



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Masteroppgave i spesialpedagogikk,
grunnskolelærerutdanning 1-7

Semester: Vår

År: 2023

Forfatter: Karolina Slotwinska

Veileder: Ida Holth Mathiesen

Tittel på masteroppgaven: Traumebevisst pedagogikk i skolen

Engelsk tittel: Trauma Informed Pedagogy in School

Emneord:
MGL300M 1

Antall ord: 27672

+ antall vedlegg/annet: 3

Stavanger, 21.05.2023
dato/år

Innholdsfortegnelse

1	Sammendrag	5
2	Introduksjon	6
2.1	Lederveiledning og avgrensning	7
2.2	Tidligere forskning	9
2.3	Bakgrunn for valg av tema	12
2.4	Problemstilling & forskningsspørsmål	14
3	Teori	14
3.1	Utagerende atferd	16
3.1.1	Risiko- og beskyttelsesfaktorer	17
3.2	Traumebevisst omsorg i skolen	19
3.2.1	Howard Bath's The Three Pillars of Transforming care	22
3.3	Autoritativ klasseleder	25
3.3.1	Intersubjektivitet	27
3.3.2	Wubbels relasjonsmodell	28
3.4	Læringsmiljø	30
3.4.1	Banking Time	33
3.5	Samregulering	34
3.6	Toleransevinduet	35
3.7	Motivasjon og mestring	36
3.8	Oppsummering	37
4	Metode og metodiske overveielser	38
4.1	Litteratursøk	39
4.2	Kvalitativt forskningsdesign	39
4.2.1	Intervjuguide	40
4.2.2	Utvalg av informanter	40
4.2.3	Gjennomføring av intervjuene	41
4.3	Forskningsetiske vurderinger	41
4.3.1	Informert samtykke	42
4.3.2	Konfidensialitet	42
4.4	Analyse	43
4.4.1	Transkribering	43
4.4.2	Koding	43
4.5	Forskningskvalitet	44
4.5.1	Validitet	44
4.5.2	Reliabilitet	46
4.5.3	Generalisering	46

5	Funn og drøfting	47
5.1	<i>Traumebevisst omsorg</i>	48
5.1.1	Relasjoner	51
5.1.2	Regulering.....	53
5.1.3	Trygghet.....	56
5.2	<i>Klasseledelse</i>	58
5.3	<i>Triggere</i>	59
5.4	<i>Klassemiljø</i>	62
5.5	<i>Samarbeid</i>	64
5.6	<i>Forebygging</i>	66
6	Diskusjon	68
6.1	<i>Oppsummering av funn</i>	68
6.2	<i>Traumebevisst pedagogikk</i>	71
7	Avslutning	75
7.1	<i>Videre forskning</i>	78
8	Referanser	79

Forord

Da var den femårige utdanningen omsider ferdig. Å få lov til å skrive masteroppgave i det tema jeg brenner for mest har både vært en utfordrende, lærerik og spennende prosess. Det har krevd mye viljestyrke å stå gjennom de krevende periodene med mye lesing og skriving, men tanken på å at denne oppgaven muligens kan bidra til å inspirere eller bevisstgjøre andre i tema har vært veldig motiverende.

Først og fremst vil jeg gi en stor takk til min veileder, Ida Holth Mathiesen, som har vært hjelpsom, optimistisk og motiverende gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke mine medstudenter og venner for fem fine år på UiS i tillegg til faglige innspill, gode refleksjoner og ikke minst emosjonell støtte. Jeg vil også takke mine kollegaer som har hjulpet meg med å holde humøret og motivasjonen oppe. Dere bidrar til at jeg gleder meg enormt mye til å begynne i verdens beste yrke for fult! Ikke minst vil jeg takke mine informanter for at dere har vært villige til å stille opp og delta i prosjektet. Det har vært veldig spennende og lærerikt å høre på deres refleksjoner og erfaringer rundt arbeid med utagerende atferd. Dere er alle dyktige pedagoger som inspirerer meg veldig. Til slutt vil jeg takke min familie for uendelig med støtte og kjærlighet gjennom hele prosessen. Dere vet jammen meg hvordan å få en til å føle seg sett og ivaretatt, selv om dere befinner dere helt på andre siden av landet.

God lesing!

1 Sammendrag

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere/miljøarbeidere jobber med elever som viser utagerende atferd i skolen. Problemstillingen for denne oppgaven har dermed vært “*Hvordan jobber lærere med håndtering og forebygging i møte med utagerende atferd i skolen?*”. Som en avgrensning av tematikken har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: “*Hvordan jobber læreren med klasseledelse for å skape et trygt og godt læringsmiljø i et klasserom preget av utagerende atferd?*”. Jeg har i den sammenheng gjennomført en kvalitativ studie med bruk av forskningsintervju. Jeg har foretatt semistrukturerte intervju av til sammen 5 informanter, kontaktlærere og miljøarbeidere, som har erfaring med utagerende atferd. Elever med utagerende atferd kan være utfordrende å møte i skolen, gjennom intervjuene har jeg undersøkt hvilke erfaringer og opplevelser informantene sitter med i forhold til problematikken. I tillegg har jeg undersøkt hvilke tiltak som blir satt både for å håndtere, men også forebygge utagerende atferd i skolen. Intervjuene inneholder spørsmål om klasseledelse, læringsmiljø, lærerens kunnskap rundt utagerende atferd, og traumebevisst omsorg. I tillegg har informantene delt erfaringer rundt hvordan lærere jobber forebyggende både på individnivå, altså lærer-elev, men også som et team på trinnet.

Teoriinnholdet for denne oppgaven tar utgangspunkt i traumebevisst omsorg, mer konkret de tre traumepilarene til Bath (2008). Jeg har valgt å inkludere Nordanger (2022) sin modell om risiko- og beskyttelsesfaktorer for å få en bedre forståelse rundt hva som kan ligge bak utagerende atferd, og hvordan vi bør møte den problematikken i skolen. Blant annet vil jeg se på hvordan ulike lederstiler hos pedagoger, kan påvirke elever som viser utagerende atferd sin motivasjon for læring og mestring, og hvilken påvirkning det igjen har for læringsmiljøet i klassen. Videre har jeg analysert innsamlet data i lys av teori om blant annet autoritativ lederstil, relasjonsbygging, de tre traumepilarene, toleransevinduet og læringsmiljø. Avslutningsvis har jeg drøftet overordnet rundt funn fra innsamlet datamateriale og besvart problemstillingen min gjennom et forslag om å modernisere pedagogikk i form av det jeg velger å kalle for *traumebevisst pedagogikk (TBP)*. Jeg har kommet frem til ideen om å inkludere traumebevisst omsorg i pedagogikken basert på presentert TBO teori og tidligere forskning. Traumebevisst pedagogikk er min oppfordring til videre forskning på

sammenkoblingen av TBO og pedagogikk for å kunne bedre møte elever med utagerende atferd i skolen.

2 Introduksjon

«Ask any teacher why they teach. They will say «it's the kids» and will go on to describe effects that their students have had on them as people» (Pianta, 1999, s.3). Læreryrket handler ikke bare om å undervise, men å se elevene, forme dem og hjelpe dem på veien til å bli selvstendige medlemmer av samfunnet vårt. Relasjonen og erfaringene vi bygger sammen med elevene setter dype spor både i oss voksne, men også i elevene.

Vi ser en økning i artikler som beskriver vold mot lærere og aggressive elever med høy grad av normbrytende atferd. Utdanningsnytt.no er en av nyhetsbladene som ofte tar opp tematikken. I en av artiklene skriver de om at flere og flere skoler søker etter kurs og opplæring i hvordan håndtere utagering og vold fra elever (Jelstad, 2020). Vi kan prøve å stille oss spørsmålet om hva som kan være årsaken til økt atferdsproblematikk og vold i skolen, men svaret kommer nok ikke til å være så enkelt å finne. Forskingen har gitt oss mer kunnskap rundt påvirkningen av levekår i oppveksten. Vi ser blant annet at kvaliteten på oppveksten har en signifikant påvirkning på individets senere utvikling, helse og læring (Aase, 2022, s.2). Som en snart nyutdannet lærer kjenner jeg på at jeg gruer meg til å møte på denne problematikken. Erfaringene jeg har gjort meg som lærervikar og i praksis er at det forekommer utageringer i de fleste klasserom. Min opplevelse av lærerstudiet er at man ikke bli direkte forberedt på å møte atferdsproblematikk, og det er først etter jeg valgte spesialpedagogikk, med fordypning i sosiale og emosjonelle vansker at det ble tatt opp som et tema i utdanningen. Det har vært en spennende mulighet å kunne fordype seg i tema utagerende atferd, det har også gitt meg muligheten til å lære mer om og reflektere rundt hvordan jeg som kan fremtidig lærer kan forberede meg på å håndtere og forebygge utagerende atferd i mitt klasserom.

2.1 Lederveiledning og avgrensning

Først vil jeg gjøre rede for tidligere forskning knyttet til håndtering og forebygging av utagerende atferd i skolen. Jeg har valgt å inkludere tidligere forskning innenfor innledningskapittelet for å skape et overordnet innblikk i hva slags forskning jeg har tatt utgangspunkt i for denne oppgaven. Her vil jeg i tillegg gjøre rede for traumebevisst omsorg i skolen, samt skolens mandat rundt læringsmiljø og inkludering av sårbare elever. Videre vil jeg gå over på teorikapittelet, der vil jeg presentere sentral teori som oppgaven bygges på. Teorikapittelet vil begynne med en begrepsavklaring av utagerende atferd, før jeg går videre over på ulike risiko- og beskyttende faktorer som kan påvirke elevens atferd i skolen. Underveis i teorikapittelet vil jeg legge til tidligere forskning som ikke fikk en sentral plass innledningsvis i oppgaven. Grunnen til dette er at det er ikke gjort mye forskning på forebyggende og håndterende tiltak mot utagerende atferd, dermed valgte jeg å integrere det i det teoretiske rammeverket. Oppgavens avgrensning vil basere seg på lærerens daglige møte med utagerende atferd og hvilke tiltak som har vist seg å være vel fungerende for å håndtere og forebygge en videre utvikling av utagerende atferd. I tillegg vil jeg undersøke lærerens kompetanse og bevissthet rundt traumatiske hendelser i barnets oppvekst, samt hvordan det kan påvirke deres emosjonelle- og faglige utvikling. Jeg vil gi leserne et innblikk i hvordan lærerens kompetanse i traumebevisst omsorg (TBO) kan påvirke kvaliteten på arbeidet med elever som viser utagerende atferd. Ettersom psykisk helse og TBO har blitt et mer omtalt tema i skolen og politikken vil jeg reflektere rundt lærerne sine uttalelser om pedagogikkens utvikling i skolen. Her vil jeg blant annet se på om pedagogikken vi utfører i norsk skole i dag holder tritt med samfunnets utvikling og behov.

Jeg vil gjennom intervjuene med informanter gi leserne innblikk i viktigheten av læreren sin bevissthet og kompetanse i barnas psykiske helse og sårbarhet. Dette har jeg gjort gjennom å belyse hvilke faktorer som blir prioritert av lærere og miljøarbeidere i den norske skole i dag, i møte med sårbare elever som viser utagerende atferd. Jeg har valgt å inkludere miljøarbeidere som informanter i min oppgave fordi det er ofte de som sitter på mest spesialpedagogisk/TBO kompetanse sammenlignet med allmenn grunnskolelærer utdanning, i tillegg til at de ofte tilbringer mye tid en til en sammen med sårbare elever. Oppgaven vil begrenses til lærere og miljøarbeidere sine erfaringer, uttalelser og perspektiv gjennom

innsamlet datamateriale fra intervjuer. Deretter skal funnene diskuteres opp mot tidligere forskning og teori.

Det blir satt store krav og forventninger til barn i dag, de skal prestere godt både på skolen og fritidsaktiviteter. Samtidig som vi ser at barn blir eksponert for ulike trender og press fra samfunnet gjennom sosiale medier allerede fra barneskolealder. Forskning viser at omfanget av psykiske helseplager hos norske barn øker tydelig fra barneårene til midten av tenårene (Ungdata, 2020, avsnitt). Forskningen gir ikke noen tydelige svar på hva som er årsaken til denne økningen. Men det er bemerkningsverdig, og er noe vi burde forske mer på.

Elever med utagerende atferd har ofte et atferdsmønster som ikke tilfredsstillter skolens forventninger til elevrollen (Damsgaard, 2003, s. 27). Dette forklares med at utagerende atferd og atferdsvansker i klasserommet kan ha en forstyrrende effekt på undervisningssituasjonen, samt ha en hemmende påvirkning på elevens faglige og sosiale utvikling (Damsgaard, 2003, s. 27). Allerede da havner disse elevene utenfor 'normalen', og vil gjerne oppleve å føle seg annerledes eller utenfor sosialt. Nordahl, Sørli, Magner og Tveit (2005, s.13-14) viser til at elever med utagerende atferd ofte strever med å skape og vedlikeholde positive relasjoner med andre, noe som igjen påvirker atferden negativt. Elever med utagerende atferd havner ofte i konflikter med medelever, og er dermed i risiko for videre eskalering av voldsepisoder (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2020, s.161). Det kan nesten ses som en ond sirkel, som eleven kanskje ikke klarer å komme seg ut av på egenhånd. Vi kan tenke oss at følelsen av å være utenfor, havne i ubehagelige situasjoner og voldelige episoder vil kunne påvirke både selvfølelse og selvtillit til eleven. Reinke et al. (2011, s.2) skriver at atferdsproblematikken kan ha skadelig effekt på elevens faglige, sosiale og emosjonelle velvære. Videre skrive Reinke et al. (2011, s.2) at det er ikke kun elever med utagerende atferd som får konsekvenser av atferden, men også jevnaldrende, ettersom deres atferd vil være forstyrrende for andres evne til å fokusere på læring, og kan påvirke medelever sin trivsel i skolen. Det har blitt gjort en rekke studier og forskning gjennom årene for å kartlegge og forså hvilke årsaker og faktorer som kan knyttes til utagerende atferd i skolen, F.eks Aase (2022) og Nordanger (2022). Nedenfor vil jeg gjøre presentere noe av forskningen som har blitt gjort på utagerende atferd i skolen. I denne oppgaven vil jeg knytte traumebevisst omsorg opp mot utagerende atferd. Det er ikke blitt gjort så mye forskning på sammenkoblingen av TBO og atferdsproblematikk enda, som også har bidratt til at jeg ble

ekstra interessert i dette. Forskningen presentert nedenfor vil ha fokus på årsaker, konsekvenser, håndtering og forebygging knyttet til utagerende atferd på barneskolen.

2.2 Tidligere forskning

Forskning knyttet til mulige årsaker til at utagerende atferd forekommer i skolen, viser til at en nøkkelfaktor for atferden er hjemmemiljøet (Reinke et al., 2011, s.8). I forskningen er risikofaktorene presentert som manglende familieengasjement, omsorgssvikt, alkoholisme, vold eller overgrep. Statistikken viser at om lag 1 av 5 barn har opplevd fysisk vold fra foreldre minst én gang (Bufdir, 2022, avsnitt 2). Grovt sett kan vi tenke oss at det mellom 1-5 elever per klasserom som har opplevd noe vondt hjemme. Dermed vil jeg i denne oppgaven ta utgangspunkt i at elever med utagerende atferd er risikoutsatte, altså at de har opplevd en form for risikofaktorer i oppveksten. Risiko- og beskyttende faktorer har en betydning for graden av barnets sårbarhet (Regjeringen, 2013, s.87). Ogden (2015, s.50) beskriver hvordan en oppvekst preget av høy grad risikoeksponering, predikerer en framtidig antisosial utvikling. I teorikapittelet kommer jeg til å gi leseren et innblikk i hvordan en risikoutsatt oppvekst kan ha innflytelse på elever sin utvikling. I tillegg vil jeg se på hvordan ulike beskyttelsesfaktorer kan brukes i skolen for å forebygge en framtidig utvikling av antisosial atferd hos elever som viser utagerende atferd.

I forskningen til Reinke et al. (2011, s.9) blir det påpekt at 89% av lærerne sier seg enig i at skolen bør holdes ansvarlig for elevens psykiske velvære, og at lærere har en sentral rolle i å sørge for å møte elevens behov. Likevel var det kun 34% av lærerne som rapporterte at de følte seg komfortable med sitt eget nivå av kompetanse knyttet til denne oppgaven (Reinke et al., 2011, s.9). Dette gjorde meg interessert i å rette oppgaven min mot lærere sin kompetanse i de tunge problematikene, som atferdsproblematikk, og risikofaktorer i oppveksten. Etter noen refleksjoner kom jeg frem til at disse faktorene utgjør mye av det vi kaller for traumebevisst omsorg. Faldeth og Nordahl (2017) presenterer en interessant påstand i sin artikkel, der skriver de at ulike funksjonshemninger, læreversker og atferdsproblemer er en konsekvens av en utilstrekkelig eller manglende pedagogisk praksis, og bør dermed ikke ses på som elevenes individuelle problem. Søkelyset må heller rettes direkte mot skolens praksis og læringsmiljøet, ikke mot eleven (Faldeth & Nordahl (2017, s. 42). Altså betyr det at elever

sin utagerende atferd kan direkte skyldes skolemiljøet som de befinner seg i. Forskingen til Bradshaw et al., (2012) støtter opp dette ved å vise til at skoler med høyere grad av fattigdom, lavere grad av kompetanse blant lærere, lavt nivå av lærerstøtte og utilstrekkelige ressurser blir preget av større sannsynlighet for en utvikling av negativ og utagerende atferd hos elever. Regjeringen uttrykket behov for mer spesialpedagogisk kompetanse i skolen gjennom Meld. St. 6 (2019-2020). Her skriver de blant annet at lærerutdanningene i større grad må vektlegge spesialpedagogiske emner som forebygging og tilpasset opplæring (Meld. St. 6, 2019-2020, s.67). Jeg må likevel påpeke at søkelyset i oppgaven ikke er å peke ut at lærere ikke gjør en god nok jobb, eller ikke har tilstrekkelig med kompetanse. Jeg ønsker heller å belyse spørsmålet om det er behov for å en kompetanseheving hos fremtidige lærere, og oppfordre til mer forskning rundt TBO-kompetanse i skolen.

Som statistikken ovenfor viser er det mange barn som har opplevd eller opplever traumatiske hendelser i oppveksten som kan påvirke deres helse, trivsel, mestring og atferd i skolen. Dermed ser jeg det som relevant å vise til forskning rundt traumebevisst omsorg i skolen. TBO vektlegger omsorg, regulering, trygghet, bevissthet og forståelse av individer som har vært utsatt for traumatiske hendelser (Lorentzen, 2020, s. 147). Og som nevnt tidligere tar jeg utgangspunkt i at elever som viser utagerende atferd i skolen er sannsynligvis risikoutsatte. Jeg vil gå ut ifra Lorentzen (2020) sin beskrivelse av TBO videre i denne oppgaven. Grunnet oppgavens begrensning vil jeg ikke gå i dybden på alle teorier som en kan finne innenfor TBO. Jeg vil primært ta utgangspunkt i traumebevisst teori som er relevant og støtter læreren sitt arbeid med å sette inn håndterende- og forebyggende tiltak mot utagerende atferd.

Regjeringen (2013, s.102) påpeker at skolen er en viktig arena for å forebygge og avdekke mobbing, vold og overgrep mot barn. Barn og unge tilbringer store deler av oppveksten på skolen, og ofte blir lærerne viktige personer i barnas liv (Bru et al., 2020, s.16). Maynard et al. (2019) argumenterer for at ettersom skolen har en såpass stor påvirkning på barnets utvikling, er det behov for en kompetanseøkning og videre forskning på traumeorienterte tilnærminger i skolen. Som lærere har vi ikke innflytelse på hva som foregår hjemme hos elevene, men vi kan være med å endre på situasjonen. Dette legger Regjeringen vekt på gjennom blant annet å foreslå mer forebyggende arbeid i form av tidlig innsats og bedre samarbeid mellom skoler og instanser. I tillegg har det blitt lagt vekt på å gi TBO en større plass i

grunnskolelærerutdanningen (Regjeringen, 2013, s.32). Videre har Regjeringen (2013, s.102) satt som mål å inkludere de sårbare barna gjennom et overordnet mål om å skape et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever. Viktigheten av psykososiale aspekter ved skolemiljøet påpekes også i opplæringsloven «*Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør*» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3). Dessuten har alle som jobber i skolen en aktivitetsplikt om å «*sikre at alle elevar har eit trygt og godt psykososialt miljø*» (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Hittil ser vi at læreren fremstilles som en betydningsfull ressurs i alle aspekter av skolen, og det er de som kjenner elevene best. Bru et al. (2020, s.16) konkluderer med at lærere sin kompetanse om elevenes psykiske helse er helt avgjørende for å ivareta elevene og ruste de til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer. Likevel er ikke målet med denne oppgaven å sette søkelys direkte mot traumebehandling i skolen. Men heller å tilrettelegge for at elever med utagerende atferd får en bedre skolehverdag.

Ca. 10% av elevene har problemer som er så alvorlige at de kan sies å ha atferdsvansker eller befinner seg i gråsonen for disse (Ogden, 2022, s.18). Videre skriver Ogden (2022, s.18-19) at ut ifra disse 10%, er det bare 23% som får spesialpedagogisk hjelp. I overordnet del av lærerplanen, LK20, finner vi en tydelig definisjon på at skolen har ansvaret om å tilrettelegge for å skape en inkluderende og helsefremmende skolehverdag for alle elever (Kunnskapsdepartamentet, 2020, s.16). Den nye lærerplanen preges i stor grad av lærerens ansvar om å vise omsorg og legge til rette for helsefremming. Der står det blant annet at lærere har ansvar for å gi elevene både faglig og emosjonell støtte i skolehverdagen (Kunnskapsdepartamentet, 2020, s.16). Ifølge Skoe og Bølstad (2022, s. 92) er «helsefremming» og «emosjonell støtte» blitt et integrert krav av det å være lærer i det norske skolesystemet i dag. Det kan bli en hektisk arbeidshverdag å ivareta alle elever sine faglige, sosiale og emosjonelle behov, og det er lite oppmerksomhet på hvordan lærerens arbeid kan virke utmattende (Skoe & Bølstad, 2022, s.98). En studie gjort av Læringsmiljøsenderet viser til at videreutvikling og kompetanseheving er en viktig faktor for at lærere skal trives bedre i jobben sin, og oppleve mindre stress med elevenes atferd, som er relatert til lærere sin emosjonelle utmattelse og stress (Strand, 2022, avsnitt 11-13). Videre påpekes det i undersøkelsen til Læringsmiljøsenderet (Strand, 2022, avsnitt 19) at norske lærere er generelt

dyktige på å gi emosjonell støtte til elevene, samt utvikling av rutiner og struktur i klasserommet, som dessuten regnes som to viktige områder innenfor både klasseledelse, men også traumebevisst omsorg. Klasseledelse vil være et viktig element i arbeid med atferdsproblematikk i klasserommet. Jeg vil i denne oppgaven legge søkelyset på det autoritative aspektet av klasseledelse, der relasjonsbygging står som fremste faktor. Videre vil jeg se på hvordan læreren som klasseleder kan fremme et godt læringsmiljø som et tiltak mot utagerende atferd.

Stortingsmelding 21 (2016-2017) undersøker effekten av læringsmiljøet elevene befinner seg i og hvilken påvirkning det har på elevenes faglige og sosiale prestasjoner. Med læringsmiljø menes gjerne de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som påvirker elevenes læring, helse og trivsel (Meld. St. 21. (2016-2017), s.46). I Stortingsmelding 21 ((2016-2017), s.17) påpekes det at læreren spiller en viktig rolle for kvaliteten på læringsmiljøet, og elevenes trivsel og mestring. Altså er det læreren som har ansvaret for å legge til rette for tilpassete aktiviteter, og for å fremme gode relasjoner og opplevelser mellom elevene som kan styrke klassemiljøet. I denne oppgaven legger jeg fokuset på hvilken effekt en positiv lærer-elev relasjon har på elever med utagerende atferd. I følge Drugli & Nordahl (2014, avsnitt 2) vil relasjonen mellom lærer og enkeltelev kunne utfylle barnets behov for positive og trygge relasjoner til voksne, dersom det er mangel på det i andre arenaer av barnets liv. I tillegg kan en positiv lærer-elev relasjon bidra til å styrke sårbare elever sin evne til å bedre tilpasse seg elevrollen (Hamre & Pianta 2001, s.625). Som en del av problemstillingen for denne oppgaven vil jeg undersøke om en positiv relasjon mellom lærer og elev som viser utagerende atferd, kan påvirke eleven sin motivasjon for endring av atferd og mestring, både faglig, men også sosialt. Kvaliteten på relasjonsarbeidet styres ofte kun av læreren, eller skolens fokus rundt dette.

2.3 Bakgrunn for valg av tema

Grunnen til at jeg valgte å fokusere på relasjonsbygging, TBO og klasseledelse som forebyggende tiltak er fordi jeg selv har opplevd, gjennom arbeidserfaring, hvordan sårbare elever søker etter en trygg voksen i skolen. I tillegg har jeg erfart hvor viktig det er å kjenne til eleven, og hans grenser når de utagerer, for å kunne håndtere situasjonen best mulig. Jeg

mener at det er et tema som bør bli belyst mer i både forskningen, men også i lærerutdanningen. I tillegg til at det kan være hensynsfullt å ha fokus på dette i skoleutviklingsarbeidet.

Jeg har alltid hatt en interesse for elever som ikke finner sin plass i skolen. Samtidig under min utdanning har jeg lenge hatt et ønske om at lærerstudiet skulle inneholde mer av de vanskelige temaene som vold, overgrep, utagerende atferd osv. Bedre rustede og forberedte lærere vil kunne håndtere slike situasjoner bedre når de møter på dem. I løpet av mine praksisperioder og arbeidserfaring i skolen har jeg erfart mange elever med utagerende atferd, inkludert aggressiv og voldelig atferd. Jeg har opplevd frustrerte lærere som ikke føler at de har nok kompetanse og ressurser for å hjelpe denne elevgruppen, og at elevene ikke får det skole- og læringsmiljøet de har rett på etter § 9a (Opplæringslova, 2017). Min interesse for valg av tema for denne oppgaven har utviklet seg i lys av hvordan disse elevene blir ivaretatt i skolen og spesielt lærerne og hvordan vi kan forbedre denne praksisen gjennom å sette spørsmål rundt dagens pedagogiske praksis og å spre bevissthet og kunnskap rundt utagerende atferd i skolen.

Som nevnt tidligere vil elever med utagerende atferd utfordre skolens forventninger til elevrollen. Dette er fordi elever med utagerende atferd kan finne det vanskelig å forholde seg til normer og regler satt i et klasserom. Det kan av og til være vanskelig for andre å forstå hensikten og mekanismen bak den utagerende atferden hos eleven. Det kan kanskje være fristende å sette en merkelapp på de elevene som utfordrer oss med sin problematiske atferd. Kanskje tenker man at de «gjør motsand bare for å være vanskelige», eller kanskje vi gjør oss andre antagelser om hvorfor den utfordrende atferden forekommer (Spurkeland, 2020, s. 148). Som pedagoger er det likevel vårt ansvar å huske på at ingen barn er født onde eller slemme, de trenger å bli sett og forstått, kanskje enda mer enn de elevene som klarer å tilpasse seg skole-normen uten problemer.

Formålet med denne oppgaven er å lære mer om lærerens daglige møte med utagerende elever. Forskningen vil ha et fenomenologisk aspekt, det vil si at informantenes opplevelser, oppfatninger og beskrivelser av verden står i fokus ved innsamling av data (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). Jeg vil dermed undersøke informantenes oppfatninger og

opplevelser med forebyggende tiltak som klasseledelse og relasjonsbygging i møte med utagerende elever i skolen.

2.4 Problemstilling & forskningsspørsmål

Hensikten med masteroppgaven er å belyse hvordan lærere jobber for å skape et trygt og godt skolemiljø for elever som viser utagerende atferd. I tillegg vil jeg undersøke hva lærere og miljøarbeidere betrakter som viktige forutsetninger for å mestre å forebygge utagerende atferd. Problemstillingen for denne oppgaven er derfor:

Hvordan jobber lærere med håndtering og forebygging i møte med utagerende atferd i skolen?

For å komme dypere inn på problemstillingen min og avgrense temaet mitt har jeg laget følgende forskningsspørsmål

1. Hvordan jobber læreren med klasseledelse for å skape et trygt og godt læringsmiljø i et klasserom preget av utagerende atferd?

Grunnen til at jeg ønsker å spørre spørsmål 1) er for å få et dypere innblikk på lærerens arbeid med utagerende elever sett i fra et klasse nivå perspektiv. I en klasse med utagerende elever vil medelevene naturligvis bli påvirket av atferden. Dermed vil jeg undersøke lærerne sine tanker og erfaringer rundt dette, samt hvordan de jobber med klasseledelse for å forhindre at andre elever opplever skolehverdagen som utrygg. Jeg vil også undersøke hvordan lærere streber etter å være en autoritativ klasseleder som har gode relasjoner til sine elever, er i forkant av situasjoner og jobber med å skape en trygg møteplass for alle elever hver dag.

3 Teori

Hensikten med teorikapittelet i denne oppgaven er å skape en forståelse for sårbare elever, hovedsakelig med fokus på elevgruppen som viser utagerende atferd. Jeg har delt teorikapittelet i følgende tre deler. Første del har som hensikt å bygge leseren sin forståelse rundt selve begrepet utagerende atferd. Dermed kommer jeg til å presentere ulike

bakenforliggende faktorer som kan være årsaken til at barnet reagerer med ulike former for utageringer. Deriblant kommer jeg til å se på hvordan ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer påvirker barn sin utvikling gjennom en modell av Nordanger (2022), og hvordan denne kan brukes av lærere i skolen.

Som del to av teorikapittelet mitt vil jeg gå nærmere inn på hvordan TBO kan være relevant i møte med utagerende atferd i skolen. Gjennom hele prosessen med å skrive denne oppgaven har min interesse for TBO vært en stor motivasjon, dermed vil jeg presentere hvilke fordeler som kan forekomme ved å øke TBO kompetanse hos pedagoger. Jeg har tatt utgangspunkt i de tre pilarene til Bath (2008), disse vil fungere som et slags fastpunkt i det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Jeg har valgt å gi hver av pilarene en større plass som et delkapittel i teorikapittelet. Under hvert delkapittel vil jeg inkludere relevant pedagogisk teori som støtter opp Bath (2008) sin teori om de tre pilarene, samt knytte teorien opp til TBO i en pedagogisk sammenheng, altså i møte med utagerende elever i skolen.

Som siste del av teorikapittelet har jeg valgt å lede oppgaven min i retning av forebygging av utagerende atferd. Her vil jeg presentere temaene autoritativ lederstil, relasjonsbygging, og motivasjon. Grunnen til at jeg har valgt å introdusere denne tematikken til slutt er fordi jeg mener det bør ligge en grunnleggende forståelse for atferden og hva som ligger til grunn for den, før man som pedagog kan sette inn behandlende- og forebyggende tiltak. Jeg vil begynne med å gi leseren innblikk i klasseledelse ved å se på de ulike lederstilene en pedagog kan ha, disse vil basere seg på modellen til Baumrind (1991, Roland et al.2014). Videre skal jeg diskutere hvorfor den autoritative lederstilen er positiv i både håndterende- og forebyggende tiltak i møte med utagerende atferd.

Ettersom jeg skal undersøke på håndterende- og forebyggende tiltak i møte med utagerende atferd, har relasjonsbygging har fått en naturlig stor betydning i denne oppgaven. Jeg vil introdusere blant annet Wubbels et al. (2015) sin relasjonsmodell for å undersøke dynamikken mellom de forskjellige relasjonene i ett klasserom, samt teori av Pianta (1999) og (2006) som mine hovedutgangspunkt i relasjonsbasert teori. Disse støtter opp blant annet hvorfor relasjonsbygging mellom pedagoger og elever som viser utagerende atferd er grunnleggende for videre arbeid med atferden. Videre arbeid vil i denne oppgaven referere til forebyggende

arbeid. Jeg har valgt å sette søkelys på områder som styrker elevens selvbylde og selvfølelse gjennom mestring og motivasjon, som jeg vil gjøre rede for senere i teorikapittelet.

3.1 Utagerende atferd

Begrepet “utagerende atferd” kan kvalifiseres som mangt. Nordahl et al. (2005, s.32) beskriver utagerende atferd som *negative fysiske og verbale handlinger, for eksempel vold eller verbale angrep*. I kombinasjon med Ogden (2022, s.12) sin beskrivelse av utagerende atferd som *vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende atferd som har negative konsekvenser for utøveren eller andre*, får vi en rikelig forståelse for hva atferden innebærer. Det blir likevel brukt mange ulike begreper og beskrivelser for atferdsproblemer som utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale- og emosjonelle problemer og psykososiale problemer (Ogden, 2022, s.12). Jeg vil i dette studiet undersøke fenomenet utagerende atferd med utgangspunkt i beskrivelsen til Nordahl et al. (2005) og Ogden (2022).

Det er enda store uenigheter blant skoler, lærere og foreldre om hvor grensen for utagerende atferd går før det blir kvalifisert som et problem, og det må søkes hjelp hos andre instanser (Ogden, 2022, s.12). I skolesammenheng er det hovedsakelig lærere som avgjør hva slags atferd som kan kvalifiseres som utagerende atferd. Faldeth & Nordahl (2017) påpeker at nivået av toleranse for problematisk atferd kan variere blant skolene. I tilfeller der toleransen er lav vil det være høyere risiko for ekskludering av elevene med særskilte behov (Faldet & Nordahl, 2017, s. 41). Det kan tenkes at skoler preget av lav spesialpedagogisk kompetanse, er skoler med lav toleranse for elever med særskilte behov.

I min oppgave er jeg interessert i å undersøke ulike tiltak for å håndtere- og forebygge utagerende atferd i skolen. Dersom en lærer overtar en elev på mellomtrinnet, har denne eleven mest sannsynlig allerede utviklet et atferdsmønster som har pågått over lenger tid, og ansatte som møter eleven har allerede gjort seg et bilde av elevens atferd (Roland, 2021, s.40-41). Det vil sannsynligvis være utfordrende å sette inn forebyggende tiltak for denne eleven, ettersom atferden har pågått over lenger tid. Videre skriver Roland (2021, s.40-41) at elever som viser utagerende atferd kan etter hvert se ut til å miste den overordnede respekten ovenfor skolen og deres ansatte, skape intense situasjoner og yte motstand mot regler og normer som gjelder i skolen (Roland, 2021, s.40-41). Det kan være en krevende balansekunst å sette inn

respektfulle forventninger og grenser til barn som viser utagerende atferd (Roland, 2021, s.40-41). Dette kan være spesielt utfordrende i en overgangssituasjon til mellomtrinnet, med nye lærere og dermed nye regler, rammer og forventninger. Likevel bør det å være respekt- og hensynsfull ovenfor elevens beste være prioritert i håndtering av utageringer.

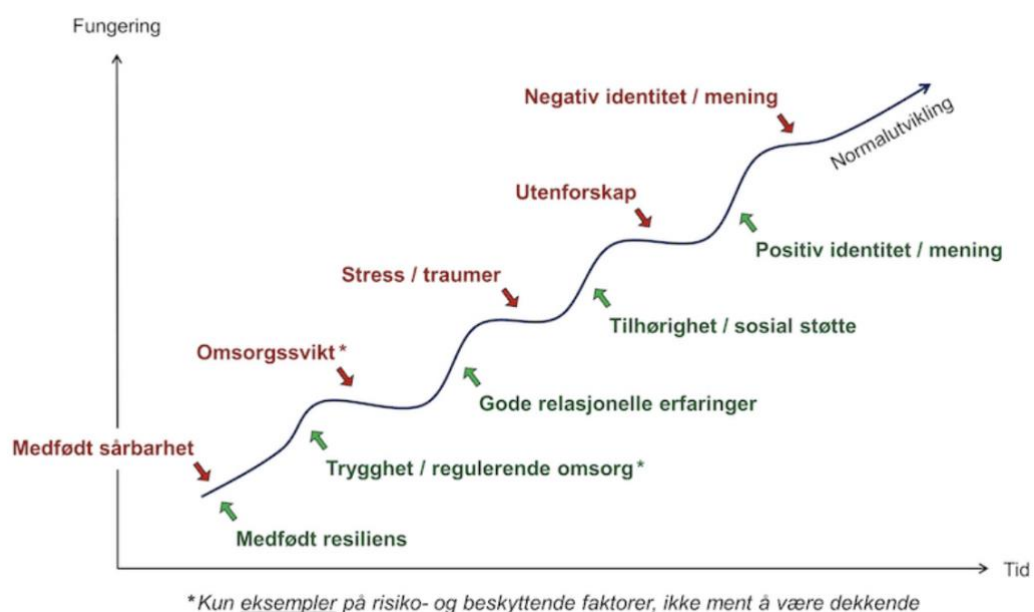
Roland (2021, s.41) påstår at relasjonskvalitet og autoritativ klasseledelse bør stå i hovedfokus i møte med utagerende atferd. For å kunne bygge en relasjon og forstå barnet bedre, vil det være gunstig å ha en forståelse for hva som kan ligge bak denne atferden og hvorfor den har oppstått. For å gjøre dette vil jeg gjøre rede for ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer barn kan møte på i oppveksten.

3.1.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Levekår i oppveksten har en signifikant påvirkning på senere utvikling, helse og læring (Aase, 2022, s.2). Å gjøre seg kjent med elevens levekår, i form av omsorg hjemme, trivsel på skolen, generell helse osv. vil være av stor betydning for å bedre forstå hvorfor barnet opptrer som de gjør, og hva atferden kan skyldes. Jeg vil nedenfor gjøre rede for ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan forekomme i oppveksten, som vil ha en påvirkning på barnet. I tråd med Øverland (2001, s. 52) sin beskrivelse av beskyttelsesfaktorer vil jeg i denne oppgaven referere til beskyttelsesfaktorer som mulige tiltak for å forebygge senere utvikling av negativ atferd forårsaket av risikofaktorer. Risikofaktorer vil i denne oppgaven omfatte ulike uheldige hendelser eller faktorer som kan negativt påvirke barnet sin utvikling.

Nordanger (2022) har utviklet en modell som illustrerer et eksempel på normal utvikling hos barn. Her gir han en eksempelvis oversikt over mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan finnes hos barn og unge. Hensikten bak å skape en utviklingskurve for Nordanger (2022) var å inkludere kunnskap om traumer som en del av et allment utviklingsperspektiv. Altså bør ikke traumer forstås som et isolert fenomen, men heller som en av mange ting som påvirker utviklingen vår. En form for svikt i omsorgssituasjonen kan føre til skjevutvikling på flere måter enn kun gjennom traumatisering, for eksempel kan mangel på beskyttelsesfaktorer i oppveksten (grønn skrift) forårsake en skjevutvikling hos barnet. (Nordanger, 2022). Her av i denne oppgaven vil jeg referere til traumer som en oppvekst preget av mangel på

beskyttelsesfaktorer og vedvarende eksponering for risikofaktorer, denne definisjonen er inspirert av Nordanger & Braarud (2014, s.1). Ved å inkludere traumeperspektivet i denne oppgaven forsøker jeg ikke å si at all utagerende atferd er koblet opp mot traumer. Det er likevel relevant å gjøre seg kjent med forskningen som påpeker at det er omtrent minst ett barn i hvert klasserom i Norge som har vært utsatt for vold, overgrep, alvorlig omsorgssvikt eller andre former for vedvarende belastninger (Johannessen et al., 2020).



Utviklingskurve: en illustrasjon på normal utvikling. Hentet fra Nordanger (2022)

Negativ atferd kan i ettertid utvikle seg til antisosial atferd. Et eksempel på langsiktig konsekvenser av utagerende atferd kan ifølge Øverland (2001, s.52) utvikle seg til skolevegring. Noguera (2003, s.343-344) viser til samme konklusjon om at ubehandlet utagerende atferd kan resultere i en utvikling av antisosial atferd, som igjen så og si garanterer et resultat av skolevegring og akademisk svikt. Videre påpeker (Øverland 2001, s.52) at atferden tenderer å bli mer alvorlig i tenårene og kan resultere i kriminell aktivitet, dette avhenger også av individuelle forskjeller. Altså bør negativ og utagerende atferd tas på alvor og dempes så tidlig som mulig. Ifølge Øverland (2001, s.52) er det hensiktsmessig å begynne

med kartlegging for å kunne redusere og til slutt og eliminere risikofaktorene. Målet vil være å sette inn beskyttelsesfaktorer som forebygger og hindrer at utviklingen fører til mer skade for individet (Øverland, 2001, s. 52).

Beskyttelsesfaktorene som blir presentert her fungerer ikke som en oppskrift på hvordan vi skal forebygge utvikling av utagerende atferd, ettersom alle barn er ulike. Jeg har inkludert modellen til Nordanger (2022) som en veiledning og påminnelse om hvilke verdier som kan være viktige å styrke hos en elev med utagerende atferd. Dersom læreren klarer å kartlegge hvilke områder eleven er mest sårbar på kan vi hjelpe hen med å tilføre beskyttende tiltak. Dette er i tillegg tiltak som alle elever kan ha godt av å oppleve i skolen, til tross for at de ikke nødvendigvis har opplevd risikofaktorer i sin oppvekst.

3.2 Traumebevisst omsorg i skolen

«Skoler som har fokus på å skape trygghet, relasjonsarbeid, tilhørighet og regulerende atferd blir ansett som like viktig arena som spesialiserte tjenester» (Nordanger, 2022, avsnitt 11).

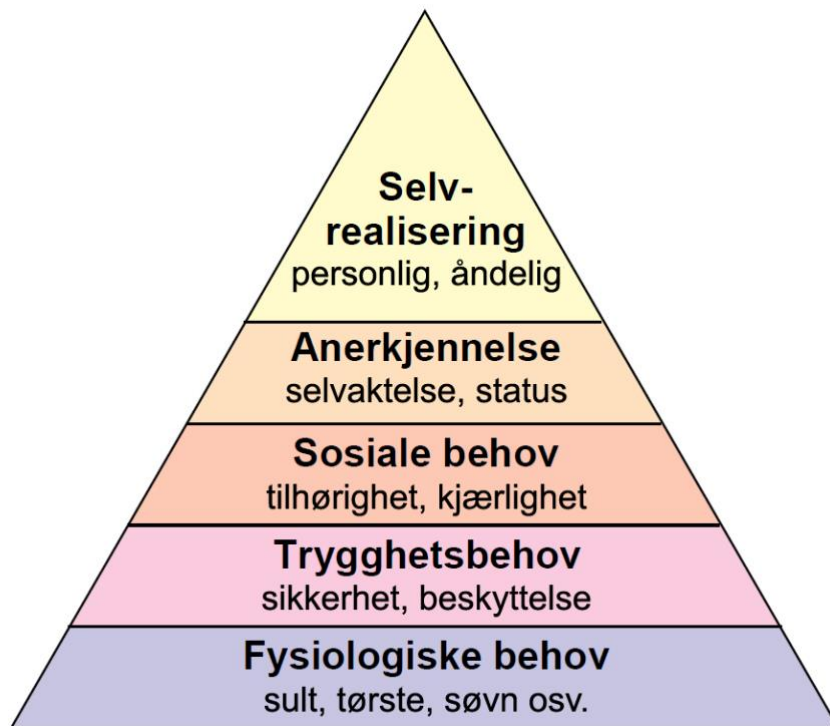
Slike skoler blir kalt for *traumebevisste skoler* i dagens samfunn. Å ha en traumebevisst tilnærming blant skolepersonell innebærer å forstå og behandle hvert enkelt barn som et selvstendig individ, med et formål om å inkludere, verdsette og å gi barnet optimale utviklingsmuligheter (Andersen, 2014, s.55). Videre skriver Andersen (2014, s.57) en viktig bemerkning med å være en traumebevisst skole, nemlig at målet er ikke å fokusere på barnets traumer og tidligere vonde opplevelser, men å være bevisst på hvilke konsekvenser dette kan bære med seg. I kontekst av problemstillingen for denne oppgaven, kan utagerende atferd være en konsekvens av tidligere opplevde hendelser i barnets liv. Hensikten med å inkludere TBO i min oppgave er å hjelpe lærere med å innta en positiv nysgjerrig holdning til hvilken funksjon atferden har for barnet (Andersen, 2014, s.57).

Skolen regnes som en nøkkelarena der reguleringsvansker ofte blir tydelige på grunn av et stort fokus på regler og rammer, og de mange relasjonene og sosiale situasjonene som skal forvaltes (Nordanger & Braarud, 2014, s.535). Når de sårbare elevene kommer på skolen vil de ha et behov for å bli møtt med varme og forståelse, og ikke kontroll og straff. Dersom elever viser problematferd ser vi at lærere tenderer å feilbedømme situasjonen og misbruker

sin makt som reguleringsmetoder til tross for at atferds analytikere i den moderne pedagogikken fraråder dette (Manger, 2012, s.19). Eksempel på straff kan være å frata eleven Chromebook, sende eleven ut på gangen/timeout og kjefting foran medelever. Dette vil kunne skape en negativ effekt, og muligens gjøre skade på læreren sin relasjon til eleven, spesielt dersom eleven er sårbar. Det vil alltid være en maktubalanse i relasjonen mellom elever og lærere. Det er fordi læreren er en voksenperson som utøver en profesjonell yrkesrolle ovenfor eleven (Drugli & Nordahl, 2014, avsnitt 3). I utageringssituasjoner vil barnet befinne seg utenfor toleransevinduet og trenge hjelp til å reguleres tilbake på en omsorgsfull måte (Andersen, 2014, s.62). Drugli og Nordahl (2014, avsnitt 3) påpeker at det er viktig at lærere er bevisste på at deres egen definisjonsmakt, og at de ikke tar stilling til personlige meninger og tanker om eleven i møte med dem. Videre påpeker de at lærerens respekt og anerkjennelse ovenfor eleven må forstås som en betingelsesløs innstilling, og ikke noe de skal gjøre seg fortjent til (Drugli & Nordahl, 2014, avsnitt 4). Nordanger (2022, avsnitt 13) skriver at sårbare elever har en tendens til å støte vekk andre mennesker dersom de ikke opplever å føle seg trygge rundt dem, dette skjer gjerne ubevisst. Nordanger (2022, avsnitt 13) skriver at når barnet avviser oss støtt og stadig, ender vi ofte opp med å speile dette og gi dem mindre regulerende erfaringer, når det er gjerne det de trenger aller mest. Dersom pedagogen behersker en form for traumebevisst kompetanse vil pedagogen, ifølge Nordanger (2022, avsnitt 15-16), komme i posisjon til å klare å møte og forstå eleven på en bedre måte og unngå å avvise barnet tilbake. I tillegg vil ikke den traumebevisste kompetansen være gyldig kun i møte med traumatiserte barn, men ha en naturlig plass i all tilnærming ment for å fremme menneskers utvikling (Nordanger, 2022, avsnitt 15). Som et eksempel tar Nordanger (2022, avsnitt 15) for seg et eksempel med en lærer som behersker traumebevisst kompetanse. Denne læreren vil kunne klare å opptre bevisst og regulerende ovenfor en traumatisert elev, samt vil hen også være i bedre posisjon til å håndtere naturlig utfordrende atferd som konflikt, temperament eller pubertet, fordi at en er kjent med ulike triggere/alarmreaksjoner og hvordan en pedagog bør opptre rundt et alarmaktivert barn for å best roe ned og få kontroll på situasjonen.

Nordanger (2022, avsnitt 9) påstår at det traumebevisst arbeidet vil rettes mot å kompensere for mangelen av beskyttelsesfaktorer, samtidig som det også beskytter mot de traumatiske erfaringene i seg selv. Dermed argumenterer Nordanger (2022) i sin artikkel, at denne typen

«traumebevisst arbeid» ikke bare har sine fordeler i møte med traumeutsatte, men også er en del av et allmenbehov alle mennesker har. Her kan vi finne spor til Maslow (1987) sin behovspyramide. I behovspyramiden finner vi både omsorg, trygghet og tilhørighet som en del av grunnleggende menneskelig behov (Maslow, 1987, s.16).



Maslows behovspyramide. Hentet fra Norheim (2022).

I tillegg skriver Maslow (1987, s.19) at sårbare mennesker, som for eksempel utrygge barn i deres ønske om trygghet, kan skape seg en forståelse av verden som et fiendtlig, overveldende og et truende sted. Deres reaksjoner og atferd vil kunne trigges av ukjente psykologiske farer (Maslow, 1987, s.19). For å kunne betrygge slike sårbare mennesker understreker Maslow (1987, s.19) at denne gruppen mennesker vil ofte være på søk etter en trygg relasjon eller system, som gir dem forutsigbarhet, trygghet og som de kan være avhengige av. For enkelte kan en slik trygg arena være skolen, og de trygge relasjonene kan for eksempel være miljøterapeuter eller lærere. Maslows behovspyramide har mottatt kritikk på å at den tar utgangspunkt i at individet må tilfredsstille deres behov på lavere nivå før de kan nå sitt fulle potensiale og selvoppfyllelse, noe som ikke alltid stemmer (Utforsksinnet, 2019, avsnitt 21-27). Til tross for dette har jeg valgt å inkludere teorien fordi behovspyramiden kan fungere

som et godt utgangspunkt for å bedre forstå hvorfor elever viser ulike type atferd og hvordan ulike situasjoner kan skape ulike reaksjoner hos mennesker. Samtidig som det kan være en god påminnelse for lærere på hvilke behov elever kan trenge å få oppfylt, som for eksempel behov for anerkjennelse og aksept.

Nå har vi sett på ulike argumenter for hvorfor TBO bør bli en del av alle pedagoger sin kompetanse i møte med alle elever, og spesielt sårbare elever. Jeg vil nå presentere det vi kaller for traumebevisst teori, i form av Bath (2008) sine tre traumepilarer. Jeg vil også gjøre koblinger opp mot hvordan de tre pilarene har en relevans for pedagoger som jobber med utagerende elever.

3.2.1 Howard Bath's The Three Pillars of Transforming care

I 2008 utviklet den australske psykologen Howard Bath et pedagogisk verktøy for å spre kunnskap og støtte til alle pedagoger som kommer i møte med barn som har vært utsatt for traumer, eller som viser utfordrende atferd. Modellen er inspirert av et sitat av den amerikanske psykiateren og forskeren Bessel van der Kolk som sier at «*i møte med traumatiserte mennesker er det viktig å skape trygghet rundt dem, bygge gode relasjoner og hjelpe dem med å regulere følelser*» (RVTS, 2016, 1:37). I likhet med Nordanger (2022) påstår Bath (2008) at alle pedagoger bør ha kompetanse om de tre traumepilarene. Raundalen og Shultz (2018) minner oss likevel på å huske å skille mellom pedagogikk og traumeterapi. Dette gjør de ved å diskutere den hårfine grensen mellom pedagogens evne til å bedrive traumebevisst omsorg i skolen og å bedrive traumebehandling (Raundalen & Shultz, 2018, s. 47-49). Her kan vi se til Bath (2008, s.1) som påpeker at en trenger ikke å være utdannet traumeterapeut for å praktisere de tre pilarene og gi elevene en terapeutisk omsorg, **uten** en intensjon om å forsøke å fikse de vonde opplevelsene de kan sitte inne med. (Raundalen & Shultz, 2018, s. 47) foreslår at dersom det skulle være behov for traumeterapi kan skolen ta en vurdering om å involvere andre hjelpeinstanser, for eksempel PPT/BUP, for å oppnå mer traumebevisst kunnskap, og etter hvert bevege seg lenger inn i det traumeterapeutiske grenseland.

Målet bak de tre pilarene er å veilede lærere og miljøarbeidere for å bygge et miljø som fremmer heling, utvikling og styrker barnets motstandskraft, dette er fordi mesteparten av

helingsprosessen til barn skjer i en ikke-klinisk setting (Bath, 2015, s.6). (Bath, 2015, s.6). De tre pilarene har en gjensidig påvirkning på hverandre og må forstås som en felles mekanisme. I 2015 stilte Bath seg kritisk til den allmenne forståelsen av traumbegrepet, han endret så navnet på sin modell fra «Trauma informed care» til «Transforming care» (Nordanger, 2022, avsnitt 17). Han mente at denne typen omsorg ikke skal være begrenset til kun traumebevisst omsorg, men skal brukes til hjelpe med å transformere barn og styrke dem, heller enn å reparere deres traumer (RVTS, 2016, 6:00). Dermed ser jeg det som hensiktsmessig å inkludere denne typen kompetanse i lærerhverdagen.

Trygghet

Den første pilaren innebærer å skape en trygg tilværelse for eleven. For å komme i posisjon for videre arbeid med barnet er det essensielt at hen opplever både sine omgivelser, samt den voksne, som trygg og forutsigbar (Bath, 2015, s.6). Dette forklarer Nordanger & Braarud (2014, s.149) med at uten trygghet og stabilitet er ikke barnet i stand til å redusere til trusselberedskap, «overlevelshjernen» vil trumfe «læringshjernen».

Den trygge tilværelsen kan forstås som både fysisk og emosjonell (Bath, 2008, s.19). For eksempel kan dette være et grupperom, liten putekrok i klasserommet eller følelsen av at de voksne forstår og ser deg. Dersom vi snakker om den trygge tilværelsen i form av et fysisk rom, vil det være viktig å påpeke at eleven kan benytte seg av rommet enten sammen med en voksen, eller på egenhånd, dette avhenger av alder og kognitiv utvikling (Bath, 2008, s. 19). Målet er at eleven kan benytte seg av rommet for å roe ned nervesystemet når hen føler seg dysregulert (Bath, 2008, s. 19). Dersom eleven er selvstendig nok til å kunne identifisere sine kilder til stress kan den trygge tilværelsen fungere som en regulering av disse (Ogden, 2022, s.67). Dette forutsetter at vi da har en relasjon, og kjennskap til eleven slik at vi også kan identifisere hvilke faktorer som påfører eleven stress. Men for at barnet skal kunne åpne seg opp for oss, trenger hen å føle seg trygg. Dette kan være en utfordrende prosess, spesielt ettersom læreren/miljøarbeideren kan bære trekk som vil fungere som en utrygghet, eller trigger for denne eleven, og vil kunne utløse stress- og alarmreaksjoner (Nordanger & Braarud, 2014, s.149). I arbeid med sårbare elever påpeker Nordanger og Braarud (2014, s.149) at det vil være grunnleggende å være bevisst på eget kroppspråk, som for eksempel maktubalanse i høyde eller positur, ansiktsuttrykk, ledende bruk av gestur, stemmebruk osv.

Da dette ofte vil være trigger til stress- og alarmreaksjoner. Ofte vil det være best å gå ned på eleven sitt nivå, holde avstand, og bruke rolig stemme, gjøre seg selv minst mulig truende ovenfor eleven (Nordanger & Braarud, 2014, s.149). Altså bør den som kommer i møte med sårbare elever, og kanskje særlig under en utagering holde fokus på å beholde mest mulig nøytral og rolig indre tilstand.

Jeg tolker den trygge tilværelsen også i form av å etablere et trygt psykososialt miljø i klassen. Det er elevene sin individuelle rett å oppleve et trygt og godt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020, §9- A-2, s.6). Skolen står ansvarlig for å sørge for at alle elevene har det trygt og godt på skolen, og det er eleven sin subjektive opplevelse som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2020, §9- A-2, s.6). Derimot i klasserommet vil læreren ha en avgjørende rolle i å etablere et trygt og godt læringsmiljø for alle elever (Øverland & Bru, 2020, s.53-56). For å kunne skape et trygt og godt læringsmiljø vil relasjonsarbeid være en av de fremste oppgavene. Jeg vil nå se på hvordan læreren kan arbeide med relasjonsbygging som en forutsetning for videre arbeid med elever som viser utagerende atferd, samt for å kunne styrke læringsmiljøet i klassen.

Relasjonsarbeid

De neste to pilarene handler om etablering av trygge relasjoner, og regulering. Mye av forskning gjort på sårbare barn sin motstandsdyktighet viser lignende konklusjoner, omsorgsfulle relasjoner mellom barn og omsorgspersoner, lærere eller mentorer kommer som fremste beskyttelsesfaktor (Bath, 2015, s.5). Fallmyr (2017, s.48-49) viser til funn fra forskning om at relasjoner mellom lærer-elev har stor påvirkning på elevenes trivsel, sosiale- og akademiske prestasjoner. En god relasjon mellom elev og lærer vil legge grunnlaget for bedre samarbeid og kommunikasjon, som vil igjen gjøre det enklere for læreren å være en trygghet for den sårbare eleven. Omsorgsfulle og stabile relasjoner er avgjørende for en sunn utvikling både kognitivt, emosjonelt og sosialt (Ogden, 2022, s.68). Sårbare elever kan oppleve relasjonsbygging som utfordrende. Ifølge Bath (2008, s.19) kan de til og med streve med å vedlikeholde allerede eksisterende relasjoner, da de ofte vil komme i konflikt med andre og ha korte lunter i vanskelige situasjoner. Å mestre relasjonsbygging kan regnes som vår tids viktigste kompetanse, og en kunst alle behøver å lære for å lykkes i samfunnet

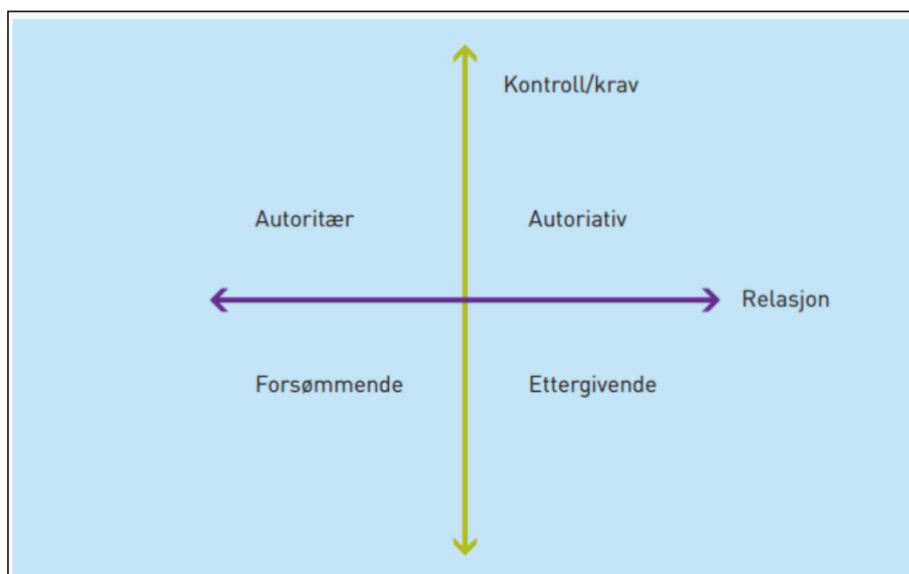
(Spurkeland, 2020, s.147). Dermed vil det være viktig å veilede elever mot å mestre den egenskapen.

Relasjonsbygging og kvaliteten på lærer-elev relasjonen har en sentral plass i Baumrind (1991; Roland, 2021, s.35) sin autoritative teori. Den positive relasjonen vil være en avgjørende katalysator for å stimulere eleven til å føle tilhørighet, føle seg sett og forstått av andre (Roland, 2021, s.35). Dermed velger jeg å koble på autoritativ klasseledelse og Wubbels sin relasjonsmodell som et støttende ledd under Bath (2008) sin andre pilar, relasjonsarbeid.

3.3 Autoritativ klasseleder

Fallmyr (2017, s. 51) påpeker at autoritativ klasseledelse kan bidra til å både forebygge utvikling av psykiske vansker og å reversere pågående vansker. Dette støttes av Roland, Øverland og Byrkjedal- Sørby (2020, s.164) som sier at en autoritativ voksen vil være en god rolle når det gjelder å forebygge og oppnå kontroll i forhold til elever som viser problematisk atferd. I skolen er det likevel ofte nettopp de barna med utagerende atferd, sinne, aggresjon og impulsivitet som blir møtt med grenser, kontroll og lav grad av varme.

Det autoritative perspektivet er grunnleggende forståelse i arbeidet med avlæring og omlæring av atferdsproblemer (Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby, 2020, s.164). Modellen om det autoritative perspektiv ble først utviklet av sosiologen Baumrind (1991, Roland, et al., 2014) og var ment som en oppdragelsesmodell for foreldre, senere ble den praktisert av pedagoger i lys av klasseledelse (Wentzel 2002; Roland, et al., 2014).



Hentet fra (Roland, 2016)

Modellen til Baumrind (1991, Roland, et al., 2014) tar utgangspunkt i to hovedkategorier, *demandingsness* og *responsivness*, altså krav/kontroll og reaksjonsevne/varme. Foreldrenes atferdsmønstre ble delt inn i fire kategorier autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. Det autoritative perspektivet bygger på to brede dimensjoner, relasjonsvarme og krav som stilles på en respektfull måte (Roland, 2021, s.21). Hver for seg kan disse dimensjonene virke å være enkle å forstå, utfordringen kommer når man skal forsøke å balansere disse i praksis (Roland, 2021, s.21). Wubbels (2015, s.367) skriver at dersom en lærer å mestre den balansen, vil dette kunne bidra til å fremme elevens autonomi, mestringsfølelse, motivasjon og senke negativ atferd. Drugli & Nordahl (2014) påpeker at elever blir autonome individer når de blir sett og anerkjent av læreren, og da vil de igjen kunne anerkjenne læreren tilbake. Som forutsetninger for å klare å mestre denne balansen nevner Roland, (2021, s.21) at pedagogen bør være bevisst på sine egne tendenser rundt atferdsmønstrene i møte med i utagerende elever. Dette tolker jeg som å kunne reflektere rundt egen pedagogisk praksis, og kunne regulere egne følelser når utageringer oppstår, som også er en viktig del av klasseledelse.

Den autoritative voksne blir omtalt som den gode voksne, spesielt i møte med sårbare elever. Ifølge Roland et al. (2014, s.18) vil den autoritative klasselederen jobbe aktivt med å bygge stabile og positive relasjoner med elever, samtidig som de setter tydelige forventninger og trygge og rammer rundt eleven. Kjennetegn for autoritativ lederstil er å stille tydelige krav til

barnet og gi dem klare reaksjoner på normbrytende atferd uten å trå til misbruk av makt i form av for eksempel fysisk straff. Fallmyr (2017) rammene og grensene bør heller ikke resultere i brudd på relasjonen mellom læreren og eleven. Et eksempel på hvordan møte normbrytende atferd som en autoritativ voksen vil være med bruk av rasjonelle og respektfulle samtaler sammen med eleven, der målet er å få eleven til å reflektere rundt egen atferd (Øverland, 2001, s.68). Jeg ser straff og belønningssystemet som en del av det å være autoritær eller ettergivende klasseleder. Dette er fordi man ikke tar seg tid til å tilrettelegge for elever sine individuelle evner og behov, men skaper heller en generell forventning om at alle elever må passe inn i samme «boks». Noen barn har med seg en tilknytningshistorie og relasjonserfaringer som gjør frustrasjon vanskelig å bære, og som samtidig vil ha en betydelig predikasjonsverdi for deres atferd i skolen (Bjørk & Sørli, 2018, s.6). Drugli og Nordahl (2014, avsnitt 7) skriver at barn som får mye negativ bekreftelse blir hyppigere oversett av de voksne, som i lengden vil påvirke barnets evne til å utvikle selvrespekt. Det er viktig at lærere er bevisste på dette og legger og til å møte eleven på en respektfull måte og med åpenhet og anerkjennelse (Drugli & Nordahl, 2014, avsnitt 7). Dermed kan det være hensiktsmessig at alle pedagoger har et kunnskapsgrunnlag som inkluderer blant annet relasjonsteori og reguleringsteori som en predikering for utviklingsstøtte i skolehverdagen. Bjørk & Sørli (2018, s.7) understreker også at dette vil bidra til å styrke fokuset på læring fordi det emosjonelle, sosiale og faglige henger sammen.

3.3.1 Intersubjektivitet

Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2020, s.164) mener at det autoritative perspektivet kan relateres til både individ- og systemnivå. For kontekst, vil jeg i denne av denne oppgaven referere til individnivå som læreren som autoritativ klasseleder og jobben mellom lærer-elev, og systemnivå som samarbeid på team og med skoleledelsen. Forutsetningen for samarbeid på teamnivå vil være at de ansatte har felles forståelse, kunnskapsbase og autoritativ lederstil på både team- og individnivå. Dette kaller Røkenes og Hansen (2006, Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2020, s.163) for *intersubjektivitet*.

Team-nivået vil handle om i hvor stor grad de ansatte på trinnet er i stand til å skape en felles forståelse, ramme av regler og retning arbeidet skal gå i. Intersubjektivitet vil være avgjørende i arbeid med å for å møte elever med utagerende atferd på en trygg og forutsigbar måte

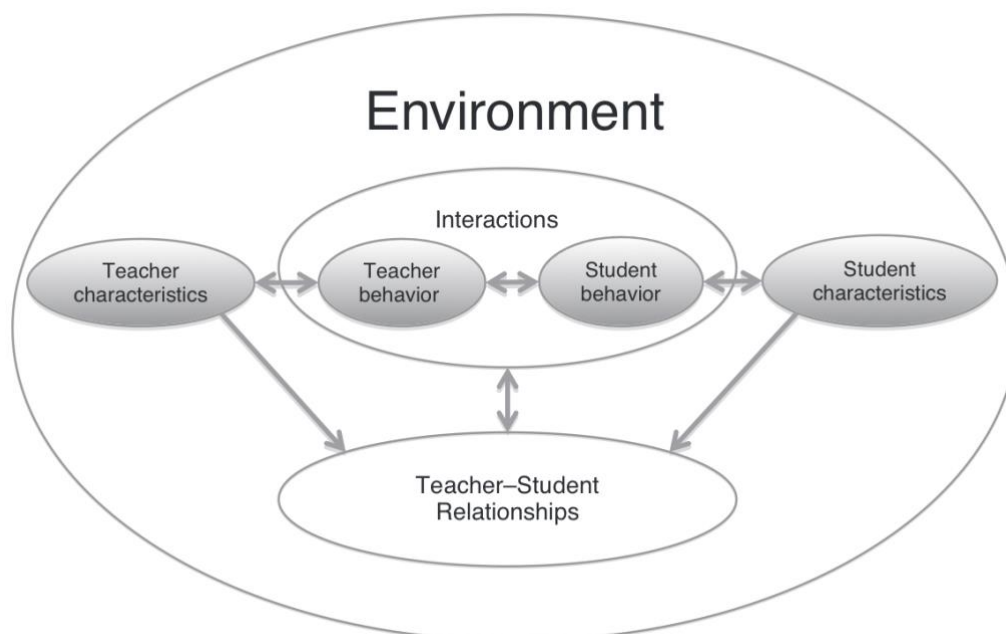
(Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2020, s.163). Her vil grunnleggende tiltak være å utvikle en konkret handlingsplan planlegging av tiltak og mål for endring av atferd. Denne planen bør utvikles gjennom samarbeid på teamet, og gjerne i samarbeid med foreldre (Roland, Øverland, Byrkjedal-Sørby, 2020, s. 167). Grunnet problemstillingen sin begrensning vil jeg ikke gå nærmere inn på hvordan vi kan arbeide med utfordrende atferd på systemnivå. Jeg valgte likevel å inkludere litt informasjon om det i oppgaven for å belyse at det å møte elever med utagerende atferd krever et godt samarbeid på flere fronter enn kun i klasserommet. Likevel vil hovedfokus mitt for denne oppgaven ligge på tiltak på individuelt nivå, altså hovedsakelig mellom lærer-elev.

Hjem-skole samarbeid

Skole-hjem samarbeidet er et begrep som beskriver den gjensidige relasjonen og samarbeidet om å fremme elevens helse, trivsel og læring (Drugli & Nordahl, 2016, s.2). Det er tenkelig at en god relasjon og godt samarbeid med foreldrene vil være en forutsetning for å lykkes i arbeidet med utagerende atferd. Skole og hjem Samarbeidet mellom hjem og skole tar utgangspunkt i at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen av barnet, og det ansvaret skal ikke legges på skolen (Drugli & Nordahl, 2016, s.2). Foreldrene er en viktig ressurs i den form at deres holdninger og verdier har muligheten til å både fremme eller hemme elevens motivasjon for læring, og holdninger de utvikler mot skolen (Drugli & Nordahl, 2014, s.3). Jeg har valgt å ikke ha hjem-skole samarbeid som en sentral del av teoridelen min, dette er fordi jeg har vinklet problemstillingen min mot lærerens individuelle arbeid med utagerende atferd i skolen. Jeg vil likevel påpeke at dette arbeidet er avhengig av flere faktorer enn arbeid på individnivå. Drugli og Nordahl (2016) oppsummerer at skolen og læreren har den profesjonelle ansvaret om å fremme et godt samarbeid med hjemmet, som vil være en viktig forutsetning for elevens læring, trivsel og helse.

3.3.2 Wubbels relasjonsmodell

For å få en bedre forståelse rundt dynamikken i lærer-elev relasjoner har jeg inkludert Wubbels et al. (2015, s. 364-366) sin modell som beskriver og bryter ned nettopp disse interaksjonene mellom lærer-elev og elev-elev. For å få en forståelse for dynamikken, trenger vi aller først å vite at denne relasjonen ikke skapes i vakuum (Wubbels et al. 2015, s. 364)



Lærer-elev relasjonsmodell hentet fra Wubbels et al. (2015, s.365)

Modellen tar utgangspunkt i begrepene interaksjoner og relasjoner. Roland (2021, s.31) beskriver interaksjoner som *“ulike møtepunkter som oppstår i møtet mellom lærer-elev, fra første møtet og framover i tid”*. Den innerste sirkelen har som hensikt å vise at den daglige interaksjonen mellom lærer-elev vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre. Læreren sin atferd vil ha en påvirkning på elevens atferd, som videre påvirker interaksjonene mellom elevene, som igjen vil påvirke dynamikken mellom klassen og læreren (Wubbels et al., 2015, s.365-366). For eksempel kan elevene kollektivt gjøre motstand mot læreren, som vil påvirke læreren sin trivsel og opplevelse av å undervise denne klassen, som kan ha en betydning for hvordan læreren henviser seg til klassen. Den sirkulære interaksjonen med likegyldig påvirkning mellom partene, forklarer Wubbels et al. (2015, s.366) som grunnlaget for all mellommenneskelig interaksjon. Interaksjonene påvirker kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, og legger grunnlaget for senere interaksjoner, dette understreker Roland (2021, s.31) som en viktig del av lærerens relasjonsarbeid.

Pianta (2006, s.685-686) diskuterer for positive beskyttende effekter av lærer-elev relasjonen i kombinasjon med autoritativ klasseledelse. Dette forklarer Pianta (2006, s.686) med at relasjonen kan sees som et dynamisk system bestående av forskjellige funksjoner. Disse

funksjonene vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre, samt individene involvert i relasjonen (Pianta, 2006, s.686). Relasjonen vil ha en påvirkning på forventninger både fra elev og lærer, selvforståelse og evne til å forstå andre, emosjoner og atferdsmessige interaksjoner (Pianta, 2006, s.686). Wentzel (2002, sitert i Byrkjedal-Sørby, 2019, s.113) støtter Pianta (2006) sin teori og bygger videre på denne med å tilføye flere positive effekter for sårbare elever. Han beskriver blant annet at lærer-elev relasjonen kan ha en positiv påvirkning på elevens selvtillit og gjennom tilpassede forventninger til elevens evne kan vi styrke deres mestringsfølelse og utvikling (Wentzel, 2002, sitert i Byrkjedal-Sørby, 2019, s.113).

Som vi så tidligere i Maslow (1970) sin behovspyramide, er det ikke bare våre biologiske behov som trenger tilfredstillelse for at vi skal kunne oppnå motivasjon og kunne realisere vårt potensiale om å mestre å utføre ulike oppgaver. Behov for selvaktualisering anses å være den største faktoren for vekstmotivasjon, og vil påvirke elevens motivasjon og skolefaglige potensial (Manger, 2012, s.21). Dette innebærer at læreren legger opp til aktiviteter som stimulerer elevens opplevelse av selvrealisering, og mulighet for å bli kjent med sine evner og muligheter (Manger, 2012, s.21).

3.4 Læringsmiljø

Mitt forskningsspørsmål for denne oppgaven er *“Hvordan jobber læreren med klasseledelse for å skape et trygt og godt læringsmiljø i et klasserom preget av utagerende atferd?”*

Wubbels et al.(2015, s.373) gjør oss oppmerksom på viktigheten av elev-elev relasjonen. Han skriver at bevissthet rundt dynamikken mellom elevene gir oss oversikt over det sosiale hierarkiet i klassemiljøet Wubbels et al. (2015, s.373). Elever som viser utagerende atferd, på lik linje med andre, har et behov for å bli likt (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2020, s.165). Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2020, s.165.166) påpeker at elevgruppen med aggressive handlingsmønstre har en høyere sjanse for å komme i konflikt med andre, dette gjelder både lærere og medelever. Dersom eleven ikke forstår atferden sin som problematisk og likevel blir møtt med negative holdninger fra læreren, kan dette ha en skadelig effekt på elevens relasjoner til både læreren og medelever (Fallmyr, 2017, s.51). Dette er fordi den konfliktfylte interaksjonen mellom lærer-elev kan gi medelever en negativ og normbrytende

framstilling av eleven med utagerende atferd (Roland, Øverland, Byrkjedal-Sørby, 2020, s.159).

Meld.St.21. (2016-2017) påpeker at det er læreren sitt ansvar å øke lærelysten til elevene og legge til rette for å skape et trygt og godt læringsmiljø i klassen. Videre påpekes det at *“lærere som kan faget sitt, som gir god undervisning og ivaretar elevens trivsel og lærelyst, er det viktigste bidraget til at elevene lærer og har det godt på skolen”* (Meld.St.21, 2016-2017, s.25). Milner og Tenore (2010, s. 566) påstår at dersom læreren besitter kompetanse til, eller muligheten for å tilegne seg denne kompetansen, å møte behovene til og være forståelsesfull ovenfor elevene, vil inkluderende og motiverende læringsmiljø være oppnåelig. Ogden (2015) beskriver det gode læringsmiljøet som minst mulig preget av konkurranse og sosial sammenligning, men bidra til sosialt samhold, vennlighet og respekt. Et slikt læringsmiljø vil også fungere som en beskyttelsesfaktor for elever med utagerende atferd, ifølge Nordanger (2022) sin modell.

Gjennom god lærer-elev relasjon kan læreren være med å oppmuntre til gode relasjoner blant elevene, som kan bidra til å øke trivselen til elevene. Dette kan for eksempel gjøres ved å forsøke å løfte opp elevens positive sider og holde fokus på faglige og sosiale områder som eleven mestrer (Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby, 2020, s.165). Øverland & Bru (2020, s.55) påpeker at likt som for lærer-elev relasjonen, så vil medelev-relasjoner styrke sårbare elever sin motstandsdyktighet og bidra til å styrke deres selvtillit (Øverland & Bru, 2020, s.55). Videre påpeker de også at trygge medelev-relasjoner fungerer som en forutsetning for å klare å bedre mestre både sosiale og faglige utfordringer (Øverland & Bru, 2020, s.55). Maslow (1970) minner oss på at behov for trygghet, kjærlighet og anerkjennelse må være til stedet for å kunne stimulere til motivasjon. Manger (2012, s.22) skriver også at i noen tilfeller kan elever motiveres av behov for anerkjennelse og selvrespekt, uten at behov for trygghet og tilknytning er fullstendig tilfredsstilt. Som vi har sett gjennom de tre traumepilarene, vil sårbare elever ha et større behov for trygghet og tilknytning. Dermed kan det være hensiktsmessig å prioritere dette i møte med utagerende elever.

Vi har nå sett på hvordan et stabilt relasjonelt bånd mellom pedagog og elev som viser utagerende atferd vil ifølge Roland (2022, s.65) stille som en sterk ressurs når krevende

situasjoner oppstår. Dette er fordi eleven vil finne det lettere å godta grensesettingen og forventningene stilt fra en pedagog de kjenner reaksjonsmønstrene til (Roland, 2021, s.65). Relasjonsbygging kan være en krevende oppgave å finne tid til i en hektisk hverdag. Jeg vil nå se på hvordan lærere og miljøarbeidere kan gjennom noen få minutter hver dag jobbe med å styrke relasjonen til elever med utagerende atferd.

3.4.1 Banking Time

Banking Time er utviklet av Robert C. Pianta, og baserer seg på en ide om å bruke relasjonen mellom foreldre og barn for å korrigere negativ atferd hos barn (Pianta, 1999, s.139). Det kan forekomme anspenthet og mye konflikt mellom lærer og elever med utagerende atferd ettersom det ofte kan komme mye regler og korrigerende av atferd mot eleven. Pianta (1999, s.144) viser til at gjennom Banking Time kan man oppleve å løsne opp i ansente rigide, uflexible forholdene som kan forekomme og hjelpe læreren og eleven som viser utagerende atferd, med å praktisere alternativ atferd og oppfatninger. Dette begrunner han med at Banking Time stimulerer til økt verdi av den voksnes oppmerksomhet til barnet, bedre kommunikasjon mellom barn og foreldre og mer positiv følelsesmessig opplevelse og motivasjon til endring av atferd (Pianta, 1999, s.139)

Banking Time innebærer at læreren tilbringer mellom 5-20 minutter uforstyrret kvalitetstid med eleven på egenhånd hver dag. Eleven bestemmer over aktiviteten/leken, og i hvilken grad læreren skal delta (Pianta, 1999, s.140). Pianta (1999, s.139-140) påpeker at den voksne skal innta rollen som lytter, og ikke ha fokus på barnets faglige utbytte eller korrigere atferd. Banking Time øktene bør være forutsigbare og regelmessige, og aller viktigst, ikke betinget av elevens atferd (Pianta, 1999, s.140). Målet er at denne tiden skal bidra til å skape positive opplevelser mellom lærer-elev, slik at forholdet kan tåle bedre fremtidig konflikt, spenning og uenigheter (Pianta, 1999, s.140). Banking Time vil også forsterkes ved å kombinere det med positive opplevelser i klasserommet, dette viser seg å styrke forholdet mellom lærer og elev i enda større grad (Pianta, 1999, s.144). I tillegg kan det muligens bidra til å løfte samhold og trivsel i klassemiljøet, som vi tidligere har sett vil bidra til å fremme læring.

Som vi har sett hittil er en trygg og god relasjon mellom lærer og eleven som viser utagerende atferd et essensielt startpunkt som legger vei for videre arbeid. Dersom eleven utagerer vil det kanskje oppleves mer naturlig og forutsigbart å motta korrigerende på atferden fra en lærer som eleven føler trygghet med, og som kjenner til hvilke strategier eleven foretrekker og er komfortabel med å bruke for å regulere atferden.

3.5 Samregulering

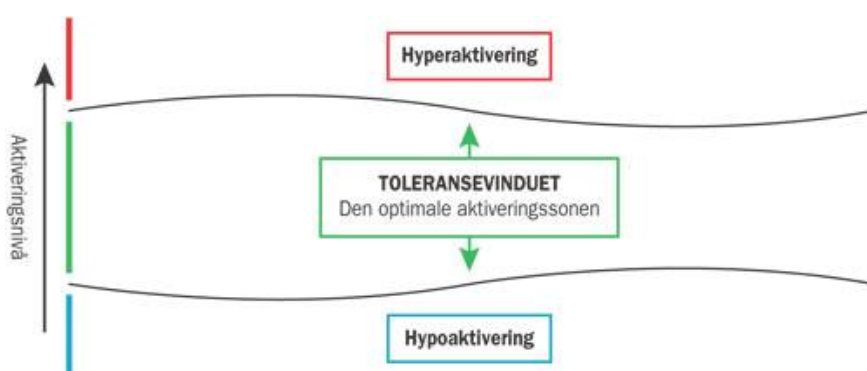
Barn kan ikke regulere sine egne følelser, men trenger at voksne låner dem denne kontrollen (Bath, 2015, s.10). Som pedagoger opptrer vi i posisjon som omsorgspersoner for elevene, og vi deler på et fellesansvar om elevenes trivsel, helse og velvære på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ettersom min problemstilling setter søkelys på relasjonen mellom lærer-elev, har jeg valgt å fokusere den tredje traumepilaren til Bath (2008) i retningen samregulering mellom lærer-elev. Dette gjør jeg med bakgrunn i Nordanger og Braarud, (2014, s.532) sin påstand om at samregulering av barnet er ansett som den viktigste oppgaven en omsorgsgiver har, med avgjørende betydning for barnets utvikling. For å kunne kjenne til hvilke følelser eleven sitter med, er det essensielt for læreren å ha god kjennskap til eleven. Roland (2021, s.65) skriver at gjennom et stabilt relasjonelt bånd vil eleven over tid virke til å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter, som for eksempel kommunisere emosjoner, samt utvikle evne til å søke trygghet og selvregulering.

Vår rolle som omsorgspersoner er å vise empati og forstå mestringsstrategiene barn bruker for å håndtere vanskelige situasjoner, samt gi dem sikkerhet og støtte slik at de har mindre behov for feiltilpassede strategier og veilede dem mot trygge, sunne, sosialt kloke måter å mestre sine emosjoner på (Bath, 2015, s.9). Samregulering av følelser mellom lærer-elev vil skape en naturlig effekt av følelsesregulering og atferdsregulering (Fallmyr, 2017, s. 58). Pedagogen kan hjelpe eleven med å utvikle gode selvreguleringsstrategier, ved å gi hen tips eller modellere teknikker for dem og invitere dem til å forsøke å utføre dem sammen (Øverland & Bru, 2020, s. 61). Dette kan for eksempel være mindfulness, avslappningsteknikker (pusteteknikker) eller journaling (ekspressiv skriving) (Øverland & Bru, 2020, s.61).

Samregulering av følelser dreier seg både om verbale og non-verbale handlinger fra den trygge voksne. Elevens følelser reguleres gjennom lærerens sin bevisste bruk av nærvær, regulering av tonefall, innlevelse, berøring og empati (Fallmyr, 2017, s. 58). Dette har vi også tidligere sett på er viktige faktorer for å skape trygghet rundt eleven. Altså kan det tenkes at pedagogen som møter en elev som viser utagerende atferd, bør kunne mestre å regulere sine egne emosjoner, samt kjenne til grenser av fysisk nærvær fra den voksne, eleven er komfortabel med og har behov for i gitt situasjon. For å forstå elevens behov og atferd bedre har jeg inkludert teorien om toleransevinduet. Dette er for å skape forståelse rundt at ulik grad av aktivering vil forutse ulik tilnærming og reguleringsbehov.

3.6 Toleransevinduet

I arbeid med elever som viser utagerende atferd mener jeg det kan være relevant å kjenne til psykologiske prosessene bak kroppens alarmsystem. Grunnen til dette er at for å kunne nå til en elev, samregulere eller kunne bygge relasjoner, er vi nødt til å forstå når barnet er emosjonelt tilgjengelig for å delta i denne prosessen. Jeg vil likevel ikke gå i detalj på alle delene grunnet oppgavens begrensning, men hovedsakelig se på det hyperaktive område som er mest relevant for utagerende atferd.



Figur 2. Hentet fra Nordanger og Braarud (2014, s.532)

Denne modellen utviklet av Ogden, Minton & Pain (2006; Nordanger, Braarud, 2014, s.532) tar utgangspunkt i tre ulike soner et individ kan oppleve å befinne seg i. Disse ulike sonene representerer ulike nivåer av opplevd trygghet, stress- og alarmaktivering. Det grønne området symboliserer toleransevinduet, som er den optimale sonen der individet vil kunne være tilgjengelige for å prosessere nødvendig informasjon, vurdere situasjonen og kunne regulere egen atferd og følelser (Nordanger & Braarud 2014, s 532).

Hypoaktivering

Hypoaktivering kan forstås som en form for underaktivering, og den opptrer som en motsetning av hyperaktivering. Vanlige kjennetegn for hypoaktivering er fjernhet, nedstemthet, trøtthet, dissosiasjon og konsentrasjonsvansker (Fallmyr, 2017, s.146).

Hyperaktivering

Hyperaktivering er det området som er mest relevant for denne oppgaven. Det er når barnet befinner seg i denne sonen at utageringer kan forekomme. Hyperaktivering symboliserer en forhøyet grad av aktivering og stress, gjerne kombinert med lav grad av trygghet (Fallmyr, 2017, s.146). Alarmsystemet fight/flight/freeze i hjernen vil aktiveres og vanlige reaksjoner vil være sinneutrbrudd, uro, irritabilitet og impulsivitet gjerne i eksplosiv form (Fallmyr, 2017, s.146). Altså det vi kaller for utagerende atferd.

Det kan være gunstig for pedagogen å gjøre seg kjent med elevens individuelle triggere som kan bidra til overstimulering, slik at de havner i hyperaktivering sonen. Dette vil bidra til en bedre forståelse av hvilke strategier som vil være aktuelle å bruke for å regulere eleven tilbake til toleransevinduet deres. I tillegg til at det kan fungere som et forebyggende tiltak for å tilrettelegge at eleven får en trygg skolehverdag som fremmer hen sin helse, trivsel og læring etter §9-a (Opplæringslova, 1998)

3.7 Motivasjon og mestring

Mye internasjonal forskning viser at elever som har gode relasjoner til lærere tenderer å ha bedre akademiske prestasjoner, viser mindre utagerende atferd og behersker bedre sosiale ferdigheter (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Ladd & Burgess, 2001; Pianta & Stuhlmann, 2004; Sabol & Pianta 2012, s. 219). I tillegg vil elever som opplever motivasjon vanligvis unngå å delta i konflikter med lærere og andre elever på skolen (Manger, 2012, s.6).

Autoritære og ettergivende klasseledere preget av at lederposisjonen blir brukt på en negativ og demotiverende måte, for eksempel gjennom straff, vil kunne havne i en posisjon med liten mulighet for å korrigere negativ atferd hos elever (Manger, 2012, s.12). Kjeft og disiplin vil ikke gjøre det noe enklere for barnet å møte forventningene og rammene satt av de voksne (Thorkildsen, 2023, avsnitt 13-15). Som vi har sett tidligere kan denne typen tilnærming til elever med utagerende atferd fungere som ytterligere trigger for elevens alarmsystem, som igjen fører til hypoaktivering etterfulgt av utageringer. Thorkildsen (2023, avsnitt 2) skriver at vi må forstå at atferden har en funksjon for barnet. Gjør vi ikke dette, og svarer med en egen reaksjon, risikerer vi å eskalere en allerede vanskelig situasjon.

Ifølge behavioristen Skinner (1953; Manger, 2012, s.19, vil læreren kunne påvirke elevens motivasjon og støtte deres læring gjennom å gi elever konsekvenser av deres handlinger. Belønningssystemer for ønsket atferd blir enda brukt, bevisst og ubevisst, av lærere i alle klasserom. Dette skjer for eksempel gjennom ros, anerkjennelse og materielle goder, dette kalte Skinner (1953; Manger, 2012, s.19) for *forsterkning* av ønsket atferd.

I følge Bandura (1997, Manger, 2012, s.26) styres elevens sin evne til å mestre en oppgave gjennom deres egen oppfatning av om de er i stand til å utføre handlingen. Altså kan vi forstå generell selvoppfatning som en forutsetning for motivasjon for mestring og utholdenhet. Manger (2021, s.26) forklarer dette med at jo høyere forventningen om mestring er, desto større er sjansen for et godt resultat. Læreren kan styrke elevens motivasjon og øke elevens utholdenhet ved å anerkjenne eleven og deres mestringsforsøk, samt veilede og følge opp ulike mestringsforsøk underveis (Drugli & Nordahl, 2014, avsnitt 8).

Bandura (1997; Manger, 2012, s.26) beskriver at elevens mestringsforventning vil formes gjennom autentiske mestringsopplevelser, modellering, verbal overtalelse og fysiologisk tilstand. Ifølge Manger (2012, s.26) vil autentiske mestringsopplevelser være den viktigste faktoren for å styrke elever sine forventninger om mestring. Manger, 2012, s.37 påpeker at dette kan gjøres ved å sette individuelle mål sammen med eleven. I forhold til arbeid med barn med utagerende atferd anser jeg modellering til å være en viktig kilde til å fremme gode valg og strategier. Dette så vi i delkapittelet om regulering og andre-regulering som en del av de tre traumepilarene. Manger (2012, s.37) oppfordrer også til å bruke medelever som modeller for å tilegne seg bedre læringsstrategier, og for å normalisere at andre også kan streve med å mestre ulike oppgaver.

3.8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg beskrevet oppgavens teoretiske rammeverk. Det har blitt lagt vekt på hvordan læreren sin bevissthet rundt egen praksis og kompetanse kan påvirke elever med utagerende atferd. Jeg har videre gjort rede for hvordan kompetanseheving rundt TBO hos lærere og miljøarbeidere, kan støtte deres arbeid om å styrke elever med utagerende atferd sin

opplevelse av trygghet og tilhørighet i skolen. Dette har jeg gjort gjennom å gjøre rede for konkrete tiltak for å skape en trygg tilværelse for eleven i skolen. Videre har jeg presentert relasjonsbygging som et sentralt tiltak for både håndtering og forebygging av utagerende atferd i skolen. Her har jeg inkludert et bredt perspektiv på relasjonsbygging aspektet gjennom å inkludere både lærer-elev, men også elev-elev relasjoner, ved hjelp av Wubbels et al. (2015) sin relasjonsmodell. Til slutt har jeg gjort rede for hvordan lærere kan støtte elever sin evne til å selvregulere sin atferd og emosjoner gjennom samregulering. Blant annet har modellen for toleransevinduet blitt redegjort som et sentralt verktøy for lærere og miljøarbeidere i arbeid med samregulering av utagerende atferd. Avslutningsvis har jeg vist til ulike faktorer som kan påvirke mestringsmotivasjonen til elever med utagerende atferd. I denne sammenheng har jeg presentert atferdspsykologisk- og sosial kognitiv tilnærming til motivasjonsteori og gjort rede for disse i lys av ulike oppdragelsesstiler av Baumrind (1991, Roland et al., 2014) sin modell. Jeg har valgt å inkludere Baumrind (1991) sin teori om oppdragelsesstil, da den går overens med pedagogiske lederstiler, som er et viktig aspekt i møte med sårbare elever. Jeg har sett på autoritativ lederstil som et tiltak i møte med utagerende atferd i skolen. Blant annet er autoritativ ledelse et viktig aspekt for å kunne jobbe med å øke motivasjon og mestringsforventning hos elever med utagerende atferd i skolen.

4 Metode og metodiske overveielser

Denne oppgaven har hensikt å forstå og diskutere hvordan lærere møter barn med utagerende atferd. Med andre ord søker jeg å forstå verden sett fra lærere sitt synspunkt. I den forbindelse har jeg tatt en rekke metodiske valg gjennom prosjektet som jeg vil presentere i dette kapitlet. Første delkapittel vil ta for seg hvordan jeg gjennomførte litteratursøk, deretter vil jeg gå over på strategi og metode for forskning. Videre vil jeg presentere hvilken metode jeg har brukt for datainnsamling, og hvilke forbehold jeg har gjort meg før innsamling av data. Deretter skal jeg presentere tematisk analyse som valgt metode for analyse av innsamlet data. Til slutt vil jeg gjøre rede for etiske betraktninger som har vært tatt i betraktning underveis i studiet.

4.1 Litteratursøk

Utvalgt litteratur og teori for denne oppgaven har hovedsakelig blitt basert på faglitteratur innenfor feltet Grunnskolelærer 1-7 og Spesialpedagogikk, samt nyere forskning på TBO. Databasene som har blitt brukt for emnesøk har i hovedsak vært Oria, Google Scholar og Taylor & Francis Online. Her har jeg hovedsakelig brukt søkeord som: utagerende atferd, atferdsproblematikk, traumebevisst omsorg, traumebevisst omsorg i skolen, trauma informed care, toleransevinduet, relasjonsbygging i skolen. Jeg har brukt blanding av engelske og norske begreper for å få et bredere søkeresultat med fagfellevurderte artikler fra andre land enn Norge også. Etter mye søking oppdaget jeg at det var en mangfoldig mengde norsk faglitteratur på elever med utagerende atferd. Dermed har jeg benyttet meg hovedsakelig av norske fagbøker og artikler. Teorigrunnlaget mitt er også hovedsakelig basert på eldre internasjonal forskning fra før 2000-tallet, men likevel har jeg vært opptatt av å relatere denne teorien til påstander fra nyere forskning.

4.2 Kvalitativt forskningsdesign

Problemstillingen jeg har valgt å undersøke i denne oppgaven er «*Hvordan jobber lærere med håndtering og forebygging i møte med utagerende atferd i skolen?*». Som beskrevet i innledningsskapittelet har jeg tatt for meg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobber læreren med å skape et trygt og godt læringsmiljø i et klasserom preget av utagerende atferd?

Problemstillingen og forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i læreren sin verden og oppfatning av atferdsproblematikken. Det fremstod som mest hensiktsmessig å bruke kvalitativt dybdeintervju som metode fordi den søker å få frem folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, foruten vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2021, s.20). Målet med dybdeintervju er i å skape en dialog og fri samtale med utgangspunkt i et fåtall spørsmål som forskeren har satt sammen på forhånd til en intervjuguide (Stuvøy et al., 2021, s.242). Siden jeg ønsker å utvikle en dypere forståelse for hvordan lærere arbeider med autoritativ klasseledelse og forebygging og å skape et trygt og godt læringsmiljø i klasserom med utagerende atferd, var ikke spørreskjema egnet for å undersøke dette fenomenet i dybden.

4.2.1 Intervjuguide

Som nevnt ovenfor er jeg interessert i å få frem lærerne sine erfaringer og opplevelser i møte med utagerende atferd i skolen. Jeg har valgt dermed å gjennomføre individuelle semistrukturerte dybdeintervju. Som forberedelse til intervjuene har jeg laget en intervjuguide som inneholdt spørsmål med et tematisk hensyn til de teoretiske oppfatningene av problemstillingen og forskningsspørsmålet for denne oppgaven¹. Kvale & Brinkmann (2021, s.162) skriver at under et semistrukturert intervju, vil intervjuguiden brukes til å gi intervjueren en oversikt over emnene som skal dekkes, og trenger ikke å følges i streng rekkefølge. Jeg hadde et ønske om at intervjuene skulle oppleves litt mer spontane og individuelt tilpasset deltakerne. Kvale & Brinkmann (2021, s.162) påpeker at jo mer spontant intervjuprosedyren er, desto større sannsynlighet vil det være for å innhente spontane, levende og uventede svar fra deltakerne. Selv om kvalitativ metode kan forstås som syklisk modell, kan den likevel fordeles inn i ulike faser, der fasene overlapper og utfyller hverandre. Jeg vil videre gjøre rede for de ulike fasene: utvalg av informanter, gjennomføring av intervjuene og analyse av innsamlet data.

4.2.2 Utvalg av informanter

Et sentralt utvalgs-kriterie for å delta i fokusgruppe har vært å være fullt eller deltid ansatt på en barneskole. Og videre at deltakeren har erfaring med å jobbe med elever som viser utagerende atferd. Kravet for utdanning har ikke vært fastsatt på grunnskolelærer, da jeg gjerne vil tiltrekke meg varierte deltagere med ulike synspunkt og erfaringer for å skape en bredere refleksjon rundt forskningstematikken. Dermed har jeg fått deltakere som både er kontaktlærere, faglærere og miljøarbeidere. Jeg hadde et ønske om å få tak i 3-5 informanter, og endte opp med 5 deltakere.

Jeg rekrutterte informanter ved å sende ut en invitasjon til intervju, invitasjonen ble sendt ut til både lærere og miljøarbeidere på en skole i Stavanger². Invitasjonen inneholdt informasjon rundt tematikken for studien og formålet, samt et samtykke skjema, som er lagt ved som

¹ Vedlegg b)

² Vedlegg c)

vedlegg nederst i oppgaven. Interessen for å delta viste seg å være ganske stor, og jeg sa meg fornøyd med å få 5 deltakere fra samme skole. Med tanke på variasjon har ikke dette vært et problem ettersom søkelyset har vært på den individuelle læreren sin opplevelse av utagerende atferd, ikke skolen som en arena.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Som forsker er det viktig å være bevisst på hvordan eget ståsted og forforståelse kan påvirke forskningsarbeidet og tolkningen av innsamlet data. Kvale og Brinkmann (2020, s.48) skriver om bevisst naitivitet hos forskeren som en av de tolv aspektene ved et semistrukturert intervju. Jeg har dermed gått inn i intervjusettingen bevisst og oppmerksom på mine egne forforståelser og synspunkter, og forsøkt å vise mest mulig nysgjerrighet og åpenhet i møte med informantene.

Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon, som gjorde at jeg kunne holde fokus på selve deltakeren og samtalen og ingen informasjon ble mistet. Underveis i intervjuene noterte jeg meg punkter og bemerkninger som jeg ville ta opp senere, for å ikke avbryte deltakeren. Det er viktig at personvernopplysninger blir behandlet og lagret på en forsvarlig måte, og at de følger prinsippene som blir presentert i Postholm (2017), *Konfidensialitet, Integritet og Tilgjengelighet*. Dette innebærer at jeg brukte en konfidensiell diktafonapp kalt Nettskjema til å ta lydopptak av intervjuene. Det innsamlede data blir automatisk kryptert og sendt til Nettskjema sin lagrings database, der kun jeg og veileder har hatt tilgang. Alle informantene ble opplyst om diktafon appen før opptakene startet. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til deltakerne, slik at det ble mest trygt hensiktsmessig for deltakerne. Alle intervjuene varte i gjennomsnitt 45-60 minutter. Etter at prosjektet er slutt, vil all lydopptak bli slettet i tråd med NSD sine retningslinjer.

4.3 Forskningsetiske vurderinger

Norsk forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) gjør rede for noen generelle etiske retningslinjer som må vurderes under ethvert prosjekt. Jeg vil nedenfor gjøre rede for noen av disse som har vært relevant for min forskning: informert samtykke og

konfidensialitet. I starten av prosjektet meldte jeg inn oppgaven til Sikt, som er et Norsk senter for forskningsdata. Prosjektet ble godkjent 17.01.2023 (Referansenummer: 864764)

4.3.1 Informert samtykke

Under forskning har deltakere rett på å få oppgitt informasjon om behandling av personopplysninger (Postholm, 2017, s.146). Dette krevet at vi informerer forskningsdeltakere om forskningens formål, og hva det innsamlede data skal brukes til og hvem som har tilgang til det, dette kalles for informert samtykke (Postholm, 2017, s.146). Informert samtykke bidrar til personlig integritet hos deltakere og er forankret i personopplysningsloven (Stuvøy et al., 2021, s. 94). Informasjonsskrivet som deltakerne fikk tilsendt, inneholdt informasjon om studiet og delttakerne sine rettigheter. Ved å innhente skriftlig samtykke tydeliggjør man sitt ansvar som forsker om å sikre forskningsdeltagernes rettigheter (NESH, 2021). Alle deltakere har også rett til å bli informert om deres rettighet til å trekke tilbake utsagn etter datainnsamlingen (Postholm, 2017, s.150). Denne informasjonen ble oppgitt før og etter intervjuet.

4.3.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet omhandler at innsamlet data ikke kan spores tilbake til intervjuobjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s.300). Alle forskningsdeltakerne ble opplyst om at studiens anonymitet sikres, og alle nevnte navn, alder osv vil bli anonymisert. Pseudonymer for deltakere anvendes som deltaker 1, 2 osv. (Postholm, 2017, s.145). Forskere skal ta hensyn til personer som direkte eller indirekte kan bli berørt av forskning uten at de selv har samtykket til det eller blitt informert om forskningen (NESH, 2021). I min forskning har intervjuobjektene delt historier og erfaringer med elever. Alle deltakere ble informert om at alle faktorer som kan spores tilbake til omtalt elev vil bli anonymisert, som for eksempel navn, kjønn og alder. Historier som har blitt beskrevet i nøyaktige detalj har blitt vurdert og tatt vekk fra presentering av funn, med hensyn til indirekte berørte elever som kan bli gjenkjent. Likevel har jeg valgt å inkludere noen nøye utvalgte eksempler og historier om elever nedenfor. Disse er små aspekter av episodene beskrevet av lærere og miljøarbeidere, for å gi leseren innblikk i hvordan informantene jobber håndterer ulike utagerende episoder i skolehverdagen.

4.4 Analyse

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2021, s.219). Intervjuguiden min har støttet seg på utvalgt teori for oppgaven, dermed har det vært hensiktsmessig å foreta en tematisk analyse for innsamlet data og kode det med bruk av NVIVO programmet. Jeg vil nedenfor gjøre rede for alle steg jeg tok i prosessen av å gjøre meg kjent med og analysere innsamlet data for oppgaven.

4.4.1 Transkribering

Første steget etter innsamlingen av datamateriale vil være å bli kjent med data. Intervjuene sorteres og struktureres for videre analyse gjennom transkribering (Kvale & Brinkmann, 2021, s.222). Transkripsjonen av samtalen består av å fragmentere samtalen i enkeltavsnitt, setninger og ord. Når man transkriberer et ikke-ledende intervju kan transkripsjonen få en form at en fortellende tekst (Kvale & Brinkmann, 2021, s.219). Å konvertere lydopptak om til skriftlig tekst er en tidskrevende oppgave. Dette var noe jeg var klar over før jeg gjennomførte intervjuene, og som et forbehold på dette lot jeg deltakerne snakke mest mulig uavbrutt slik at utsagnene ble sammenhengende og forståelige for meg i ettertid. Jeg brukte i gjennomsnitt 5-7 timer på å transkribere hvert intervju, og så likhetstrekk mellom de ulike deltakerne sine erfaringer og opplevelser underveis. Dette gjorde det lettere for meg når jeg skulle dele utsagnene inn i koder.

Ettersom min interesse har vært i lærere og miljøarbeidere sine opplevelser og erfaringer har resultater for denne oppgaven blitt presentert gjennom direkte sitater fra lærere og miljøarbeidere, deler av sitatene er erstattet med (...) og fyllord er fjernet, dette er for å få en bedre sammenheng i sitatene. Delene som har blitt fjernet har blitt fjernet uten å påvirke sitatets innhold og mening. Elevens navn har blitt anonymisert og alle elever blir referert til gjennom pronomensformen *hen* for å ikke kunne indentifisere eleven gjennom kjønn.

4.4.2 Koding

En nøye koding av utskriftene setter forskeren i posisjon til å kunne kategorisere data og gjøre seg kjent med hver minste detalj i materialet (Kvale & Brinkmann, 2021, s.226-227). Som

nevnt ovenfor har jeg valgt en tematisk analyse for denne oppgave. Dette betyr at da jeg utarbeidet koder for analyse av innsamlet data, baserte disse seg på utvalgt teori for oppgaven. Dette gjorde prosessen av å utarbeide temaer for koder mer oversiktlig og meningsfullt. Koding fører ofte til kategorisering, som innebærer at meningen i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få enklere kategorier (Kvale & Brinkmann, 2021, s.228). Jeg genererte til sammen 23 koder som utgjorde temaene for analysen, bestående av 15 overordnede temaer og 8 underordnede temaer. Jeg brukte programmet NVIVO for å kode transkripsjonene mine. Dette gjorde jeg ved å overføre det ferdig transkriberte Word dokumentet inn i NVIVO programmet.

Kodeprosessen var tidkrevende, og jeg leste gjennom transkripsjonene flere ganger for å være sikker på at jeg fikk med meg alle detaljer og at alle sitater ble satt på riktig tema. Kvale & Brinkmann (2021, s.306) presenterer siste del av analyseprosessen av innsamlet data som kategorisering og avgrensning av temaer som skal bli presentert i analysekapittelet i oppgaven. Den vanligste måten å presentere funnene fra en kvalitativ forskning på er å bruke utvalgte sitater (Kvale & Brinkmann, 2021, s.306-307). Jeg koblet opp alle temaene i NVIVO opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålet for oppgaven og kategoriserte det inn i tre overordnede temaer som jeg skal presentere i (5) Resultater.

4.5 Forskningskvalitet

I utformingen av forskningen for dette prosjektet og dens kvalitet vil jeg gjøre rede for og reflektere rundt ulike retningslinjer og kriterier for *validitet*, *reliabilitet* og *generalisering*.

4.5.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2021, s.276) forklarer at validitet i en kvalitativ forskning, dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Jeg har tidligere i metodekapittelet gjort rede for at kvalitativt forskningsintervju, med tematisk analyse vil være mest hensiktsmessig i min oppgave i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2021, s.278) presenterer også ulike tilnærminger for å kvalitetssikre validiteten i forskningen. Dette gjør vi ved å: kontrollere, stille spørsmål og teoretisere (Kvale & Brinkmann, 2021, s.279-281).

Validiteten i en forskning kan sjekkes ved å kontrollere og undersøke for feilkilder eller falsifisert kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 279). For å kvalitetssikre mine kilder har jeg hatt et kritisk blikk til teorien jeg har oppgitt, og sett den i lys av andre teoretikere sine påstander. Her har jeg benyttet meg av sikre databaser, og hovedsakelig fagfellevurderte artikler. Under datainnsamling sørget jeg for å ikke stille ledende spørsmål, men heller åpne spørsmål rettet mot deltakeren sine personlige erfaringer. Transkribering- og kodingprosessen kan være med å svekke dataens validitet (Kvale & Brinkmann, 2021, s.278-279). Dette kan forekomme dersom intervjuere feiltolker utsagn eller gir ord/setninger feil mening i kodingsprosessen. Jeg har dermed lest igjennom transkripsjonen flere ganger, og brukt god tid på å lytte gjennom lydopptakene, noe som kan bidra til å styrke transkribering- og kodingsprosessen sin gyldighet og troverdighet.

Å stille spørsmål til forskningens funn regnes som en annen måte å sikre forskningens validitet på (Kvale & Brinkmann, 2021, s.281). Videre skriver Kvale & Brinkmann (2021, s.281) at den vanligste måten å gjøre dette på er å kritisere funn fra forskningsintervjuene, ettersom intervjudeltakerne sin informasjon kan være usann. Som intervjuer i denne oppgaven har jeg undersøkt deltakerne sine opplevelser og erfaringer med utagerende atferd. Dermed står jeg ikke i posisjon til å kritisere om lærerne og miljøarbeiderne sine opplevelser er sanne eller usanne. Dette kan være en mulig svekkelse i validitet. Jeg har derimot løftet validiteten i deltakerne sine utsagn ved å nøye kvalitetssikre deres utdanning og erfaring med tematikken. Dette ble gjort både på forhånd av intervjuene ved å stille krav til erfaring med utagerende atferd, samt ble deltakere spurt om å fortelle om deres utdanning og ulike erfaringer de har med utagerende elever, i starten av intervjuopptakene.

Kvale & Brinkmann (2021, s279) skriver at presentasjonen av kvalitative funn også kan testes og bekreftes. Dette har jeg gjort ved å støtte opp alle utsagn og tematikken i (5) Analyse kapitlet, ved å presentere tilsvarende teori under utsagnet. Dette henger også sammen med siste del av å kvalitetssikre validiteten, gjennom en teoretisk forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2021, s.281). I tillegg har bakgrunn og formål for studiet blitt forklart, samt har jeg beskrevet rammeverket rundt prosessen av utvikling av problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvor pålitelige forskningens resultater er (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137). Forskerens rolle som person påvirker kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som forekommer i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2021, s.108). Jeg har jobbet i skolen siden før jeg begynte på lektorutdanningen, og har dermed gjort meg en del erfaringer og meninger rundt tematikken. Det er også grunnen til at jeg har vært valgt å vinkle problemstillingen min mot lærere sine erfaringer og opplevelser. Min erfaring kan potensielt ha påvirket intervjuobjektene sine uttalelser. Kvale og Brinkmann (2021, s.95) skriver at intervjuforskningen er nært knyttet opp til det deltakeren, og vil påvirke både intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker igjen vårt syn på menneskets situasjon. Dermed har jeg hatt fokus på å stille meg nøytral og nysgjerrig til deres meninger, og forsikret dem om at ingen uttalelser eller svar er “feil”. Noen av intervjuobjektene delte bekymringer om at deres svar ikke var “bra nok” for prosjektet mitt. Jeg betrygget disse med at jeg ønsker å undersøke deres personlige erfaringer, og ikke utføre en kunnskapsjekk av hvor mye teori og kompetanse rundt utagerende atferd de sitter på. Jeg har vært bevisst på ikke å inkludere mine fordommer eller personlige meninger som kunne påvirke intervjuene eller resultatene. Dette har vært med å styrke oppgaven sin objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 273). Jeg har reflektert over hvordan resultatene i min oppgave kan bidra og oppfordre til mer forskning innenfor tematikken. Dette styrker den refleksive objektiviteten i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2021, s.273).

Tøndel og Tjora (2021, s. 80-83) skriver at dersom man inkluderer sitater og utsagn fra intervjuene, styrkes reliabiliteten i prosjektet ved å tydeliggjøre intervjuobjektene sin “stemme”. Sitatene som blir presentert i funnene, er valgt ut med et mål om å få frem deltakeren sin mening og stemme. Jeg har brukt sitater fra ulike deltakere opp mot hverandre for å få frem likheter og variasjoner blant deltakerne sine erfaringer og opplevelser av det å jobbe med utagerende atferd.

4.5.3 Generalisering

Ofte stilles spørsmålet om hvorvidt resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere, dette kaller vi for generalisering (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). For at

forskningen skal oppleves mest mulig transparent av andre lesere, har jeg vært nøye med å gjøre rede for og beskrive forskningsprosessen og rammeverket så tydelig som mulig. I lys av min problemstilling har naturalistisk generaliseringmåte vært mest aktuell. Kvale og Brinkmann (2021, s.290) skriver at naturalistisk generalisering baserer seg på personlige erfaringer, og gir forventninger i form av uttalelser, istedenfor formelle forutsigelser. Her vil forskeren kunne vurdere om funnene fra prosjektet kvalifiserer seg til å være gyldige i andre tilfeller (Kvale & Brinkmann, 2021, s.290). Selv om min forskning baserer seg på 5 intervjuobjekter fra samme arbeidsplass, har jeg forsøkt å skape et helhetlig bilde av deltakerne sine erfaringer og opplevelser på tvers av ulike trinn. Dette har gitt meg et utvidet bilde av det å møte utagerende atferd på ulike alder og kognitive nivå. Dette bidrar til at funnene kan være gyldige og relevante for lærere som jobber på andre skoler og steder i Norge.

5 Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine funn fra innsamlet datamateriale gjennom intervju av fem deltakere. De tre utvalgte hovedtemaene for resultater er basert på en tematisk analyse av de transkriberte intervjuene fra innsamlet datamateriale. Resultatene og drøftingen fra intervjuene blir presentert med utgangspunkt i hoved- og underkategoriene som har vært anvendt i teorikapittelet og i utarbeiding av intervjuguiden. Hvert hovedtema vil bli utdypet med tilsvarende undertema fra datamateriale, samt relevant teori, dette er gjort med hensikt om å gi leseren innblikk i flere områder av funnene og hvorfor disse er relevante for oppgavens problemstilling. Gjennom å presentere teori underveis i kapittelet har jeg som hensikt å styrke gyldigheten og påliteligheten til sitatene. I neste kapittel vil jeg drøfte funnene på et mer overordnet nivå.

Jeg merket meg at alle informantene delte nokså lik forståelse i måten å tilnærme seg utagerende atferd i skolen. Oppsummert var det tre nøkkelord som gikk igjen i alle intervjuene var *relasjoner, regulering og trygghet*, også kjent som de tre taumepilarene (Bath, 2008). Likevel hadde informantene ulik kompetanse og delte meninger rundt bruken av traumebevisst omsorg i skolen. TBO fant raskt sin naturlige plass i intervjusamtalene, dermed har jeg valgt å presentere deres erfaringer og tanker rundt TBO i skolen i kategori (1)

Traumebevisst omsorg. For å besvare problemstillingen for denne oppgaven har jeg laget to hovedtemaer (2) Klasseledelse og (3) Forebygging. Gjennom analysen vil jeg se på klasseledelse i et relasjonsfokusert perspektiv, jeg vil samtidig inkludere både positive og negative refleksjoner rundt klasseledelse, delt av informantene. For å besvare mitt forskningsspørsmål for denne oppgaven, har jeg inkludert “Klassemiljø” som undertema for (2) Klasseledelse. Målet med undertema er å legge frem informantene sine tanker rundt et klassemiljø påvirket av utagerende atferd, og hvordan de jobber for å forbedre dette i sitt klasserom. Her vil jeg gå inn på hvilke faktorer som påvirker klassemiljøet, og hvordan vi kan bruke relasjonsbygging blant lærer-elev og elev-elev, for å skape et trygt og godt klassemiljø for alle elever. Til slutt vil jeg presentere informantene sine tanker og refleksjoner rundt hvordan vi kan jobbe med å forebygge en utvikling av utagerende atferd. Dette vil jeg presentere under tema (3) Forebyggende tiltak. Tiltakene presentert i (3) Forebyggende tiltak, vil berøre både individ- og systemnivå, samt samarbeid mellom kollegiet og mellom hjem-skole. Grunnet oppgavens søkelys på lærerens arbeid og erfaringer med tematikken, vil søkelyset bli rettet hovedsakelig mot tiltak på individnivå.

5.1 Traumebevisst omsorg

Traumebevisst omsorg har spilt en større rolle i denne oppgaven enn tidligere planlagt. Etter å ha intervjuet lærere og miljøarbeidere har jeg blitt mer oppmerksom på hvor stort behovet for en TBO kompetanseheving i skolen er, og hvor lønnsom denne kompetansen er i møte med de sårbare barna. En av de viktigste tankene jeg har gjort meg under analysen av innsamlet datamateriale, er at vi må lære oss å forstå hva som ligger bak atferden til eleven for å kunne vite hva eleven trenger for å få det bedre på skolen. TBO er en fin veiledning for å skape den forståelsen. En av informantene forteller: *“Alle som jobber med mennesker burde hatt grunnleggende kunnskap i TBO og de tre pilarene (...). Det er ikke noe med traumer i seg selv å gjøre, men med barnets trygghet”* (Informant 4).

Denne påstanden støtter opp Nordanger (2022) sine argumenter for å gi traumebevisst omsorg mer plass i pedagogikkens verden. I likhet med Nordanger (2022) argumenterer denne informanten for at grunnleggende TBO kunnskap hos pedagoger vil styrke elevene sin trygghet, gjennom å skape en felles forståelse for atferden og elevens behov. *“All atferd har en grunn, det er ingen atferd som kommer uten grunn. Det er ingen som er født onde, alle svaner er ikke hvite, og man må til tider trå varsomt”* (Informant 4). Flere deltakere var enige

i at mye av målet med å innføre mer TBO i pedagogisk praksis vil handle om å komme i bedre posisjon for å forstå eleven, uten å trå over grensen med å praktisere traumeterapi på skolen.

I kontrast ser vi en annen deltaker som ikke var direkte kjent med begrepet TBO, men hen poengterte likevel at forståelse og bevissthet rundt hvorfor atferden oppstår er en viktig faktor for å kunne møte eleven på en god måte. *“Jeg vet ikke helt hva traumebevisst omsorg er, men at det er noe som ligger bak atferden er definitivt nyttig å kjenne til som lærer”* (Informant 5). Målet her er ikke å påpeke at noen sitter på mer kompetanse enn andre, det er heller å belyse at selv om noen ikke kjenner til TBO begrepet og teorien bak det direkte, så er det likevel en grunnleggende enighet iblant informantene rundt å opptre bevisst og med en viss forståelse av elevens verden, ettersom de muligens bærer på en del vond bagasje og sårbarhet som kan påvirke deres daglige prestasjoner. En av lærerne forteller:

“(…) det kommer nye løsninger på et problem hele tiden. Og det finnes kanskje allerede en løsning, men det har bare fått et nytt navn. For til syvende og sist så jobber vi med barn, og barn er barn. (...) Og det vil aldri komme noe nytt og revolusjonere som vil komme og fikse disse problemene, de er alt for sammensatt. Selv om begrepsapparatet er forskjellig så er inngangen helt lik (...). Men at vi er bevisst på det bakenforliggende, og at barn har forskjellig bagasje er kjempeviktig. At vi er kjent med statistikk for eksempel er også veldig viktig” (Informant 5).

Informanten kommer inn på at hovedfokuset ikke bør ligge på *hvilke* teorier vi bruker, og *hva* de heter, men heller på at vi må se eleven som de er i dag og anerkjenne bagasjen de bærer på. Dette kan eksempelvis være at læreren eller miljøarbeideren tar seg tid til å gjøre seg kjent med elevens levekår, i form av omsorg hjemme, trivsel på skolen, generell helse osv. En annen informant forteller: *“Det barnet jeg møter i dag er kanskje forandret seg helt om et par uker, og det skjer nye situasjoner og nye triggere hele veien. Så man må være fleksibel og tilgjengelig”* (Informant 4). I likhet med informant 5, legger informant 4 vekt på at vi jobber med mennesker, og som pedagoger må vi alltid holde oss oppdatert på elevens utvikling og behov, og tilpasse vårt arbeid deretter. Vi bør heller ikke bli for hektet opp i teorier eller oppskrifter på hvordan en skal møte barn med utagerende atferd, da dette vil kunne variere fra barn til barn. Her kan vi se en fordel med å ta i bruk TBO teorier i møte med sårbare elever. Spesielt Bath (2008) sine tre traumepilarer, trygghet, relasjon og regulering, tar utgangspunkt i å tilrettelegge for trygge omgivelser rundt eleven slik at vi kan gjøre oss kjent med elevens

særegne behov og forutsetninger før man setter inn behandlende og regulerende tiltak. I tillegg minner Bandura (1997, Manger, 2012, s.25) oss på at et barns atferd kan ikke forstås som enestående, men må sees i forhold til andre faktorer som kan påvirke eleven, for eksempel hvilke miljø barnet vokser opp i, hvilket humør eleven er i, nattessøvn osv. Som vi også ser i tråd med Maslow (1987) sin behovspyramide spiller fysiologiske behov, samt arv og miljø, en stor rolle for elevens forutsetninger for å være mottakelig for læring og mestring i skolen. Elevenes behov vil være individuelle og kunne variere enormt. Jeg vil konkludere ut ifra samlede inntrykk fra informantene at pedagogenes åpne sinn er nødvendig for å komme i posisjon til å gjøre seg kjent med elevens atferdsmønster. I tillegg vil jeg vise til Drugli og Nordahl (2014) som påpeker at læreren bør ha en bevissthet rundt sin egen definisjonsmakt i møte med sårbare elever, ettersom lærere ofte vil være betydningsfulle voksne i elevens liv og vil kunne påvirke deres utvikling i stor grad.

Videre diskuterte noen av informantene hvor mye som egentlig bør forventes og kreves at lærere skal kunne. Å jobbe i et miljø preget av store mengder utageringer kan være en stor påkjenning for lærere. Spesielt dersom det er mangel på ressurser. En av informantene sier:

“Så er det og et spørsmål om hvor mye skal (...) lærere bite gjennom? Dere er ikke sykepleiere, psykologer, bussjåfører osv. Det burde være mye mer ressurser i skoler enn det det er. Lærere må gjennom mye, men grunnleggende kunnskap i traumebevisst omsorg... uten tvil!” (Informant 4).

Informanten får frem et poeng om at TBO bør regnes som en grunnleggende kunnskap i lærerutdanningen. Regjeringen mener at gjennom å inkludere TBO i lærerutdanningen, jobber vi forebyggende ved å forberede og gi lærere kompetanse i ulike former for former for utfordringer de kan oppleve å møte på i skolen (Regjeringen, 2013, s.32). Jeg tolker både informantene sine refleksjoner og Regjeringen sitt forebyggende mål, som at TBO kompetanse vil være en styrke i alle lærere sin hverdag. Det kan bidra med at læreren kan bedre klare å forstå, samt utfylle de emosjonelle behovene til elevene. Dette kan være med på å øke elevene sin generelle opplevelse av trygghet, omsorg og forståelse i skolen.

Informantene nevner at elevens opplevelse av trygghet er viktig for å oppnå mestring på både faglig og sosiale arenaer i skolen. Både Nordanger (2022) og Bath (2015) påpeker at den traumebevisste kompetansen vil ikke være gyldig kun i møte med traumatiserte barn, men har en naturlig plass i all tilnærming ment for å fremme menneskers utvikling. Jeg vil nedenfor

presentere noen av informantene sine utsagn og refleksjoner rundt hvorfor og hvordan de selv tar utgangspunkt i de tre traumepilarene som tiltak i møte med elever med utagerende atferd i skolen. Som nevnt tidligere var ikke alle informantene bevisste på at relasjoner, regulering og trygghet utgjør de tre traumepilarene. Informantene oppgir kun eksempler på deres egne erfaringer, meninger og praksis.

5.1.1 Relasjoner

Alle informantene beskrev en trygg og positiv relasjon mellom lærer-elev som avgjørende for resten av arbeidet med utagerende elever. De omtalte også relasjonsarbeidet som et viktig forebyggende tiltak som både minsker utagerende atferd, men også forhindrer en utvikling av denne. En informantene forteller:

“Jeg tenker at noe av det første jeg prioriterer når jeg skal inn i et arbeid med barn som har denne typen problematikk, er det å få en relasjon til barnet. Det synes jeg er kjempeviktig å prioritere, bruker masse tid på det. For det er først når man har fått en relasjon med barnet at man kan begynne selve arbeidet med det som gjerne ligger bak atferden. Det handler litt om å komme på lag med barnet. Gi barnet medbestemmelse, de er jo ekspertene på sitt eget liv. Ofte har barnet mange tanker om hva som kan hjelpe og hva som ikke hjelper” (Informant 1).

Roland (2021, s.65) skriver at den stabile relasjonen mellom lærer-elev vil over tid støtte elevens utvikling sosiale og emosjonelle ferdigheter, som å kunne kommunisere emosjoner, samt utvikle evne til å søke trygghet og selvregulering. Ved å gi barnet medbestemmelse kan vi sammen med eleven utvikle gode strategier for å håndtere de vanskelige situasjonene der følelsene tar overhånd. Å hjelpe eleven med å utvikle gode reguleringsstrategier påpeker Øverland og Bru (2020, s.61) som en viktig oppgave pedagoger har.

Mange barn opplever at lærere og miljøarbeidere er de eneste trygge voksne i deres liv. En av informantene forteller:

“Jeg føler at en god relasjon må ligge i bånd for å gjøre skoledagen meningsfull for mange av disse elevene. Det er ikke alltid så lett for de å komme på skolen. Noen av de kommer kun på grunn av de relasjonene de har. De finner ikke mening i fag eller det de skal lære. Det har ikke et ønske om å være der og det er gjerne en terskel bare å være i skolegården. Da er de helt avhengige av å ha noen der som viser at “jeg er

glad for at du kommer”, “setter pris på at du er her”. Noen som gjerne viser andre ting enn fag som er meningsfullt. De er små barn, og de vet at det er viktig å lære. Men hvis en har følelseskaos, eller andre ting som er vanskelig, så er det mye enklere å tenke at det overskygger motivasjonen til læring” (Informant 1).

Informant 1 forteller hvordan hen opplever at den gode relasjon til eleven påvirker elevens motivasjon og styrker elevens følelse av tilhørighet og anerkjennelse. Trygghet, omsorg, og anerkjennelse er en av de mest grunnleggende behovene vi mennesker har og utgjør en stor del av Maslow (1987) sin behovspyramide. Vi vet også gjennom Pianta (2006) at positive relasjoner mellom lærer-elev er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for sårbare elever. I tillegg påpeker (Pianta, 1999, s.139) at en god relasjon mellom lærer-elev ofte motiverer elever til å endre atferd fra negativ til positiv.

En informant forteller om hvordan hen liker å skape en gjensidig respekt med eleven ved å vise egen sårbarhet for eleven.

“(…) Vi mennesker har jo følelsene litt på utsiden. Noen er veldig gode på å holde det inne da. Men jeg føler at vi får mest igjen for å være ærlige, hvert fall i forhold til relasjonen med barna, spesielt de barna som har det vanskelig inni seg. For hvordan skal du forvente at de skal dele masse med deg, også deler du ingenting tilbake. Det er noe med å skape en gjensidig respekt for at vi åpner oss, vi viser dem at vi stoler på dem og deler noe med dem, så da kan de gjøre det samme” (Informant 3).

Det informant 3 gir eksempel på her er å modellere sårbarhet og åpenhet rundt emosjoner. Dette kan fungere som en oppfordring til åpenhet når eleven føler seg trygg og komfortabel nok til det. Her ser vi at informanten er bevisst på det Nordanger og Braarud (2014, s.149) kaller for maktubalanse mellom lærer og elev. Læreren “går ned på eleven sitt nivå” ved å gjøre seg selv sårbar. Dette kan bidra til at vi både styrker relasjonen vår til eleven, men og viser at her er det trygt å dele tanker og følelser.

5.1.1.1 Banking time

Flere av deltakerne brukte Pianta (1999) sin teori banking time bevisst. Dette innebærer at informantene fortalte at de setter av tid til gode opplevelser sammen med eleven som den viktigste teknikken for å bygge den gode relasjonen til elever med utagerende atferd. En av informantene forteller:

“Jeg tenker jo mest mulig tid med denne eleven – type banking time. Det må jeg minne meg på selv “hvor kan jeg stjele av noen minutter bare for å få litt, eller for å komme i posisjon for å skape relasjon”. Sånn som når jeg har tatt over en klasse der jeg vet det er utageringer, så må jeg jobbe ekstra hardt med litt småsnakking der jeg kan få sneket det inn. Og gjerne ta litt av en time der jeg kan jobbe med den eleven alene/ høre om deres interesser” (Informant 2).

Dette utsagnet kommer av en informant som ikke alltid har en ekstra ressurs til stedet i klasserommet. Hen delte et tips til hvordan relasjonsbygging ofte kan se ut i en hektisk hverdag. Det å kanskje tilrettelegge timene slik at man kan få en-til-en tid med elever med utagerende atferd kan være en god måte å både bli bedre kjent, men også for å forebygge situasjoner der eleven kan utagere. En av informantene oppsummerer målet med relasjonsbyggingen som kan være viktig for alle pedagoger å ha med seg i hverdagen: *“Men det aller viktigste er å bruke tid og vise interesse for eleven. Elske den mest når den fortjener det minst egentlig” (Informant 1).*

Det er viktig å gi disse elevene som har utagerende atferd ekstra kjærighet og oppmerksomhet. Disse elevene vil tjene godt av å føle at de blir ekstra godt sett og ivaretatt. Drugli & Nordahl (2014) påpeker at en viktig del av lærerrollen er å anerkjenne eleven og gi de betingelsesløs respekt, uavhengig av atferden deres.

5.1.2 Regulering

En av informantene forklarer hvordan de tre traumepilarene naturlig påvirker hverandre i praksis: *“Når grunnleggende momentet er på plass, altså relasjonen, så er noe av det aller viktigste ... selvregulering” (Informant 4).*

Videre gir informanten et eksempel på hvordan selvregulering påvirker hen sin evne til å kunne andre-regulere eleven som utagerer:

“Hvis du regulerer deg selv, så er det mye lettere at barnet speiler seg i det når de er stressa. Barnet kan stå og riste med beina og armen og prøve å slå meg, men jeg er helt rolig og jeg snakker helt rolig. Sier at «jeg er helt rolig, dette går bra, jeg skjønner at du har det vanskelig». Jeg stresser ikke, lar ikke pulsen min øke, viser at du tar dette rolig og tar det på alvor. Forteller dem og at «jeg er her for deg, og jeg vil ikke skade deg (...). Så forteller jeg dem at når de har roet seg ned og ting er litt bedre, så kan vi snakke sammen om det som skjedde etterpå” (Informant 4).

Alle informantene delte lik forståelse rundt at den voksne må kunne mestre å holde seg regulert, rolig og i kontroll over situasjonen med utagering. Dette er fordi under en utageringssituasjon, er barnets største behov å komme seg tilbake til toleransevinduet. Noe som kan være svært utfordrende for elever å regulere seg tilbake til på egenhånd. Som vi har sett tidligere i teorikapittelet sier Fallmyr (2017) at elevens følelser reguleres gjennom lærerens sin bevisste bruk av nærvær, regulering av tonefall, innlevelse, berøring og empati. En av informantene forteller om sin måte å møte et utagerende barn på, og gjør en interessant kobling opp mot TBO:

“Hvis jeg ser at barnet er ute av kontroll så går jeg automatisk og setter meg litt vekk så lar jeg han eller hun bare – puste og roe seg såpass at jeg føler at de er mottakelige. Så begynner jeg gjerne å snakke om noe som fanger interessen deres, også starter vi der. Men det gjorde jeg før jeg fikk en modell, for det er sånn som jeg synes funker for meg. Det er gjerne barn som jeg ikke har truffet før, som jeg ikke har en relasjon til. De har ingen grunn til å stole på meg. Da tar jeg gjerne avstand, slik at de ikke skal oppleve meg som en trussel. Det er på en måte litt traumebevisst omsorg. Men dette er noe jeg gjorde før jeg tok kurs i traumebevisst omsorg og” (Informant 1).

Flere av informantene delte at det første de tenker på i en utageringssituasjon er å få ro på sin egen kropp og sine tanker og følelser. De gjør seg selv bevisst på hvordan deres kroppsspråk, tonefall og berøring vil påvirke barnet og da også utageringssituasjonen. I arbeid med sårbare elever påpeker Nordanger og Braarud (2014, s.149) at dette vil være en grunnleggende ting å være bevisst på, da dette vil ofte være trigger til stress- og alarmreaksjoner. Ofte vil det være best å gjøre seg selv minst mulig truende ovenfor eleven (Nordanger & Braarud, 2014, s.149). En av informantene gir eksempel:

“Generelle er at jeg liker å være på nivå med dem. Eller rett og slett la de ha høye nivået. Jeg setter meg på bakken ved siden av dem, hvis de ikke vil snakke med meg så venter jeg til de er klare. Men jeg er ikke bare helt stille, for det er jo ikke en straff” (Informant 4).

Når læreren har fått kontroll over situasjonen, og blitt bevisst rundt seg selv forteller flere av informantene at de går over på å validere elevens følelser, og prøver å regulere dem tilbake til toleransevinduet. En av lærerne forteller:

“Jeg snakker alltid veldig rolig og sikkert ganske treigt og. Jeg sier at jeg forstår at de er sinte og at jeg ser at det er vanskelig. Jeg møter eleven på de følelsene. Jeg sier at

jeg skal hjelpe deg med å puste, prøv å puste sånn som jeg gjør nå - så hermer du etter meg. Så puster jeg rolig og med lyd og, og etter hvert så erfarer jeg at eleven klarer det selv” (Informant 2).

Denne måten å utforske ulike reguleringsstrategier med eleven på støttes også av Øverland og Bru (2020, s.55-61). Eleven vil lære flere selvreguleringsstrategier, samt vil relasjonen mellom lærer-elev bli bedre fordi eleven vil føle en trygghet hos den voksne som hjelper dem med å roe seg ned. En av informantene gir eksempel:

“De barna som utagerer vet jo at de gjør det, de vet at de av og til mister kontrollen. Og det har vært situasjoner der jeg har endt opp med å holde barnet lenge og de i etterkant av det kommer og spør om jeg er til stede i klassen i neste time. De vet at “Okei, da er hen der hvis jeg går av skafet”. Så det er en trygghet i seg selv, det er ingen som er slemme med meg hvis jeg utagerer. Det er noen som forstår meg og er her for meg” (Informant 4).

Informant 4 gir her et eksempel på at en trygg voksen som er i nærheten kan være nok til å senke barnets trusselberedskap, slik at barnet kan oppholde seg i toleransevinduet sitt.

Nordanger & Braarud (2014, s.149) påpeker trusselberedskap, altså «overlevelseshjernen» vil trumfe «læringshjernen». Dette kan skape konsekvenser for elevens faglige prestasjoner (Damsgaard, 2003, s. 27). En av informantene forteller:

“(…) dette går utover det faglige. For hen vil jo trekke seg vekk fra klassen, hen vil vekk derfra og mister fokus. Og eleven kan dette egentlig, det vet jeg. Hen er veldig sterk faglig, og kan alt som er egentlig forventet på den alderen. (...) Eleven mestrer jo. Hen får en god følelse, når hen er ferdig med den oppgaven så er ikke sidemannen ferdig enda. Ouff, hele barnet strålet jo. Og når hen er ferdig så får hen gode følelser. Men hvis du står på gangen hele tiden eller står på henda og tegner, du får jo ikke mestring av det. Du får jo ikke gode følelser” (Informant 3).

Ved å ha en god relasjon i grunn ser vi at vi kan hjelpe eleven med å bedre og raskere regulere seg tilbake til og lenger oppholde seg i toleransevinduet. Det setter oss også i posisjon til å kunne sette noen forventninger, både faglig og emosjonelt, ut ifra elevens forutsetninger.

Disse forventningene vil ha som mål å fremme elevens følelse av mestring. En annen informant bekrefter tankegangen om å stille forventninger til elever med utagerende atferd:

«Man vil jo gjøre alt man kan for å avverge en utagering, men det er viktig å ha forventninger til barnet fordi at hvis man tar vekk alle forventningene så tar vi vekk

det at vi har troen på at de skal få til noe. Så hvis de skal oppleve mestring og oppleve at de får til noe, så må vi vise at vi har troen på de. Og derfor har vi sånne klare forventninger. Men de må være inn forbi det som vi tror at eleven klarer å mestre” (Informant 1).

Informanten påpeker viktigheten av å vise elevene at vi ikke har satt merkelapper på de, at de er «dumme» eller at de ikke får til noe på grunn av atferden deres. (Noguera, 2003, s. 343) skriver at sårbare elever ofte kan føle seg utenfor, eller mislikt på grunn av deres atferd. Det er viktig at eleven føler at vi er et støttelag som har troen på at de kan få til de målene vi setter for dem. Dersom ikke barnet selv har troen på at de kan få til å gjennomføre oppgaven, vil dette svekke sannsynligheten for å mestre i stor grad, som igjen påvirker barnets selvoppfatning og selvbilde negativt (Bandura, 1997; Manger, 2012, s.27-37). Gjennom å vise eleven at vi har noen realistiske forventninger som vi vet de vil kunne mestre, stimulerer vi elevens motivasjon til å mestre målene.

5.1.3 Trygghet

En av Bath (2008) sine traumepilarer handler om å skape trygghet rundt og for barnet. Alle informantene var bevisste på og opptatt av å prioritere elevens opplevelse av trygghet. Det gjør de på forskjellige måter. En av informantene forteller:

“Viktig tips jeg kan gi er å spørre barn om det er noe jeg kan gjøre for å hjelpe. Og gjerne hvis man ikke har en god relasjon, minne de på at du kan hente en annen voksen. Eventuelt spørre etter en situasjon om det er noe du kunne gjort annerledes, og minne de på at de kan gi beskjed. Barnet må være med på det hele veien, la de spille en så stor rolle som mulig. De må få lov til å være med å bestemme” (Informant 4).

En annen informant forteller om hvorfor hen opplever at det er viktig å inkludere eleven i prosessen av å lage gode avtaler og finne løsninger sammen:

“Hvis man vil komme noen vei- i positiv retning- så er det nok viktig at en angriper det fra en annen kant og prøver å møte barnet i fredstid heller/ i samarbeid kommer frem til gode avtaler løsninger som kan gjøre det lettere hvis det skulle skje igjen. Være i forkant, ikke sant. Hvis barnet kjenner igjen signalene sine og de voksne kjenner de igjen og avtalene ligger klart så vil det være lettere å møte disse utageringene” (Informant 1).

Dette relaterer seg til det Bath (2008) skriver om at man kan skape trygge rammer rundt eleven på flere måter enn kun fysisk. Informant 4 ga her eksempel på at gjennom å inkludere elevens medbestemmelse kan vi skape en trygg ramme rundt eleven i form av emosjonell trygghet. En annen informant forteller om hvordan hen sammen med eleven lager avtaler om trygge steder eleven kan oppsøke etter behov:

“Og også i forhold til en elev som kunne bli så sint at han slår, fortelle at det alltid er lov å ta seg en pause. “Hvor er det trygt for deg å ta en pause? Jo, kanskje på grupperommet? Ute i friminuttet, hvor er en trygg plass å gå til da?” Jeg prøvde å bli enig med dette sammen med elever på forhånd. Også var det ikke alltid det funket, det tok ganske lang tid å innarbeide sånne ting (...). Jeg passer på at eleven kommer seg på en måte vekk så jeg bruker meg selv for å guide de vekk og finner en rolig plass” (Informant 2).

Å snakke gjennom ulike hendelser som kan forekomme, og sammen finne løsninger og avtaler på hva eleven kan gjøre når de kjenner at de mister kontrollen, nevnes av informantene som et velfungerende forebyggende tiltak. Det krever likevel noen forutsetninger for å lykkes. Elevens atferd kan ikke forstås som enestående, det er ulike risikofaktorer og triggere som ligger til grunn for at de blir dratt ut av toleransevinduet og satt i alarm. Dermed krever det en del arbeid og tålmodighet fra pedagogen, med å gjøre seg kjent med hvilke strategier og beskyttelsesfaktorer som kan fungere for eleven (Nordanger, 2022). Som vist tidligere også, er det er viktig å inkludere eleven i denne prosessen, og veilede de til å kunne reflektere over egen atferd. Å reflektere over egen atferd nevnes som viktig tiltak mot utagerende atferd, i tillegg til at det hjelper barnet med å utvikle strategier for å regulere på egenhånd (Øverland, 2001, s.68)

Bath (2008) nevner avtaler mellom elev og lærer som et godt forebyggende tiltak for å skape trygghet. En av lærerne deler en utfordring som hen har erfart med at elever trekker seg vekk fra klasserommet på egen hånd.

“Det må stilles krav, det er ikke nok å plassere de på et grupperom. De må ha noe nyttig å gjøre der, noe som kan gi mestring. Hvis jeg bare sier at de skal gå på grupperommet og ta med Chromebooken så sitter de jo bare og spiller. (...) og det oppleves også som urettferdig for de andre elevene” (Informant 5).

Da vil det være gunstig å se til det Wubbels (2015, s.367) skriver om lærerens evne til å kunne veksle mellom det han kaller for «Agency» og «Communion», altså sette å kunne sette tydelige grenser, samtidig vise mye empati, forståelse og respekt for eleven. Slik kan vi kunne oppnå et resultat som fremmer elevens autonomi, mestringsfølelse, motivasjon og senke negativ atferd.

Som vi har sett hittil vil de tre traumepilarene fungere som gode retningslinjer for hvordan en lærer/miljøarbeider bør gå frem i arbeidet med utagerende elever. Forutsetningene vil være å blant annet gå ned på eleven sitt nivå og å inkludere de i prosessen av å tilrettelegge skolehverdagen for å fremme trygghet og trivsel. Refleksjonene fra informantene hittil har dekket tiltak på individnivå. Jeg trekker en konklusjon fra dette med at mye av arbeidet ligger på læreren/pedagogen sin kappe. Jeg vil nedenfor presentere informantene sine refleksjoner rundt hva det innebærer å være en god klasseleder, samt tiltak som dekker systemnivå: klassemiljø og hvorfor samarbeid er viktig i møte med utagerende atferd.

5.2 Klasseledelse

Informantene ble spurt om å forestille seg en god klasseleder, og et godt klassemiljø. En av informantene ga et eksempel:

“I de gode klassene vil læreren møte blikket til elevene mye mer. Kanskje stå i døra og si god morgen, passe på at elevene som trenger litt ekstra får en hånd på skulderen, eller et ekstra smil. Sånn at de elevene som trenger det lille ekstra føler at de blir sett og forstått og at de er viktige i sin rolle i sin klasse. Og det er lettere hvis strukturen fra før er i bånd, det er litt byggesteiner men det er et grunnlag som blir lagt inn fra starten tror jeg, hvis det skal bli vellykka” (Informant 1).

I analysen ble jeg oppmerksom på begreper som beskrev en god lærer/pedagog: *trygg, tålmodig, oppmerksom og tilgjengelig*. Men en av informantene nevner en interessant egenskap som er viktig å ha med seg i møte med utageringer:

“Du lærer mye av deg selv i møte med disse barna, vi har jo egne triggere vi og, og i møte med utagering så kommer det gloser og ufinheter og det kan oppleves som ufordraglighet for mange. Så man må være villig til å jobbe med seg selv på samme tid”. (Informant 1).

Av dette kan vi forstå at det er vesentlig å være trygg i seg selv, og i sin rolle som lærer/pedagog i møte med sårbare barn. Det vil naturligvis være en utfordring å stimulere til gode regulerings og trygghetsteknikker, dersom man ikke mestrer disse selv som voksen. Dersom pedagogen har kjennskap til disse strategiene og teknikkene, som oftest regnes som traumebevisst kompetanse, kommer pedagogen i posisjon til å modellere disse strategiene for eleven med utagerende atferd, og dermed få bedre kontroll på atferden til eleven (Nordanger, 2022, avsnitt 15).

5.3 Triggere

Da jeg spurte informantene om de kan identifisere noen triggere som går igjen hos elever med utagerende atferd fikk jeg *utrygg klasseleder* som det mest nevnte svaret. En av informantene forteller: *“Hvis klasselederen ikke har en tydelig og klar forventning til hvordan elever skal være elever, så blir det fort ukultur. Det eskalerer veldig fort når man mister kontroll”* (Informant 1).

Her kan vi også tenke oss at å vise mye tålmodighet for elevene, samt gi de rom for prøving og feiling uten alvorlige konsekvenser vil være en nyttig egenskap hos lærere som jobber med atferdsproblematikk. Videre ga informanten eksempel på hvordan hen liker å gå frem med å kartlegge triggere i samarbeid med eleven:

“Jeg jobber med å få tak i de tingene som blir vanskelig. Enten om vi ser for oss enkelte situasjoner, eller går gjennom situasjoner som har oppstått. Gjerne med bruk av tegneserier, som gjør at det blir lettere å få ord på. Eller visualisere det på et vis. Da er det lettere å hjelpe barnet med å sette ord på hva som skjedde i forkant, lage bildestykker og sette inn tanker inni tankebobler. “Hva sa han som gjorde at jeg tenkte dette?”. Da ble det triggeren, ikke sant” (Informant 1).

I analysene kom det fram at autoritet ser ut til å være en hyppig trigger hos barn med utagerende atferd. En av lærerne forteller:

“Det som ofte går igjen i klasserom er jo autoritet. Autoritære lærere som gjerne trigger barn som har hatt det tøft eller som er sensitive, og som rett og slett går av skaftet. Fordi de har hatt et visst tonefall eller holdning som minner de om noe vondt og da utagerer de på sin måte (...). Det er den klassiske gamle lærer man gjerne tenker på, ikke den moderne læreren. De har gjerne veldig mye konsekvenser av ting og atferd” (Informant 4).

Den autoritære klasselederen vil bære preg av lite varme og høy grad av kontroll ifølge Baumrind (1991, Roland et al., 2014) sin modell. Som vi ser gjennom eksempelet til Informant 4 vil det å innta den autoritære rollen i møte med elever med utagerende atferd føre med seg store konsekvenser. Vi kan også konkludere med at relasjonsbyggingen mellom en autoritær lærer og en elev med utagerende atferd ikke vil være oppnåelig så lenge læreren oppleves som en trussel for eleven.

At læreren opplever å “miste kontrollen” over klassen kan skyldes flere faktorer. Blant annet kan mangel på ressurser, i form av pedagoger til stedet i klasserommet, være en av disse.

Informant 1 forklarer:

“Av og til så kan det bare skyldes at det er for mange elever i klassen (...). Hvis det blir ukultur så skaper det kaos og stress, spesielt for de som allerede har det stresset fra før. Disse elevene kommer gjerne på skolen med et halvfullt beger og så topper det seg fort og flyter over i slike klasserom (med mye støy og uro eller ustrukturert dag). (...) Jeg har opplevd å se klasse gå fra trygge og gode klasser til å bli urolige og utrygge på grunn av mangel på en klasseleder” (Informant 1).

Mangel på ressurser kan også virke som en ytterligere trigger for barn med utagerende atferd. En annen informant gir eksempel på hvordan mangel på pedagoger kan være en trigger for sårbare elever:

“(.) det handler om deres opplevelse av kontroll. Det er ofte veldig mange mennesker i et klasserom, og de elevene som har det vanskelig trenger ofte et dytt i rett retning. Noen ganger en veiledning og en anerkjennelse når de tar gode valg. Og man har kanskje ikke anledningen til å gi de sårbare elevene det når man er alene med en hel klasse. Så de gangene det skjer noe uventet, for eksempel at et barn var uheldig og skadet seg så blir oppmerksomheten din bundet opp. Det kan lett gjøre at de sårbare elevene får mye spillerom” (Informant 5).

Informanten nevner at å anerkjenne eleven når de tar gode valg er et viktig tiltak i en travel hverdag. Dette beskriver Skinner (1953; Manger, 2012, s.19) som et forebyggende tiltak både direkte for eleven med utagerende atferd, samtidig som det forebygger en utvikling av ukultur i klassen. Dersom man står alene i et klasserom med utageringer, man opplever stress, frustrasjon og kanskje at man ikke mestrer jobben sin så kan man kanskje trå til uheldige

metoder. Flere av informantene nevnte straff som et eksempel på en uheldig måte å håndtere utagerende atferd på i klasserommet:

“Jeg tenker at å sende de ut på gangen er et kortvarig fenomen. Det er brannslukking. Og jeg ser at det er nødvendig i en hektisk hverdag uten ressurser. Men da gjør lærere det for at utageringen ikke skal påvirke andre elever, og det skjønner jeg veldig godt, men det er mange hensyn å ta. Jeg tenker ikke det hjelper barnet på noen måte, det blir ansett som en straff. Dette er jo ikke barn som er vanskelige fordi de har lyst til å være vanskelige, så de trenger nok aller minst straff. Så hvis du vil ha et langvarig tiltak så er det ikke å hive de på gangen” (Informant 1).

Straff kan se ut til å være en «kriseløsning» for når læreren mister kontroll og det har blitt skapt en ukultur i klassen. Så lenge det lar seg gjøre bør man alltid forsøke å samtale og reflektere rundt situasjonen og atferden en-til-en med eleven som viser utagerende atferd.

Uten bevisstheten og forståelse rundt barnets problematikk, og hvordan læreren påvirker elevens atferd kan vi oppleve en slags ond sirkel. En av informantene forteller:

“Det er veldig mange som velger å møte utageringer med nesten en egen utagering. Det blir høye stemmer, strenge toner, straffer som gjør at eleven blir stående i en mindreverdssituasjon, det blir pekefinger og det blir ovenifra og ned. Man ender gjerne opp med at barnet blir forlegen og utagerer dobbelt så mye. Man kommer ingen vei i det lange løp” (Informant 1).

Informant 1 gir eksempel på hvordan en utageringssituasjon kan utvikle seg negativt. Denne dynamikken illustreres i Wubbels et al. (2015) sin relasjonsmodell. Relasjonen mellom lærer-elev skapes ikke i vakuum, og vi må ta hensyn til at hver interaksjon vil ha enten en positiv eller negativ konsekvens på videre utvikling av relasjonen.

En av informantene deler noen refleksjoner rundt straff og belønningssystemer som tiltak mot utageringer:

“Når du setter i gang belønningssystem så setter du en forventning, også er det gjerne et barn som ikke er så flink til ditt og datt og de ender opp med å skuffe om og om igjen og den stjernen kommer de aldri til å oppnå, de mister mer og mer mestringsfølelse og ting blir mer og mer dritt. Så få det vekk” (Informant 4).

Vi har sett tidligere at gjennom individuelt tilpassede mål og forventninger kan vi bidra til å styrke elevens forutsetning for mestring, samt styrke elevens selvfølelse og selvbilde. En av informantene reflekterer rundt en utfordring med dette i dagens samfunn:

“Jeg er veldig for individuelle systemer, som er tilpasset det individuelle barnet. Da kan man se på hvilke forutsetninger man har, også følge en babystep modell. Bygge delvis opp trinn etter trinn. Så møter man gjerne første utfordringen og finner en annen løsning og presser videre. Men så er det snakk om hva slags belønning man skal ha. Det er veldig vanskelig, spesielt når barn i dagens samfunn har tilgang til alt de vil ha. Hva kan man gi et barn som allerede har alt?” (Informant 4).

Det jeg fant interessant med dette utsagnet var at selv om det er individuelt tiltak for elever med utagerende atferd, vil det likevel ha en påvirkning på resten av klassemiljøet. Dersom man velger å fjerne belønningssystemet og de forventningene om at alle elever skal passe inn i en “boks”, kan vi kanskje se en positiv utvikling hos alle elever da de kan få lov til å blomstre i sine individuelle områder.

Som et svar på problemstillingen til Informant 4, har jeg reflektert rundt at gode opplevelser sammen med eleven kan være en uvurderlig belønning. Å legge til rette for fine stunder enten en-til-en med eleven, eller sammen med andre elever vil også være med å styrke relasjonene, samt styrke forholdets evne til å tåle fremtidig spenning (Pianta, 1999, s.140).

Hittil har jeg reflektert rundt hvilken påvirkning klasselederen har på elever med utagerende atferd. Jeg har også reflektert rundt belønningssystem og straff som metode for å møte utageringer i klassen. Jeg vil nedenfor reflektere rundt informantene sine utsagn og klassemiljø for å besvare forskningsspørsmålet mitt om «*Hvordan jobber læreren med klasseledelse for å skape et trygt og godt læringsmiljø i et klasserom preget av utagerende atferd?*».

5.4 Klassemiljø

Øverland & Bru (2020, s.55) skriver at en positiv medelev-relasjon kan blant annet bidra til å styrke den sårbare eleven sin motstandsdyktighet og styrke deres selvtillit. Flere av informantene delte erfaringer med at elever med utagerende atferd ofte sliter med å bygge eller holde på relasjoner til andre elever. En av informantene forteller:

“Løft fram denne eleven i en klasse. Hvis dette er en elev som utagerer mye og tar sosialt selvmord annenhver dag så kan det være lurt at lærere hjelper eleven med å få frem til positive egenskapene ved eleven. Sånn at de andre elevene kan se det”
(Informant 1).

En av lærerne forteller om noen utfordringer ved å prøve å opprettholde gode medelever relasjoner i arbeid med en utagerende elev:

“Det jeg synes er mest vanskelig er å få tid til å snakke om alt som skjer. Skoledagen er så rask, med mange ting du skal rekke. Det å ha tid til å ha en samtale, forklare hvordan atferden påvirker andre og barnet selv. Det vinduet for å få barnet til å reflektere er veldig lite og det frustrerer meg enormt. Fordi når du snakker med de, så er det så lite som de faktisk forstår. De har mer enn nok bare med å håndtere sin egen situasjon, så de tenker ikke på at ting de har sagt og gjort har konsekvenser for andre, det har de ikke kapasitet til” (Informant 5).

Som jeg nevnte tidligere, vil dynamikken og interaksjonene mellom lærer-elev påvirke hverandre gjensidig og være forutsetningen for utviklingen av lærer-elev relasjonen. Den samme tendensen og dynamikken ser vi også blant medelever. Interaksjonene mellom medelever og eleven med utagerende atferd, vil igjen kunne fungere som en forutsetning for hvordan elevene tilnærmer seg læreren. Wubbels (2015) minner oss på viktigheten av at læreren kjenner alle elever og er bevisst på relasjonsdynamikken mellom elevene, samt kontroll over sosiale hierarkier i klassemiljøet. Dette er fordi elevene sine interaksjoner og relasjoner med hverandre, vil igjen påvirke elevenes holdninger og relasjon til lærere Wubbels et al. (2015, s.366). En av informantene gir eksempel:

“(…) Alle klasser har et hierarki, alle skoler har ett, til og med lærerne har ett. Prøv å nøytralisere hierarkiet så mye. Klarer du å velte “The Kingpin” i klassen, får du mye kontroll. Gjør du ikke det så er du som lærer ganske maktløs. Det jeg mener med å nøytralisere hierarkiet, er at man er med på å gjøre alle likeverdige. Da blir de ikke så avhengige av den popularitetskalaen for eksempel. Det blir trygt å drite seg ut, takhøyden øker og da blir det lettere for både klassen og for den som sliter i tillegg. Økt takhøyde gir ofte økt forståelse. Og ofte i klasserom der det er en elev som utagerer så er elevene vant til det, men det er viktig at det blir snakket om. Ha en samtale om problematikken, ikke barnet i seg selv. Øke andre elever sin bevissthet

rundt problematikken, og da blir det lettere for de å forstå og akseptere” (Informant 4).

Sammen med Milner og Tenore (2010) sin teori og Informant 4 sitt eksempel kan vi forstå det som at ved å få kontroll og forståelse rundt de sosiale relasjonene og hierarkiet i klassen, vil læreren kunne oppnå et inkluderende, trygt og godt læringsmiljø for alle elever. Noe som dessuten er noe alle elever har rett på i norsk skolesystem (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.16).

Et trygt og godt læringsmiljø vil også fungere som et forebyggende tiltak for at eleven med utagerende atferd. Dette er fordi deres behov for aksept og tilhørighet i klassen som regnes som grunnleggende menneskelig behov (Maslow, 1987). I tillegg vil medelev relasjonene fungere som katalysator for utageringer, og kan styrke elevens motivasjon. Eksempel på tiltak som kan fremme et inkluderende, trygt og godt læringsmiljø er åpenhet, kommunikasjon rundt problematikken og elevenes emosjoner rundt denne, legge til rette for gode opplevelser som styrker relasjonenes samt individuelle forventninger er noen av de tiltakene jeg har presentert for å kunne fremme et bedre læringsmiljø. I tillegg vil normalisering av at andre også kan streve med ulike oppgaver, kunne bidra til å styrke mestringsforventning hos både elever med utagerende atferd, men også for medelever. Bevisstheten, kompetansen og åpenhet i klassemiljøet kan bidra til å forbedre læringsmiljøet Manger (2012, s.37).

5.5 Samarbeid

Hittil har jeg reflektert rundt atferdsproblematikken og konsekvensene som kan opptre ved at læreren møter eleven ved å være i den autoritære lederrollen istedenfor autoritative som vil være varm, forståelsesfull og balansert med rammer og regler. Videre har alle informantene uttrykt et behov for samarbeid for å kunne møte elever med utagerende atferd. Samarbeidet ble nevnt på både individnivå (elev), men også systemnivå (foreldre og kollegiet). En av informantene forteller:

“Tørre å be om hjelp er en viktig egenskap. Ikke tenk at man skal redde verden alene- det er viktig med ressurser for å klare å snu en sånn situasjon. (...) Ledelsen bør også bli dratt inn. Tid og ressurser for samarbeid spiller så klart en viktig rolle” (Informant 1).

Samarbeid på teamet og med ledelsen har vært nevnt som en viktig del av det å være en god klasseleder. En av lærerne forteller hvorfor gode kollegaer er viktig for hen:

“Viktig og med mennesker rundt deg som du kan løfte hodet med og få gode råd, det er kjempeviktig for når man er oppi det selv så er det ikke alltid like lett å se de gode løsningene selv da. Det er krevende” (Informant 5).

Intersubjektivitet på temaet vil være en forutsetning for at samarbeidet skal gi gode resultater (Røkenes og Hansen;2006, Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2020, s.163). Å gjøre hverandre gode ved å skape en felles forståelse og et rammeverk av regler og tiltak for arbeidet vil være et viktig tiltak i møte med utagerende atferd i skolen.

Alle vi som jobber i skolen har ulike styrker og svakheter. En av informantene forteller:

“Man må sette seg ned med det laget av voksne rundt barnet og kartlegge hvor vi er i vårt arbeid i forhold til barnet. Gjøre oss selv bevisste på hvilke roller vi har, forventningene til hverandre og til barnet. Hva forventer vi? Noen kan kanskje være ute hele timen, mens andre er flinke på aktiviteter som tegning osv” (Informant 3).

Selv om informantene ser nyttheten av støtte og samarbeid med kollegaer, mener de likevel at de selv ikke synes de har nok kompetanse innenfor TBO.

Noen av informantene nevnte at å inkludere hjem og fritidsaktiviteter i arbeidet kan være et godt tiltak for å skape tryggere rammer rundt eleven med utagerende atferd:

“(…) da er det heller å prøve å komme frem til gode tiltak i samarbeid med barnet. F.eks. foreldre og fotballtrener, alle som kan være i posisjon til barnet. Også tror jeg på at tiltakene bør være så like som mulig på alle baner rundt barnet. Vi er et lag som jobber mot samme retning” (Informant 2).

Hjem-skole samarbeid vil være et viktig tiltak for å kunne endre atferden til eleven.

Foreldrene kan gi skolen god informasjon om elevens atferdsmønster, vil de kunne bidra til å kartlegge triggere og beskyttelsesfaktorer. Regler og rammer som settes inn i skolen bør bli fulgt opp i hjemmet (Roland, Øverland, Byrkjedal-Sørby, 2020, s.167). I tillegg vil foreldrenes oppfatninger og uttalelser om skolen og lærere, påvirke elevens bilde av skolen. Foreldrenes holdninger kan både ha en fremmende eller hemmende effekt på elevens motivasjon for læring og endring av atferd (Drugli & Nordahl, 2016, s.3).Grunnet oppgavens begrensning og problemstillingens avgrensning har jeg valgt å ikke gå dypere inn på hjem-skole samarbeid, men jeg anerkjenner at det er en viktig del av og forutsetning for å lykkes med arbeidet.

5.6 Forebygging

Hittil har jeg presentert et utvalg av tiltak basert på resultatene, som kan være med å endre utagerende atferd i skolen. Disse har dekket både individ- og systemnivå. Avslutningsvis for analysekapittelet skal jeg oppsummere tiltakene, og gjøre rede for hvordan de bidrar til å skape en forebyggende effekt på utagerende atferd.

Jeg var interessert i å undersøke hvilke tiltak informantene prioriterer i deres arbeid med elever med utagerende atferd. Ut fra funnene kan jeg konkludere med at det er store likheter mellom både håndterende- og forebyggende tiltak. En av informantene oppsummerer

“Relasjon, som jeg har nevnt. Skape trygge og faste rammer. Skap forutsigbarhet, litt likt som med autister. Barnet må kunne vite hva som skjer og gjerne snakke på forhånd at de kanskje en dag kommer til å bli fysisk stoppet av en voksen. Og hvis det skjer så er det for deres trygghet og ikke for å være slem og skade dem. La de forstå hvorfor sånne ting skjer hvis det noen gang skjer.” (Informant 4)

Det er viktig å gi barnet en følelse av autonomi og medbestemmelse. Elevene bør inkluderes som aktive deltakere i ulike prosesser som støtter deres trivsel og trygghet i skolen. For at eleven skal kunne kommunisere sine behov til de voksne, er relasjonen og gjensidig respekt nødvendig.

Å styrke elevens sosiale kompetanse hjelper eleven med å bedre kommunisere sine emosjoner og behov til andre, som kan forhindre en eskalering av negativ atferd når en situasjon oppstår. Som et forebyggende tiltak kan vi hjelpe eleven med å øve på sosiale situasjoner som kan være en trigger for eleven, og hjelpe de med å lære nye og bedre strategier for å håndtere situasjonen. En av informantene forteller:

“Det finnes animasjonsfilmer som er laget til barn, som man kan spille for de og snakke om etterpå om de for eksempel kjenner seg igjen. Ofte så kommer det heller fra barnet, opplever jeg. Ofte så sier de selv at de kjenner seg igjen og at “jeg blir så sint”, og de kjenner seg igjen i karakterene” (Informant 3).

Barn som reagerer med utageringer vil ha behov for å bli beroliget og til å tenke relasjonelt (Andersen, 2014, s.63). Gjennom å øve på disse situasjonene i trygge omgivelser og med fiktive karakterer hjelper vi elevene med å utforske positive måter å håndtere ulike sosiale

samspill de kan oppleve som utfordrende. Nordahl (2012) viser til at elever som har gode relasjoner til lærere tenderer å vise mindre utagerende atferd og behersker sosiale situasjoner bedre. En av informantene gir eksempel:

«Barnet trenger mye hjelp og støtte i forhold til friminutt og overganger. Disse tingene skjer så fort, en kjempefin lek går fra kjempefin til krangel på ett minutt. Så det hjelper ikke å være i overgangene bare. Man må være der kontinuerlig hele tiden, for å unngå sånne hendelser som den» (Informant 3).

Denne informanten gir uttrykk for at elever med utagerende atferd bør ha en voksen til stedet gjennom hele skoledagen. Det er et tiltak som vil være begrenset av skolens tilgang på ressurser. En av informantene gjør rede for en strategi hen tar i bruk for å unngå utageringer i friminutt:

“Ofte kanskje snakke med eleven i forkant av friminutt. Vvis det lar seg gjøre, minne på for eksempel regler for leken sånn at det ligger fremst i hjernen. Minne på ting som kanskje kan skje” (Informant 2).

Det vi ser at er at det gjelder å bruke de tre traumepilarene, trygghet, relasjon og regulering for å tilpasse en skolehverdag preget av mange muligheter for å ta bedre valg for eleven med utagerende atferd. En av informantene forteller at hen opplever den klassiske lese og skrive skoledagene som en trigger, og en utfordring i seg selv for noen elever:

“Vi må prøve å legge til rette for de elevene som ikke trives så godt med å sitte i ro og lese og skrive, at de og skal ha noen pusterom i hverdagen. Noe å se fram til. Så det du gjør i forkant og det du planlegger, avgjør langt på vei hvordan det går. Og det er ikke barn alene som har muligheten til å forandre seg, det er jo vi først og fremst som kan legge til rette for en forandring for barnet. Så lenge du får reflektert over det så kan du få til forandring” (Informant 5).

Dette handler igjen om å gjøre seg kjent med den enkelte elevens forutsetninger og behov. Dersom en elev har en diagnose som forutsier at de ikke vil være i stand til å sitte i ro i lenger perioder, for eksempel ADHD, vil de ubevisst få ut energi med utagerende atferd.

Funnene som har blitt presentert hittil har utgjort et mangfoldig forslag til ulike håndterende og forebyggende tiltak i møte med utagerende atferd i skolen. Jeg har i tillegg reflektert rundt forskningsspørsmålet mitt om at utagerende atferd kan påvirke klassemiljøet negativt, og skape en ukultur preget av dårlig struktur og lav motivasjon. Jeg har gjort rede for at elever

som viser utagerende atferd vil ha behov for en trygg og varm voksen, altså en autoritativ voksen. Forutsigbare rammer og regler som tar utgangspunkt i hva eleven kan mestre vil kunne bidra til å endre atferd og øke elevens motivasjon for faglig og sosial mestring. Gjennom en positiv lærer-elev relasjon, blir den voksne satt i posisjon til å fremme positive medelev relasjoner ved å løfte opp eleven foran klassen. Stabile og inkluderende relasjoner blant medelever er en viktig faktor for å elevens opplevelse av tilhørighet og aksept, at de er gode nok som de er og deres atferd definerer ikke hva slags menneske de er. Videre i diskusjonskapittelet vil jeg diskutere og reflektere rundt et interessant funn jeg har gjort for denne oppgaven. Nemlig at TBO bør bli mer integrert i pedagogikken.

6 Diskusjon

Jeg har hittil presentert mine funn fra innsamlet data og diskutert overordnet rundt disse, samtidig som jeg har trukket inn relevant teori og aspekter fra tidligere forskning.

Diskusjonsdelen i denne oppgaven har som hensikt å oppsummere de hittil presenterte funnene, og diskutere dem med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålet for denne oppgaven.

6.1 Oppsummering av funn

Målet med denne oppgaven har vært å gi leseren et innblikk i hvordan lærere og miljøarbeidere jobber for å håndtere og forebygge utagerende atferd i skolen. I forlengelse av funnene fra innsamlet datamateriale vil jeg reflektere rundt lærere sin kompetanse i TBO og på hvilken måte den kompetansen kan bidra til å forbedre dagens praksis i skoler. Dette vil jeg gjøre rede for gjennom å reflektere rundt møtepunktet mellom traumebevisst omsorg og pedagogikk og gi et forslag til videre forskning og modernisering av dagens pedagogiske praksis.

I St. Meld.6 (2019-2020) understreker regjeringen samfunnets behov for mer spesialpedagogisk kompetanse i norske skoler. En av årsakene til dette er blant annet at skolen fungerer som en viktig arena for forebygging og avdekking av risikofaktorer i oppveksten (Regjeringen, 2013). Som tidligere presentert viser forskning til at det kun er 34% av lærerne som føler seg komfortable med sitt eget nivå av kompetanse knyttet elever sin psykiske helse

(Reike et al., 2011, s.9). Ut ifra resultatene kan vi konkludere med at *relasjoner, regulering og trygghet*, også kjent som de tre traumepilarene (Bath, 2008), er de viktigste faktorene for lærere og miljøarbeidere i møte med utagerende atferd, og annen elevproblematikk i skolen. Informant 4 oppsummerer det slik: *“Alle som jobber med mennesker burde hatt grunnleggende kunnskap i TBO og de tre pilarene (...). Det er ikke noe med traumer i seg selv å gjøre, men med barnets trygghet”* (Informant 4).

Altså vil målet ved å gi pedagoger mer TBO kunnskaper, uten å bedrive det Bath (2015) kaller for traumeterapi i skolen. For å skape et trygt og godt læringsmiljø for elever med utagerende atferd, vektlegger informantene å sette av god tid til gode opplevelser sammen med eleven for å bygge en trygg og god relasjon, altså banking time (Pianta, 1999). I Meld.St. 21 (2016-2017) påpeker regjeringen at kvaliteten på læringsmiljøet er hovedsakelig læreren sitt ansvar. Ut ifra funnene ser vi at informantene vektlegger autoritativ relasjonsorientert klasseledelse som en viktig faktor for å kunne skape et trygt og godt læringsmiljø både for utagerende elever, samt medelever som får skolehverdagen sin preget av forstyrrelser grunnet utageringene. Respekt, åpenhet og anerkjennelse har vært sentrale stikkord i refleksjonene til informantene, og bør vektlegges i alle aspekter av både håndterende- og forebyggende tiltak mot utagerende atferd. Å se eleven bak atferden, og å prøve å forstå dem istedenfor å straffe dem har blitt nevnt som en viktig del av å bedre håndtere utageringer i skolen. Informantene viste at de var bevisste på at elevens atferd er et mulig “rop om hjelp”, i tillegg til at de tok hensyn til elevens opplevelse av utageringene. For eksempel ved å prøve å tilrettelegge sin egen atferd, tonefall, kroppspråk osv. for å gjøre eleven trygg og komfortabel i situasjonen. Disse egenskapene kan tolkes som en del av den autoritative lederstilen, som Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2020, s.164) beskriver som en grunnleggende forståelse i arbeidet med atferdsproblemer i skolen.

Informantene var enige i at lærere tenderer til å feilbedømme utageringssituasjonen, eller prøve å regulere barnet med straff eller kjefting, for å oppnå en form for rask atferds korrigerende, en slags «quick fix». Dette skjer gjerne når læreren ikke er bevisst på at eleven befinner seg utenfor toleransevinduet og har behov for å bli møtt på andre måter, som fremmer deres psykiske helse og utvikling, og betrakter heller ikke konsekvensene som kan komme av straffetiltak (Andersen, 2014). Dette viser til at pedagogens evne til å reflektere rundt sin egen praksis, samt bevissthet rundt eget atferdsmønster og triggerer, er en viktig

forutsetning for å kunne møte elever med utagerende atferd på en god måte. Roland (2021, s.21) påpeker også at dette er viktige egenskaper for å kunne oppnå en maktbalanse mellom autoritet og varme, og ikke misbruke sin maktposisjon ovenfor eleven.

Funnene viser at lærere og miljøarbeidere prioriterer å lære seg og gjøre seg kjent med hva som kan være foreliggende årsaker bak atferden til eleven. Dette kan være både i form av ulike triggere i skolen eller andre risikofaktorer på hjemmebane. Dette gjør de med mål om å komme i bedre posisjon til å forstå og møte eleven sine behov, samt sette inn passende beskyttende tiltak som fremmer elevens helse og trivsel. Andersen (2014, s.56) skriver at i en traumebevisst tilnærming vil omsorgspersonen kunne se og forstå atferden til barnet som en selvregulerende effekt, uansett hvor destruktiv den kan se ut. Når vi anerkjenner dette, kan vi begynne å sette inn regulerende tiltak for å hjelpe barnet. Informant 1 ga oss et eksempel på at noen elever opplever den trygge voksen relasjonen som det eneste meningsfulle aspektet av skolehverdagen. Flere av informantene nevnte at å anerkjenne eleven, sette av tid til å samtale med de om elevens interesser eller hobbyer er et viktig tiltak som både vil ha en håndterende, men også forebyggende effekt på elevens atferd og trivsel. Denne typen relasjonsorienterte tilnærming til utagerende elever kan vise seg å være lønnsom når man skal forsøke å motivere eleven til å mestre ulike faglige og sosiale oppgaver i skolen (Manger, 2012).

Som vi har sett tidligere gjennom Øverland (2001, s.52) og Noguera (2003, s.343-344) kan ubehandlet utagerende atferd utvikle seg til en mer kompleks antisosial atferd, og i noen tilfeller skolevegring. For å forhindre en utvikling av skolevegring, som kan føre til mer skade for eleven, påpeker Øverland (2002, s.52) at man bør prioritere å sette inn beskyttelsesfaktorer så fort som mulig. Ut ifra funnene ser vi at informantene prioriterer den gode relasjonen både i form av lærer-elev relasjon, men også medelevrelasjoner, som en viktig inngangsport for å oppnå de andre beskyttelsesfaktorene. Dette er også tiltak de jobber med så tidlig som det lar seg gjøre. Videre kan vi gjennom å tilrettelegge for et trygt læringsmiljø, ha som mål å styrke eleven sin opplevelse av aksept og tilhørighet. Vi kan tenke oss at gode medelever relasjoner, og et aksepterende miljø vil kunne fremme et positivt selvbilde og mestringsfølelse hos eleven, som regnes som beskyttende faktorer av Nordanger (2022). De nevnte beskyttelsesfaktorene vil i kombinasjon kunne motivere eleven til å endre atferd (Manger, 2012, s.21).

Ut ifra funnene ser vi at flere av informantene nevner å være bevisste på sitt eget kroppsspråk rundt eleven. De forsøker for eksempel å gjøre seg selv små for å gi eleven og deres behov større 'plass'. I tillegg er de bevisste på å opptre som nysgjerrige og varsomme rundt elever med utagerende atferd, dette regnes som en strategi for å finne måter å samregulere med elever på (Andersen, 2014, s.57). Informantene påstår at å kunne samregulere med eleven er avgjørende for å korrigere deres atferd, og være i forkant av uheldige situasjoner. Nordanger og Braarud, (2014, s.532) understreker at samregulering av barnet er ansett som den viktigste oppgaven en omsorgsgiver har, med avgjørende betydning for barnets utvikling. Informant 4 delte erfaringer med at elevene følte trygghet i å ha den kjente pedagogen til stedet i klasserommet. Dette er fordi elever er kjent med reguleringsstrategiene pedagogen bruker når eleven mister kontroll over følelsene sine. Å vite at den trygge voksne er til stede i rommet vil bidra til å regulere den utagerende eleven, og holde dem i toleransevinduet sitt, som har en betydelig stor påvirkning på det faglige utbytte de vil få den timen. Roland (2021, s.65) forklarer dette med at med hjelp av en stabil og trygg voksen kan eleven etter hvert gjøre seg kjent med sine egne triggere og behov for trygghet og regulering, og kommunisere disse til andre. Slik kan vi legge til rette for en forebyggende eller reverserende effekt på elevens atferd. Vi kan også tenke oss at det gir læreren som har timen en trygghet å ha en ekstra trygg voksen som er kjent med elevens problematikk til stedet, slik at hen kan gi mer av sin oppmerksomhet til andre elever og det faglige målet for timen. Da vil læreren kunne få mer kontroll og forståelse rundt de sosiale relasjonene og hierarkiet i klassen, som vil være nyttig i deres arbeid med å oppnå et inkluderende, trygt og godt læringsmiljø for alle elever (Milner & Tenore, 2010, 566).

6.2 Traumebevisst pedagogikk

Jeg gikk inn i oppgaven med en tankegang om at det vil finnes ulike strategier for håndterende- og forebyggende tiltak i møte med utagerende elever. Resultatene indikerer likevel at disse tiltakene deler mange likheter både med mål og fremgangsmåte. I tillegg vil jeg påpeke at tiltakene jeg har sett på hittil viser å ha en form for «dominoeffekt». Det har blitt understreket av informantene at uten det forebyggende arbeidet vil det være svært utfordrende å lykkes med å håndtere utageringene på en måte som er respektfull og trygg ovenfor eleven. Pedagogene ser ut til å lene seg på det forebyggende arbeidet, samt kollegiet samarbeidet,

dersom noen elever begynner å vise tegn til utagerende atferd. Det kan se ut til at når de forebyggende faktorene ikke ligger til grunn, trer man til den «gammeldagse pedagogikken», preget av straff, kontroll og lite forståelse for elevens indre verden. “Gammeldags pedagogikk” var et begrep som gikk ofte igjen i datamaterialet for denne oppgaven. Som naturligvis ledet meg til å reflektere over begrepet “moderne pedagogikk” og læreryrket.

Læreryrket er en jobb som hjelper med å skape og definere vårt samfunn sin utvikling. Den moderne lærerrollen har blitt mer omfattende enn noen gang. Å skape trygghet, vise omsorg og tilrettelegge for alle elever og deres mangfoldige utvalg av forutsetninger som de bærer med seg inn i skolen kan være enklere sagt enn gjort. Skolekulturen krever faste rammer og regler, imens TBO er bygget opp av en idé om å skape trygghet og vise omsorg tilpasset individets behov og forutsetninger. Jeg vil videre i dette diskusjonskapitlet reflektere rundt likheter og ulikheter, samt hvordan vi kan kombinere pedagogikk og TBO i en idé om moderne pedagogikk.

Jeg vil begynne mine refleksjoner rundt krysningspunktet mellom TBO og pedagogikk med å se tilbake på en tidligere presentert påstand til Bath (2008, s.1), der han skriver at en trenger ikke å være utdannet traumeterapeut for å praktisere de tre pilarene, samt at elevene kan få terapeutisk omsorg i skolen, **uten** en intensjon om å forsøke å fikse de vonde opplevelsene de kan sitte inne med. Intensjonen bak å inkludere traumebevisst omsorg inn i pedagogikken er å modernisere lærerens praksis i møte med sårbare elever, og forbedre denne praksisen fra tidligere erfaringer. Målet er ikke at skolen og lærere skal bedrive traumeterapi, eller «fikse» eleven. Målet er å forbedre miljøet rundt eleven og å kunne møte eleven på en måte som i større grad fremmer læring, gjennom å heve kompetansen og bevisstheten rundt TBO i skolen. Informantene sine uttalelser peker på at elevene har behov for å bli sett, hørt og forstått. Som vi har sett gjennom Maslow's (1987) sin behovspyramide, har vi mennesker et behov for et miljø der vi føler tilhørighet og anerkjennelse for å kunne trives og utvikle oss. Gjennom et overordnet blick på presentert teori vil TBO få en naturlig plass i skolen, og spesielt i målet om å skape et trygt, godt og inkluderende læringsmiljø for alle elever uansett forutsetninger. Likevel er skolen en arena med stort fokus på regler og rammer og de mange relasjonene og sosiale situasjonene som skal forvaltes (Nordanger & Braarud, 2014, s.535).

Dersom eleven trives og mestrer det sosiale aspektet av skolehverdagen, kan vi tenke oss at det vil motivere eleven til å møte forventningene satt av skolen og lærere.

Vi har fått mer kunnskap og forskning rundt at levekår i oppveksten har en signifikant påvirkning på senere utvikling, helse og læring (Aase, 2022, s.2). Dette medfører også en forventning om en viss kompetanse rundt denne tematikken i skolen og blant lærere. Den moderne pedagogikken vil muligens ta utgangspunkt i forskning om at barn gjør så godt de kan, ut ifra de forutsetningene de har (Thorkildsen, 2023, avsnitt 12). Tidligere viste kanskje ikke skolen like mye hensyn og forståelse for at barn kan ha det tøft hjemme, og hvordan det påvirker deres prestasjoner i skolen. Ut ifra funnene ser vi at den felles forståelsen til informantene er at et trygt og godt miljø rundt eleven vil fungere som en forutsetning for læring. Dette medfører at lærere behøver en kompetanse i hvordan vi kan fange opp de elevene som strever eller ikke har det trygt og godt. Vi må kunne forstå disse elevene, følge de opp, og hjelpe de med å håndtere både emosjonelle og psykologiske behov. Dette er en oppgave som kan være utenfor en grunnleggende allmennlærer sin kompetanse, men som er nødvendig for å kunne legge til rette for et godt læringsmiljø for alle barn. På grunnlag av funnene og analysen i denne oppgaven fremstår det som sentralt å komme frem til et forslag om å inkludere ideer og metoder fra TBO inn i den moderne pedagogikken. Dette har jeg valgt å kalle for **traumebevisst pedagogikk (TBP)**. Jeg vil i det videre forklare og diskutere dette begrepet.

Traumebevisst pedagogikk (TBP) forstår jeg som en oppdatert måte å tilnærme seg pedagogikk på i dagens samfunn. Det kan fungere som et verktøy for å forberede lærere på forskjellige utfordringer de kan møte på i skolen. Å heve lærere sin kompetanse i TBO i det jeg velger å kalle for TBP, vil muligens bidra til å nå noen av de politiske målene å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene i skolen, samt å heve den spesialpedagogiske kompetansen i skolen. Likevel vil jeg påpeke at TBO er et begrep som omtaler mange ulike traumebevisste teorier. I lys av min problemstilling som har vært å møte utagerende atferd i skolen, vil jeg foreslå at TBP vil ta utgangspunkt i de tre traumepilarene. Som et forslag til videre forskning vil jeg foreslå å utdype TBP med å inkludere ulike TBO teorier som f.eks. tilknytningsteori, den tredelte hjernen, emosjonssystemet osv. Grunnet oppgaven sin

begrensning og innsamlet datamateriale har det ikke vært hensiktsmessig å inkludere disse teoriene i denne oppgaven.

Å sørge for at alle elevene blir møtt og ivaretatt likt kan være en krevende oppgave for lærere, spesielt i et klasserom preget av utageringer, da disse kan ofte ta opp mye av energien og oppmerksomheten til læreren. Det kan da være en krevende oppgave for læreren å holde seg innenfor sitt eget toleransevindu i møte med mye repeterende utageringer i klasserommet. Samtidig må man også ta i betraktning at en lærer skal møte 20-30 elever samtidig i ett klasserom, og alle elevene har ulike forutsetninger og vil kreve ulike tilnærminger fra læreren. Traumebevisst pedagogikk vil kunne være et hjelpsomt verktøy i en hektisk lærerhverdag, som kanskje kan bidra til at lærere opplever det enklere å mestre utageringer, samt forebygge negativ atferd.

Som presentert i teoridelen av oppgaven er målet bak de tre pilarene: trygghet, relasjon og regulering, er å veilede lærere og miljøarbeidere for å bygge et miljø som fremmer heling, utvikling og styrker barnets motstandskraft (Bath, 2015, s.6). Det er mulig at dersom læreren har en kompetanse rundt TBO, vil hen besitte bedre teknikker og metoder for å møte ulike sårbarheter og utfordringer i et klasserom. Læreren vil kunne være i forkant av utageringer og/eller konflikter blant elever, og vil besitte verktøy som muligens kan bidra til å forhindre at uheldige situasjoner eskaleres, eller i det hele tatt forekommer. Blant annet vil det hjelpe lærere med å bedre forstå hva som ligger bak atferden, og gi dem bedre kunnskap rundt hvordan ulike risikofaktorer kan påvirke levekårene til eleven. Likevel er det også andre faktorer som har en påvirkning på møte med utagerende elever i skolen. I funnene ble det nevnt av informantene at faktorer som skoleledelsen sitt engasjement, og skolens ressurser påvirker lærerens arbeid med utagerende atferd i skolen. I tillegg vil et godt samarbeidet mellom hjem og skole være viktig for elevens trivsel og læring, samt vil det legge vei for hvor vidt læreren lykkes med å snu atferden til eleven. Det gode samarbeidet mellom hjem og skole baserer seg på gjensidig relasjon og tillit mellom skolen og foreldrene, og det er læreren sitt ansvar å tilrettelegge for at dette samarbeidet skal lykkes (Drugli & Nordahl, 2016). Skoleledelsen vil fungere som viktige støttespillere for læreren i dette samarbeidet, dersom det skulle oppstå konflikter eller ubehagelige samtaler osv. Det er også viktig å påpeke at det

er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen av sine barn (Drugli & Nordahl, 2016, s.2), og det er ikke en oppgave som læreren er i posisjon til å utøve.

Traumebevisst omsorg legger søkelyset på omsorg og anerkjennelse av individuelle forutsetninger og behov, mens pedagogikk har som mål å gi individer mulighet til å lære og mestre på en respektfull måte. Traumebevisst pedagogikk er en kombinasjon av disse. Denne vridningen til pedagogikk vil være en måte å ivareta elever med utagerende atferd og å bedre deres læringsmiljø og mulighet til å lære. Nordanger (2022, avsnitt 11) påpeker også at traumebevisste skoler vil ha fokus på trygghet, relasjonsarbeid, regulering og tilhørighet. Denne måten å tilnærme seg utfordrende atferd, og annen elevproblematikk, i skolen på blir ansett som fremmede for elevene sin helse og trivsel. I tillegg vil det sette skolen i like viktig posisjon som andre spesialiserte tjenester, uten å bedrive terapibehandling (Nordanger, 2022). En læringsfremmende relasjon preget av bevissthet og anerkjennelse av elevens utfordringer og behov, vil være basert på at læreren viser respekt, toleranse, empati og genuin interesse for eleven (Drugli & Nordahl, 2014, avsnitt 11). Som dessuten regnes som en del av det autoritative lederperspektivet innenfor modellen til Baumrind (1991, Roland, 2014). I tillegg kan denne tilnærmingen til pedagogikk muligens bidra til mestring og bedre selvtillit hos lærere, som kan styrke deres trivsel i jobben.

7 Avslutning

Problemstillingen min for denne oppgaven har vært «*Hvordan jobber lærere med håndtering og forebygging i møte med utagerende atferd i skolen?*». Ut ifra analysen av funnene har jeg fått et bilde av viktige egenskaper en lærer/miljøarbeider bør ha med seg i møte med utagerende atferd i skolen. I tråd med mine informanter sine refleksjoner, er det nødvendig å ha et åpent sinn ovenfor eleven sine følelser og behov, være nøytral innen konflikter med medelever, samt vise forståelse og tålmodighet for å kunne komme i posisjon til å bli kjent med elevens behov og atferdsmønstre, før man kan i det hele tatt jobbe med å sette inn tiltak for utageringene.

Et sentralt funn jeg har gjort er at lærere ubevisst jobber med traumepilarene og tar utgangspunkt i TBO- holdninger når de møter utagerende atferd, eller all form for uadekvat atferd i skolen. Flere påpekte at trygghet, relasjon og regulering er essensielt i arbeid med alle mennesker, og ikke bare med traumeutsatte. Det er mange likheter mellom læreren sin jobb og TBO, og det kan se ut til at den moderne tankegangen i skolene går mot en traumebevisst retning. Vi kan forstå funnene i lys av teori at trygghet, regulering og relasjoner er de tre viktigste aspektene for å fremme elevenes psykiske helse og utvikling. Ut ifra informantene sine refleksjoner fra innsamlet datamateriale, er konklusjonen om at de tre pilarene utspiller en sentral rolle innen arbeid med utagerende atferd, basert på lærere sine erfaringer og egen interesse for tematikken, og er ikke noe de har med seg direkte fra grunnskolelærerutdanning, med mindre de har selv valgt å fordype seg i emnet. Ifølge Bath (2008, s.17) kan skolepersonellet bli traumebevisste fordi TBO ikke krever en egen utdanning, det er et aspekt som handler mer om pedagogenes utvikling av forståelse og holdninger til elevenes atferd og hvilken betydning den har for dem (Andersen, 2014, s.57). Stortingsmelding 6 (2019-2020, s.67) er en av flere St. Meldinger som påpeker behovet for mer spesialpedagogisk kompetanse i skolen.

Et annet sentralt funn er at en traumebevisst tilnærming hos lærere er nødvendig for i møte med utagerende atferd. I den sammenheng har jeg presentert et forslag om traumebevisst pedagogikk (TBP) som kan være den nye ideen om å gjøre dagens pedagogikk mer traumeorientert som et følge av samfunnets behov. Jeg vil likevel tydeliggjøre at begrepet traumebevisst pedagogikk ikke skal ha fokus på elevens traumer og behandling av disse, men at voksne som omgås eleven er bevisste på hvilke konsekvenser, symptomer og atferd barnet kan ha, og dermed vil forsøke å gi eleven en type omsorg som tar hensyn til dette. Informantene påpeker at en traumeorientert tilnærming er en type omsorg som alle mennesker vil ha godt av. Denne typen omsorg vil være av nytte for alle barn, og vil bidra til å fremme en god faglig- og sosial utvikling, samt støtte deres psykiske helse (Andersen, 2014, s.57).

Mitt forskningsspørsmål for denne oppgaven har vært «*Hvordan jobber læreren med klasseledelse for å skape et trygt og godt læringsmiljø i et klasserom preget av utagerende atferd?*». Informant 5 delte erfaringer med at elever som utagerer har en tendens til å brenne broer med medelever, og i den sammenheng vil det være viktig å prøve å få til reflekterende

samtaler med eleven rundt konsekvenser av egen atferd mot andre. Nordanger (2022) sin modell viser at et trygt og godt læringsmiljø fungerer som en beskyttelsesfaktor for elever med utagerende atferd. Mitt funn knyttet til problemstillingen rundt klasse miljøet har vært at lærere bør gjøre seg kjent med det sosiale hierarkiet i klassen, som en forutsetning for å kunne jobbe med å styrke medelev relasjoner. medelev-relasjoner vil kunne bidra til å styrke sårbare elever sin motstandsdyktighet og styrke deres selvtillit (Øverland & Bru, 2020, s.55). Informant 4 påpeker at ved å ta over 'kontrollen' over det sosiale aspektet i klassen, vil læreren komme i posisjon til å påvirke ytterligere faktorer i klasse miljøet som å «*øke takhøyde*» som igjen vil bidra til «*økt forståelse*» for eleven. Mitt tredje funn er at en autoritativ lærer vil være i bedre posisjon for å fremme et trygt og godt læringsmiljø som inkluderer alle elever. Dette vil innebære å vise varme og forståelse for alle elever og deres behov, samtidig som man vektlegger relasjonsbygging både med elevene, men også for elev-elev relasjoner. Videre påpeker Informant 4 at ved å samtale med elevene og øke deres bevissthet rundt atferdsproblematikken, vil det være lettere for medelevene å akseptere den utagerende eleven sin atferd, og motivere de til å hjelpe eleven med å endre atferden. Å føle aksept og tilhørighet vil styrke det Maslow (1987) kaller for selvaktualisering. Som vi har sett tidligere gjennom (Manger, 2012, s.21) vil selvaktualisering kunne påvirke elevens motivasjon og styrke hans mulighet for å bli kjent med egne evner, samt motivere til en atferdsendring. Dette kan potensielt styrke både det sosiale miljøet i klassen, i tillegg til det faglige miljøet.

Jeg har selv erfart at den generelle grunnskolelærer utdanningen som gis i dag ikke inkluderer spesialpedagogikk. Både i form av hvilke utfordringer og ulike livssituasjoner barn i skolen kan ha, og hvordan man som lærer kan håndtere disse. Vi kan også tenke oss at uten den kunnskapen, vil ikke læreren heller være i stand til å komme i forkant av disse situasjonene og jobbe med forebyggende tiltak. Regjeringen (2013) hevder selv at vi har behov for en kompetanseøkning i spesialpedagogikk. Dersom vi kan vie mer plass til traumebevisst pedagogikk i grunnskolelærerutdanningen kan vi begynne forebyggingsprosessen allerede i lærere sin utdanning. Ved å inkludere traumebevisst pedagogikk i lærerutdanningen, kan det bidra til at lærerstudenter utvikler en nysgjerrighet og åpenhet rundt symptomer og atferd knyttet til risikofaktorer i oppveksten. Målet kan være å bruke TBP som et middel for å nå de politiske målene satt for skolen om å skape et trygt, godt og inkluderende læringsmiljø for

elever, gjennom å gjøre skolepersonell mer traumebevisste. Informantene påpeker at mye av arbeidet med utagerende atferd innebærer at de voksne har bevissthet og tålmodighet for elevens atferd, i kombinasjon med å tilrettelegge for trygge relasjoner og samregulering. Samtlige informanter mente også at TBO har en naturlig plass i skolen, men uttrykte også at lærere har et allerede stort trykk og travel hverdag fylt med ulike utfordringer, og var bekymret for at en pålagt kompetanseheving kan bidra til mer stress for lærere. Likevel var de fleste informantene enig i at TBO kan bidra med verdifulle metoder og innsyn som kan bidra til å hjelpe lærere med å håndtere og forebygge utagerende atferd i skolehverdagen.

7.1 Videre forskning

Da det finnes lite forskning på TBO i den norske skole, vil jeg oppfordre til at det blir gjort ytterligere forskning på dette området. Jeg fant ingen forskning på tematikken traumebevisst pedagogikk i den norske skole, jeg mener og håper at det hadde vært verdifullt å undersøke TBP, samt effekten av traumebevisste voksne i møte med utagerende atferd nærmere. Ut ifra resultatene vil jeg konkludere med at traumebevisste voksne vil ha en unik mulighet til å møte elever som viser utagerende atferd på en måte som er av stor verdi og betydning for eleven. Vi kan tenke oss at en traumebevisst voksen vil få en mulighet til å spille en viktig rolle i elevens utvikling, og bidra til å hjelpe eleven med å endre atferden sin. Dette bærer likevel med seg også et ansvar og en forpliktelse ovenfor eleven, da de vil trenge stabilitet og kontinuerlig anerkjennelse. Men det bærer også med seg et stort potensial for å bedre læringsmiljøet både for elever med utagerende atferd og deres medelever. I tillegg kan det kanskje bidra til å bedre lærere og miljøarbeidere sin trivsel i jobbhverdagen, som blir rapportert å være stressende og krevende.

8 Referanser

- Aase, H. (23.06.2022). *Barn og unges helse: oppvekst og levekår*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/samfunn/barn-oppvekst/>
- Andersen, L. (2014). Traumebevisst tilnærming. IS. Søftestad & I. L. Andersen (Red.),
Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming. Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2020). *Psykisk helse i skolen*. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s.15-25). Universitetsforlaget.
- Bath, H. (2008). The Three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth*. 17(3).
- Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), 5.
https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Bradshaw, C., Waasdorp, E. T., & Leaf, P. (2012). *Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and supports on Child Behavior Problems*.
https://www.researchgate.net/publication/232256840_Effects_of_School-Wide_Positive_Behavioral_Interventions_and_Supports_on_Child_Behavior_Problems
- Bufdir. (18.11.2022). *Barn utsatt for vold i familien*. Vold og overgrep mot barn.
https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Barn_utsatt_for_vold_i_familien/
- Damsgaard, L.H. (2013). *Lærertilvskvalitet - erfaringer læreres opplevelse av skolehverdagen*.
<http://hdl.handle.net/11250/2438372>
- Drugli, M.B., Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærerens relasjonskompetanse*. Psykologisk.no nr 10-2014. <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Drugli, M.B., Nordahl, T. (25.04.2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Classroom Management as a Field of Inquiry*.

- C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Faldeth, & Nordahl. (2017). *Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen*.
<http://hdl.handle.net/11250/2485104>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – en emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). *Early teacher-child-relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. *Child development*, 72 (2): 625-638.
Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lorentzen, P. (2020). *Traumebevisst omsorg - ett skritt frem og to til siden*. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 97(2), 146-161.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-02-06>
- Strand, G. M. (28.3.2022). *Lærere som støtter elevene faglig trives bedre på jobben*.
Læringsmiljøseneteret. Universitetet i Stavanger.
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/laerere-som-stotter-elevne-faglig-trives-bedre-pa-jobben>
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal.
- Maslow, H. A. (1987). *Motivation and Personality*. (3rd ed., pp. XLI, 293). HarperCollins.
- Maynard, R. B., Farina, A., Dell, A. N., Kelly, S. M. (2019). *Effects of trauma - informed approaches in schools: A systematic review*.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/c12.1018>
- Meld.St.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld.St.21. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Milner, H. R. & Tenore, F. B. (2010). *Classroom Management in Diverse Classrooms*. Urban

Education (Beverly Hills, Calif.), 45(5), 560–
603. <https://doi.org/10.1177/0042085910377290>

NESH (16.12.2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nordanger, Ø. D. & Braarud, H. C. (2014). *Regulering som nøkkelbegrep og*

Toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. Tidsskrift for Norsk psykologforening (trykt utg.).

<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>

Nordanger, Ø. D. (2022). «Herregud, er alt traumer nå?!». Psykologisk.no. Lastet ned

6.2.2023 <https://psykologisk.no/2021/09/herregud-er-alt-traumer-na/>

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

Norheim, B. (2022). *Maslows behovpyramide*. NDLA.

<https://ndla.no/nb/subject:1:03e810db-3560-47b5-a5f6-e7afe1d0a2d6/topic:1:283ddec5-923c-412c-b880-cf71f42516d2/topic:1:fcd739b6-1047-47d7-8091-fec8c1c2cf22/resource:ff86602f-473d-4f4b-a356-65d2ecd104a1>

Noguera, A. P. (2003). Schools, Prisons, and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices. *Theory into Practice*, 42(4), 341–350.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_12

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). lovdata.no.

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

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.

Pianta, C. R. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association.

Pianta, C. R. (2006). *Classroom Management and Relationships Between Children and*

- Teachers: Implications for Research and Practice. Evertson, M. C & Weinstein, S. C. (Red.), Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues (s. 685-711). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Postholm. (2017). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg, 3.opplag). Universitetsforlaget.
- Reinke, M. W., Stormont, M., Herman, C. K., Puri, R., Goel, N. (2011). *Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles and Barriers*. https://www.researchgate.net/profile/Wendy-Reinke/publication/232530831_Supporting_Children's_Mental_Health_in_Schools_Teacher_Perceptions_of_Needs_Roles_and_Barriers/links/5453e34f0cf2bccc490b26ce/Supporting-Childrens-Mental-Health-in-Schools-Teacher-Perceptions-of-Needs-Roles-and-Barriers.pdf
- Regjeringen. (2013). *Barndommen kommer ikke i reprise: Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom* (2014–2017). Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/strategi_overgrep_m.bokmerker_r_evidert.pdf
- Roland, P. (2016). *Ulike perspektiv på relasjonsbygging*. Læringsmiljøsentret.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Roland, P., Øverland, K. & Bykjedal-Sørby, L, J. (2020). Alvorlige Atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (S. 156-171). Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Sabol, & Pianta, R. C. (2012). *Recent trends in research on teacher-child relationships*. Attachment & Human Development, 14(3), 213–231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Skoe, F.F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen*. Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse? Gyldendal.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Stuvøy, Tøndel, G., & Tjora, A. H. (2021). *En smak av forskning : bacheloroppgaven som*

- prosjekt, prosess og produkt* (1. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.
- Thorkildsen, L.S. (03.02.2023). *Med kjeft og disiplin risikerer vi å eskalere en allerede vanskelig situasjon*. RVTS sør. <https://rvtssor.no/aktuelt/228/med-kjeft-og-disiplin-risikerer-vi-a-eskalere-en-allerede-vanskelig-situasjon/>.
- Ungdata. (23.01.2020). *Stress, press og psykiske plager blant unge*.
<https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Utdanningsdirektoratet.(2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utforsksinnet. (11.08.2019). *De fem nivåene i Maslows behovspyramide*.
<https://utforsksinnet.no/de-fem-nivaene-i-maslows-behovspyramide/>
- Jelstad, J. (27.02.2020). *Lærere bør trene sammen på å håndtere utagering og vold, mener forsker*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/laerer-laereryrket-vold-i-skolen/laerere-bor-trene-sammen-pa-a-handtere-utagering-og-vold-mener-forsker/174445>
- Johannessen, K. N., Bakken, A.-K. & Perry, B. D. (2020). *Fra uro til ro: utfordrende atferd og barns muligheter for læring* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J.V. (2015). *Teacher-student relationships and classroom management*. I E. T.Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Øverland, K. (2001). *Antisocial atferd og risikofaktorer i familien: Bd. Delrapport 3 (Volden for øyet* (prosjekt), Red.). Politihøgskolen.
- Øverland, K., & Bru, E. (2020). *Angst*. Bru, E. & Idsøe, E, C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45- 65). Universitetsforlaget.

Innholdsliste for vedlegg

- a. Svar på Sikt søknad
- b. Intervjuguide
- c. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg a)

15.05.2023, 20:04

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvordan jobber lærere med klasseledelse og forebygging i møte me...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
864764

Vurderingstype
Standard

Dato
17.01.2023

Prosjektittel

Hvordan jobber lærere med klasseledelse og forebygging i møte med utagerende atferd i skolen?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig

Ida Holt Mathiesen

Student

Karolina Slotwinska

Prosjektperiode

13.12.2022 - 20.12.2023

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 20.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt 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.

Til deg: Det er viktig at du legger til kontaktinformasjonen til personvernombudet ved din institusjon i informasjonsskrivet.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg b)

Intervjuguide

Starte med å takke for at de vil stille til intervju, og introdusere informasjon

- Bakgrunn: fortelle om meg selv og tema for masteroppgaven
- Forklare hvordan intervjuet skal foregå, min rolle under intervjuet og nevne taushetsplikt
- Anonymitet og mulighet til å trekke seg fra intervjuet og studien, og mulighet til å trekke tilbake påstander
- Godkjenning av lydopptak og konfidensialitet. Samt nevne sletting av data ved endt studie innen slutten av året.

Legg opp til åpne spørsmål i starten og innledende spørsmål om deltaker

- Vil du fortelle litt om din utdanning?
- Vil du fortelle litt om din stilling på denne skolen?
- Kan du dele erfaringer med elever som utagerte?
 - a. Hvordan opplevde du situasjonen?
 - b. Hva gjorde du for å få kontroll over situasjonen?
 - c. Vil du fortelle litt hva som er viktig for deg i slike situasjoner?
 - d. Hvordan opplevde du at de andre elevene reagerer på slike situasjoner?

Her ønsker jeg å lære mer om den enkelte læreren sin forståelse av begrepet utagerende atferd.

1. Hva er din forståelse av begrepet «utagerende atferd»?
 - a. Hvilke erfaringer har du med elevgruppen som viser denne typen atferd?

Her ønsker jeg å komme inn på relasjonsbygging, forutsigbarhet og selvregulering

2. Hvordan er det å jobbe med denne elevgruppen?
 - a. Opplever du at du og dine kollegaer innad i temaet har lik forståelse av begrepet «utagerende atferd»?
 - b. Har dere innad i temaet felles diskusjoner, eller møter i forbindelse med elev cases som omhandler utagerende atferd eller aggresjon?
 - c. Ut ifra deres erfaringer - hva vil dere beskrive som viktige egenskaper å ha med seg som lærer/miljøterapeut i møte med utagerende elever?
 - d. Hvordan opplever du at kunnskap og kompetanse rundt utagerende atferd og aggresjon spiller en rolle i ditt arbeid som lærer?

Samregulering & støtte av elevens emosjonelle selvregulering

3. Hvordan demper dere elevens utagering?
4. Er emosjonell regulering og samregulering viktig i møte med utagerende elever?
 - a. Bruker dere andre elever for å støtte elevens sosiale kompetanse?

Forebygging: relasjonsbygging & klasseledelse

4. Hva ser dere på som viktige forebyggende tiltak for utagerende atferd?
 - a. Er dere kjent med begrepet toleransevinduet? Isåfall hvordan jobber dere med dette?

Lærerrollen og samarbeid på teamet

5. Hvordan tilrettelegger dere for positiv relasjonsbygging i klassemiljøet?
6. Hvordan jobber dere for å skape et trygt og godt læringsmiljø i en klasse med utagerende elever?

Avsluttende spørsmål:

1. Har du noen tips til andre lærere som jobber med utagerende elever?
2. Er det noe du synes jeg skulle ha spurt om som vi ikke har vært innom?
3. Er det noe mer du ønsker å legge til?

Vedlegg c)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Hvordan jobber lærere med klasseledelse og forebygging i møte med utagerende atferd i skolen?»

Bakgrunn og formål:

Prosjektet er en mastergradsoppgave i spesialpedagogikk, MGLU Grunnskolelektor 1-7 ved Universitet i Stavanger.

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere/miljøarbeidere jobber med elever som viser utagerende atferd i skolen. Jeg vil gjennomføre en kvalitativ studie med bruk av forskningsintervju av ca. 5 faglærere, kontaktlærere eller miljøarbeidere som har erfaring med utagerende atferd. Elever med utagerende atferd og aggresjon kan være utfordrende å møte i skolen, gjennom masteroppgaven vil jeg undersøke hvilke erfaringer og arbeidsmåter disse lærerne tar i bruk i møte med denne elevgruppen. Intervjuet vil inneholde spørsmål om klasseledelse, proaktivitet mot aggresjon og utagerende atferd. I tillegg vil intervjuene handle om forebygging av utagerende atferd og hvordan lærere jobber forebyggende på individ- og team nivå. Dette vil innebære spørsmål om samarbeidet på teamet, og hvordan læreren jobber forebyggende med å avdekke og hindre aggresjon hos elever. Deretter vil jeg analysere innsamlet data i lys av teori om blant annet klasseledelse, relasjonsbygging, samregulering, toleransevinduet og læringsmiljø.

Hva innebærer din deltakelse i prosjektet?

Å delta i dette prosjektet innebærer et intervju på omtrent 1 times tid. Spørsmål som vil bli stilt vil dreie seg om dine erfaringer med utagerende atferd og aggresjon i skolen. Det vil bli stilt spørsmål rundt din forståelse av begrepene utagerende atferd og forebyggende arbeid og hvordan du sammen med dine kollegaer jobber med utagerende atferd i deres klasserom.

Hvordan blir informasjonen om deg behandlet?

Lydfilene vil bli behandlet konfidensielt og det vil kun være undertegnende student og veileder som vil ha tilgang på disse i prosjektperioden. All innsamlet data vil bli lagret på Nettskjema, der kun undertegnede student har tilgang. Data vil etterhvert bli anonymisert og transkribert, her vil det bli lagret i programmet NVIVO som også har begrenset tilgang. Etter endt prosjekt kommer alle registrerte data og lydfiler bli

slettet. Personopplysninger som navn, eller andre identifiserbare data som kan spores tilbake til deg personlig, vil ikke bli oppgitt i oppgaven. Dette er for at ingen deltakere vil kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har informert om i dette skrevet. Opplysningene om deg vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektet er ansett og ende 2.juni. 2023. All data vil bli slettet innen desember 2023.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi begrunnelse. Dersom du trekker deg, vil alle data knyttet til deg bli slettet. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det er også mulig å be om innsyn, retting og sletting av innsamlet data underveis i prosjektet. Dette kan gjøres ved å kontakte undertegnende student, eller veileder.

Alle deltakere har også rett til å klage til Datatilsynet.

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

Undertegnende student: Karolina Slotwinska, tlf nr: 95523513, mail:

karolina.slotwinska@icloud.com.

Veileder Ida Holth Mathiesen, tlf nr: 98008506, mail: ida.h.mathiesen@uis.no, ved Læringsmiljøseneteret på Universitetet i Stavanger.

Kontaktinformasjon til Sikt personverntjenester:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)