringen er sentral for hvordan de møter og påvirker atferden, i lys av systemet. Funnene i studien viser at kontaktlæreren må være konsekvent, samt bevisst på eget kroppsspråk i møte med eleven. Et annet funn handler om påkjenningen kontaktlærerne føler på ved å stå i atferden, hvor de opplever at det er psykisk og fysisk belastende. I lys av dette funnet ønsker sosiallærerne å være en støttespiller for kontaktlærerne, slik at de ikke står alene med utagerende elevatferd. Sosiallærerne støtter kontaktlærerne i oppgaver i alle fasene knyttet til atferden, og det vises til at de i håndteringen må være tålmodige. Til tross for ulike roller i skolen, anses både kontaktlærerne og sosiallærerne som viktige i møte med utagerende elevatferd.

6.2 Konklusjon

Studiens tre forskningsspørsmål har bidratt til å kunne besvare problemstillingen: *Hvordan kan kontaktlæreres og sosiallæreres erfaringer med utagerende elevatferd ses i lys av et systemteoretisk perspektiv?*

Det anses som viktig at lærerne ser atferden i lys av systemteoretisk perspektiv på bakgrunn av at dette vil påvirke deres forståelse, forebygging og håndtering. Et systemteoretisk perspektiv danner utgangspunkt i at læreren ser betydningen av omgivelsene rundt elevens atferd. Det betyr at læreren må observere hvordan ulike faktorer i systemet påvirker atferden, og på bakgrunn av dette arbeide i systemet for å gjøre endringer for å kunne påvirke elevens atferd. I denne studien har systemet bestått av skolen, et sosialt system eleven deltar i, sammen med andre. I lys av skolen som system, vil faktorene som er en del av systemet kunne påvirke elevens atferd. Videre vil det med bakgrunn i dette være mulig å forstå, forklare og arbeide rundt elevens atferd.

Funnene i studien viser at det er formålstjenlig at lærerne innehar en forståelse som balanserer mellom aktør- og kontekstuell perspektiv for å lykkes i arbeidet med utagerende elevatferd. Dette på bakgrunn av at lærernes erfaringer peker mot at atferden ikke eies av eleven alene, hvor lærerne har et ansvar for systemet rundt eleven. Det vises til en rekke faktorer som går utover elevens individuelle faktorer, som vil være sentralt i arbeidet mot en ønsket atferd.

Bronfenbrenners bioøkologiske modell, med mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene, gir flere måter å kunne forstå elevens atferd, samt flere måter å forebygge, håndtere og samarbeide med andre i møte med utagerende elevatferd. Det handler også om at læreren ikke må stå alene i møte med utagerende elevatferd, hvor sosiallærere, skolens ledelse, kollegaer, ulike instanser og foreldre anses som viktige ressurser.

6.3 Begrensninger ved studien og videre forskning

Det vil påfølgende reflekteres over begrensninger til etterretning av studien. Det i korrelasjon med et kritisk blikk på egen forskning. Avslutningsvis vil det i lys av dette gis implikasjoner til videre forskning basert på studiens funn og det studien ikke omfatter, men som anses som relevant. Dette er utelatt med bakgrunn i studiens omfang, samt det å kunne gi et presist svar på problemstillingen.

Det som belyses og fremkommer i studien er resultater som er etablert i en viss kontekst og tidsramme. Funnene er basert på informasjon fra syv informanter, og det kan tenkes at en ny utførelse av intervjuene på et senere tidspunkt i fremtiden kan forårsake nye forståelser av utagerende elevatferd. Det i henhold til at etableringen av kunnskapen er kontekstuell på bakgrunn av at kunnskapen er blitt konstruert i samspillet mellom forskerne og informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Av den grunn kan kunnskapen som frembringes forstås som noe som kan endres med tiden. Derav er det naturlig nok vanskelig å generalisere funnene, som for såvidt ikke har vært hensikten med studien. Hensikten har derimot vært å se på hvordan enkelte kontaktlærere og sosiallærere forstår utagerende elevatferd, samt hvordan deres erfaringer kan ses i et systemteoretisk perspektiv.

Det er i studien kun ett perspektiv som fremmes, lærerperspektivet, og av den grunn vil begrensningen ved studien handle om at elevperspektivet er tilsidesatt. Inkludering av elevperspektivet kunne vært interessant for å belyse hvordan elevene selv forklarer hvorfor de utagerer og hvordan de opplever lærerens håndtering. Selv om informantene i studien poengterer at det er viktig at eleven ses som aktør og at dens stemme høres, vil et elevperspektiv kunne gi andre og utfyllende måter å forstå eleven, håndteringen og forebyggingsarbeidet.

Funnene i studien viser at skoleledelsen er av stor betydning for kontaktlæreren og sosiallæreren. Av den grunn anses det som relevant å understreke at studien kunne fått andre

resultater på problemstillingen dersom skoleledelsen hadde blitt representert. Det ville kunne bidratt med en ekstra dimensjon, hvor skolen som system kunne vært i søkelyset for hvordan det arbeides med utagerende elevatferd. I lys av systemet ville også inkludering av fagpersoner som arbeider i instanser som PPT og BUP gitt perspektiver på hvordan de kan påvirke lærernes forståelse, forebygging og håndtering. Dette ses i lys av at disse instansene oppleves noe fraværende av informantene i studien.

En siste implikasjon til videre forskning er utførelsen av tidlig innsats ved utagerende elevatferd, med fokus på forebygging. Det kan ses i lys av overgangen mellom barnehage og skole, med begrunnelse i at utagerende elevatferd kan oppstå i tidlig alder. Dette aspektet er ikke belyst i studien av den grunn at ingen av informantene underviste på 1.trinn.

Litteraturliste

- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). «Det er et kjemperart system!» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 7. <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Backe-Hansen, E., Gundersen, T., Føleide, M. H. & Winsvold, A. (2015). *Forskningsoversikt om alvorlige atferdsvansker blant barn og unge*. Forskningsrådet. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254017235490.pdf>
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brottveit, G. (2018a). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84-106). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32-45). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018c). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16-31). Gyldendal Akademisk.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5.utg.). Universitetsforlaget.

-
- Clarke, V. & Braun, V. (2017) Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiskeretningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Etikkom.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/tidligere-versjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., Clifford, G. & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), s. 279–291.
<https://doi.org/10.1080/00313830802025082>
- Duesund, L. & Ødegård, M. (2018). Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 138–154. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1469847>
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 165–177. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-03>
- Faugstad, R. & Jenssen, S. E. (2019). Læreres opplevelser av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1) 98-110.
<https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- Fiskum, T. A., Myhre, H., & Rosenlund, M. R. (2018). Lærers valg og holdninger. I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 31–43). Cappelen Damm Akademisk.

- Flick, U. (2018). Doing Qualitative Data Collection - Charting The Routes. I U. Flick (ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (s. 3-16). Sage.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. FOR-2006-06-23-724. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Grimsæth, G., Foldnes, V. S., & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(4), 312-324. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gundersen, K. & Svartdal, F. (2006). Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 63-81. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/00313830500372059>
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Akademisk.
- Høgskolen i Innlandet. (u.å.). *Forskningsdata*. Hentet 9.april 2023 fra <https://www.inn.no/bibliotek/forskningsstotte/forskningsdata/>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelse? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal Akademisk.

-
- Johannessen, K. N., & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartement. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus forlag.
- Kvello, Ø. (2022a). Konsekvenser av traumer og utvikling av mestringsferdigheter. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello og I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnboks i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 457-480). Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. (2022b). Transaksjonsmodellen for barns utvikling og Bronfenbrenners bioøkologiske teori. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello og I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnboks i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 31-50). Fagbokforlaget.
- Lauritzen, C., Strandbu, A., Rasmussen, L.-M. P. & Adolfsen, F. (2016). Omorganisering og flere elever i klassen. Pedagogiske konsekvenser. *Nordic Studies in Education*, 36(1), 57–69. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1891-5949-2016-01-05>
- Lund, Ø. (2012). Læreren og andre samarbeidsetater. PPT og barnevernet. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 183-207). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231-243.
https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05open_in_new
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. utg.). Sage.
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Kunnskapsheftet. LP-modellen teoretiske og empiriske grunnlag*. Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen* (Rapport `98). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

-
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rhodes, I. & Long, M. (2019). *Improving behaviour in schools. Guidance report*. Manchester, Education Endowment Foundation.
<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/behaviour>
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Saltkjel, T., Malmberg-Heimonen, I. & Tøge, A. G. (2021). Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærernes vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(2), 36-53.
<https://doi.org/10.23865/up.v15.2836>
- Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind. How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (Second Edition). The Guilford Press.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU Samfunnsforskning AS. <http://hdl.handle.net/11250/2366031>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A. og Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 190-202.
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 07. juli). *PP-tjenesten (PPT)*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>

Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157-181). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1: Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjektet

Læreres møte med utagerende elevatferd

Dette er en invitasjon til deltagelse i et forskningsprosjekt som omhandler læreres møte med utagerende elevatferd. Vi heter Anna Storlien og Benedikte Sjøenden, og vil i løpet av studieåret 2022/2023 gjennomføre en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Av den grunn ønsker vi deltakere som kan bidra med data til forskningsprosjektet om utagerende elevatferd. Invitasjonen vil videre gi informasjon om vårt mål for prosjektet, samt informasjon om hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å få bedre innsikt og kunnskap om hvordan lærere kan møte utagerende elevatferd på best mulig måte i klasseromssituasjoner. Vi ønsker læreres erfaringer, opplevelser og kunnskap om hva de mener er viktig i møtet med atferden, samt hvordan drive et forebyggende arbeid. Med utgangspunkt i den foreløpige problemstillingen: *Hvordan forstår lærere utagerende elevatferd, og hvilke strategier bruker lærere for å møte dette?*, ønsker vi et bidrag til å finne strategier, tiltak og forebyggingsarbeid som kan gjennomføres i klasserommet. På bakgrunn av at fokuset er innenfor den ordinære rammen i skolehverdagen, ønsker vi å se på atferd som ikke nødvendigvis kan knyttes til en diagnose.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektansvarlig vil være Anna Storlien og Benedikte Sjøenden. Prosjektet vil gjennomføres i tilknytning til Grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, avdeling Hamar. Høgskolens veileder for prosjektet er Karoline G. Hansen, doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Innlandet.

Hvorfor er du inkludert i studien og hva innebærer dette for deg?

I forskningsprosjektet ønsker vi at du kan bidra med dine erfaringer, opplevelser og kunnskap vedrørende utagerende elevatferd. Vi ønsker å hente informasjon fra lærere som arbeider i skolen. Utvalget vil bestå av ca. 8 lærere som har godkjent utdanning med ulik tid i skolen. Andre ønskelige kvalifikasjoner er at deltakerne arbeider i ulike miljøer og består av ulike

kjønn. Vi har sendt forespørsel til rektor ved din skole for å innhente personopplysninger og tillatelse til å gjennomføre intervjuet.

Deltakelse i forskningsprosjektet vil innebære et intervju på ca. 45 minutter. Opplysningene som samles inn vil omhandle hvilke opplevelser og erfaringer du har rundt møtet med utagerende elevatferd. Det er også interessant å utforske hvilke strategier du tar i bruk i møte med utagerende elevatferd, samt hvordan du opplever egen kompetanse rundt dette temaet. Opplysningene innhentes ved lydopptaker i intervjuet. Informasjonssikkerhet er viktig, og for å kunne ivareta personvernprinsippene vil lydopptakeren, datalagring og databehandling foregå gjennom HINNs datatjenester. Til tross for informasjonssikkerhet vil det være svært viktig at du er bevisst på din underlagte taushetsplikt og konsekvent unngår sensitiv informasjon, slik at elever ikke kan identifiseres. Datamaterialet vil bli anonymisert, og foreligge for eventuell bruk i vitenskapelig publisering.

Frivillig deltakelse og behandling av ditt personvern

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Du kan når som helst velge å trekke samtykket tilbake, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å trekke deg fra studien.

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har beskrevet, og vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektansvarlige og veileder vil være de som har tilgang til opplysningene som innhentes. Det vil bli brukt Nettskjema-diktafon ved lydopptak, hvor opptaket umiddelbart blir kryptert. Videre vil andre kontakt- og personopplysninger bli erstattet med kode som lagres adskilt fra øvrige data.

Behandling av opplysninger fra deg

Personopplysninger og opptak fra intervju vil bli slettet når prosjektet er godkjent, noe som etter planen er 26. juni 2023. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å trekke ditt samtykke når som helst
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- Prosjektansvarlig: Anna Storlien (mail: 233102@stud.inn.no, telefonnummer: +47 47 63 15 93)
- Prosjektansvarlig: Benedikte Sjøenden (mail: 233096@stud.inn.no, telefonnummer: +47 91 53 58 48)
- Høgskolens veileder: Karoline G. Hansen (mail: karoline.g.hansen@inn.no, telefonnummer: +47 62 59 79 98)
- Vårt personvernombud: Usman Asghar (mail: usman.asghar@inn.no, telefonnummer: +47 61 28 74 83)

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

- Personverntjenester på mail (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Anna Storlien

Prosjektansvarlig
Benedikte Sjøenden

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring for deltagelse i forskningsprosjektet

Læreres møte med utagerende elevatferd

Prosjektansvarlige: Anna Storlien og Benedikte Sjøenden

Veileder ved Høgskolen i Innlandet: Karoline G. Hansen ved Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet «Læreres møte med utagerende elevatferd», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg opplever å ha fått tilstrekkelig med informasjon, og på denne måten er sikker på hva jeg samtykker til. Jeg gir mitt samtykke til å delta i prosjektet, basert på frivillighet uten form for tvang. Videre er jeg klar over at jeg når som helst kan trekke meg fra studien uten begrunnelse.

Samtykke til deltakelse

- Jeg samtykker til å delta i intervju.
- Jeg samtykker til bruk av lydopptak.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er godkjent.

Sted:

Dato:

Prosjektdeltakers signatur:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

- Alder:
- Kjønn:
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hvilket trinn arbeider du på?

Hovedspørsmål:

Kompetanse:

- Har du lært om utagerende elevatferd gjennom utdanningen din?
- Har du gjennomført kurs eller lignende som omhandler utagerende elevatferd?
- Opplever du at du har tilstrekkelig kompetanse for å møte elever med utagerende atferd i klasserommet?
- Hva slags kompetanse skulle du ønske at du hadde i møte med utagerende elevatferd?

Utagerende atferd:

- Hvordan forstår du begrepet utagerende atferd?
- Hva opplever du som utagerende atferd i klasseromssituasjoner, og hvordan er det å stå i møte med denne atferden?
- Hva slags type utagerende atferd opplever du, og i hvilke sammenhenger?
- Opplever du at enkelte faktorer har innvirkning på utagerende atferd? I så fall hvilke?
- Hvordan opplever du at eleven reagerer i møte med deg, når du må håndtere utagerende elevatferd?

Praktisk håndtering:

- Hvilke strategier og verktøy tar du i bruk i møte med elever som viser utagerende atferd?
- Har du strategier for å korrigere utagerende atferd som elevene responderer positivt på?
- Setter du inn tiltak og strategier med en gang den utagerende elevatferden vises, eller venter du en liten periode før noe settes inn? Hva er bakgrunnen for det valget?
- Har du opplevd noen typiske utfordringer i møte med utagerende elevatferd? Hvilke?

Forebygging:

- Hva tenker du om forebygging av utagerende elevatferd?
- Hva gjør du for å forebygge utagerende elevatferd? Hva vektlegges?
- Hvordan arbeider du for å finne tilpasninger som passer for den enkelte elev som viser utagerende atferd?
- Hvordan opplever du støtteapparatet rundt deg som lærer i forhold til utagerende elevatferd? Og hvordan samarbeider dere om elevene?
- Hva tenker du er mulig i forebygging av utagerende elevatferd?

Avslutning:

- Er det noe du vil utdype eller har tenkt på underveis i intervjuet som vi ikke har fått snakket om?

Takk for at du ville stille til intervju. Det setter vi stor pris på!

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
125401	Standard	13.10.2022

Prosjekttittel

Læreres møte med utagerende atferd

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Karoline G. Hansen

Student

Benedikte Sjøenden

Prosjektperiode

26.09.2022 - 26.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 26.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5: Prosessdokument

Samarbeidet mellom studentene har vært preget av likeverdighet, hvor begge studentene har vært like delaktige i hele prosessen. Dette gjelder helt fra studiens prosjektskisse i fjor vår og helt fram til innleveringsdatoen. Begge studentene har deltatt likeverdig i alle deler av oppgaven, og har sammen samarbeidet, diskutert, reflektert og drøftet alle prosesser, fremgangsmåter og avgjørelser i studien for å komme frem til det som er presentert i den ferdige masteren. Dette gjelder i alt fra planlegging og strukturering av masteren og dens innhold, planlegging og gjennomføringen av intervjuene og transkriberingene, analyse og tolking av funn, til selve skrivingen av forskning, teori, metode, presentasjon av funn og drøfting, samt bearbeidingen av alle delene i masteren. For å sikre fremgang i masteren, samt at studentene har benyttet seg av å være to, har studentene skrevet hver for seg, men har sammen bearbeidet og ferdigstilt innholdet i alle kapitlene. På denne måten sikrer studentene at begges forståelser og perspektiver er kommet til syne, og at begge har fått mulighet til å bidra og å sette sitt preg på alle deler av masteren.