



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2016 Åpen
Forfatter: Magreta Ueland (signatur forfatter)
Veileder: Grete Dalhaug Berg	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan møter læreren elever med utagerende atferd, og hvordan jobber læreren for å forebygge utagerende atferd? Engelsk tittel: How does the teacher meet pupils with disruptive behavior, and how teacher can prevent this behavior?	
Emneord: Lærerrollen, klasseleder, læringsmiljø, utagerende atferd, forebygging	Antall ord: 32946 + vedlegg/annet: 4 Stavanger, 08.06.16



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANETISKE FAKULTET

Hvordan møter læreren elever med utagerende atferd, og hvordan jobber læreren for å forebygge utagerende atferd?

Magreta Ueland

Master i spesialpedagogikk

Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk

Våren 2016

Tittel:

Hvordan møter læreren elever med utagerende atferd, og hvordan jobber læreren for å forebygge utagerende atferd?

Engelsk tittel: How does the teacher meet pupils with disruptive behavior, and how teacher can prevent this behavior?

Forord:

Jeg er nå ved veis ende etter to interessante og lærerike år som masterstudent i spesialpedagogikk. Studiet har vært med og økt min bevissthet og klargjort meg for møte med skolehverdagen. Innenfor spesialpedagogikk er det flere interessante områder og fagfelt som er viktige å sette søkelys på, og som hadde vært spennende å få mer kunnskap om. Jeg måtte ta et valg, og ettersom jeg har stor interesse for barn som viser utagerende og aggressiv atferd, ble fokuset rettet mot hvordan lærere forstår og møter elever med utagerende atferd, og hvordan de jobber for å forebygge denne typen atferd. I løpet av skriveprosessen har det både vært oppturer og nedturer, men jeg er svært takknemlig for disse to årene og den nye kunnskapen jeg har tilegnet meg. To studieår og kunnskap jeg ikke ville vært foruten!

Oppgaven har vært under kontinuerlig veiledning av Grete Dalhaug Berg, førstelektor ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Jeg vil takke henne for at hun alltid har vært tilgjengelig, gitt hurtig og god tilbakemelding, oppmuntring og konstruktiv kritikk i skriveprosessen.

En stor takk rettes også til de nyutdannede lærerne som tok av sin tid og stilte opp til intervju. Slik at jeg fikk den informasjonen jeg hadde behov for, som igjen gjorde det mulig for meg å gjennomføre denne oppgaven.

Jeg vil også rette en takk til de som har bidratt med korrekturlesing og datahjelp!

Sist men ikke minst vil jeg takke min kjære mann Runar for at jeg har fått muligheten til å ta disse to ekstra årene med spesialpedagogikk, og som har stått sammen med meg i denne prosessen! Takk for at du har vært en god samtalepartner og lyttet tålmodig til mine uendelige tanker, spørsmål og frustrasjoner omkring mitt forskningstema. Takk for oppmuntring, motivasjon og støtte når det til tider har gått litt trått med skrivningen.

Nærbø, mai 2016

Magreta Ueland

Innholdsfortegnelse:

DET HUMANISTISKE FAKULTET	1
MASTEROPPGAVE.....	1
Tittel:.....	3
Forord:.....	3
Innholdsfortegnelse:.....	4
Sammendrag	6
1.0 Innledning.....	7
1.1. Bakgrunn for oppgaven, og oppgavens relevans	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål:.....	10
1.3 Avgrensinger	11
1.4 Oppgavens struktur	11
2.0 Teori	12
2.1 Lærerrollen før og nå:	12
2.2 Læreren som klasseleder	14
2.2.1 Bygge gode relasjoner – møte mellom lærer-elev	19
2.3 Atferd og utagerende atferd:.....	21
2.3.1 Hva menes med aggresjon?.....	24
2.3.2 Årsaker til utvikling av utagerende atferd	27
2.4 Forebygging:	31
2.4.1 En innføring i Social Information Processing Model, SIP-modellen, et redskap til forebygging	35
3.0 Metode.....	40
3.1 Beskrivelse av metode.....	40
3.2 Valg av metode.....	42
3.3 Intervjuguiden	45
3.4 Utvalg	46
3.5 Etske utfordringer.....	47
3.6 Prosedyre ved innsamling av data	49
3.7 Gjennomføring av intervju	50
3.8 Bearbeiding av data.....	51
3.9 Analyse og tolkning av data.....	52
3.10 Reliabilitet og validitet.....	52
4.0 Presentasjon av funn.....	53
4.1 Informantenes forståelse og erfaring med utagerende atferd:.....	54

4.2.....	56
Lærerrollen.....	59
Klasseledelse.....	59
Læringsmiljø.....	60
Relasjonsbygging.....	61
5.0 Drøfting.....	63
5.1 Hvordan møter læreren elever med utagerende atferd?.....	64
5.2 Lærers kunnskap i møte med elever som viser utagerende atferd.....	71
5.3 Forebyggende perspektiv.....	76
6.0 Avsluttende kommentar.....	80
7.0 Kildehenvisning.....	82
Bibliografi.....	82
8.0 Vedlegg:.....	86
Vedlegg 1.....	86
Vedlegg 2.....	88
Vedlegg 3.....	90
Vedlegg 4:.....	91

Sammendrag

Problemstilling for oppgaven er: Hvordan møter læreren elever med utagerende atferd, og hvordan jobber læreren for å forebygge utagerende atferd? Formålet med denne studien og forskningsspørsmålet er å rette søkelyset mot møte mellom lærer og elevene, og hvordan lærerne jobber for å forebygge utagerende atferd. Med oppgaven ønsker jeg å fremheve hvor viktig møte mellom lærer og elev er for å forebygge utagerende atferd.

Bakgrunnen for oppgavens problemstilling er grunnet i forskning som sier at aggresjon og utagerende atferd må avlæres og omlæres i tidlig alder for størst mulig effekt (Tremblay, 2010).

I teoridelen er det lagt vekt på lærerrollen før og nå, for å gi et innblikk i hvordan den har endret seg med tiden, med tanke på hva som har vært i fokus. Videre vil teoridelen rette fokus mot klasseledelsen, læringsmiljø og relasjonsbygging og se hva disse temaene har å si for møte mellom lærer og elev, og hvilken rolle det spiller i det forebygging arbeidet for utagerende atferd.

Forskningsmetoden som er benyttet i oppgaven er kvalitativ forskningsintervju. Innenfor den kvalitative metoden har jeg benyttet meg av et semistrukturert intervju, som en samtale mellom forsker og informant der man har bestemt hovedtema på forhånd. Det vil si at jeg har hentet inn informasjon fra informantene for å få deres tanker og erfaringer rundt aktuelt tema gjennom spørsmål. Jeg valgte å bruke enkeltintervju for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv, sine opplevelser og erfaringer.

Funnene viser en usikkerhet blant informantene rundt begrepet utagerende atferd.

Informantene klarte ikke helt å definere begrepet utagerende atferd ut fra anvendt teori. Alle informantene gir en beskrivelse av hva de opplever som utagerende atferd. Det kan dermed tenkes at informantene kjenner til begrepet men ikke klarer knytte teori opp mot praksis. Den teoretiske kunnskapen til informantene ser ut til å være noe høyere når det gjelder det forebyggende perspektivet. Her kommer alle informantene med konkrete eksempler, og erfaringer. Imidlertid viser resultatene at det er potensial for økende kobling mellom teori og praksis. Dersom de nyutdannede lærerne hadde klart å koble teori og kunnskap opp mot praksis vil man kunne anta at det hadde vist bedre igjen i praksis på området. Noe som ville ført til økt trygghet i møte mellom lærer-elev og i det forebyggende arbeidet.

1.0 Innledning

I møte med barn og elever med utfordrende atferd og aggresjon er det viktig for meg som lærer å kunne møte barna, opparbeide en god og åpen relasjon til barna og bygge tillit slik at vi kan få til samtaler om hvorfor hverdagen er preget av utagering og aggresjon. Jeg har en spesiell interesse for disse barna som ikke finner sin plass i fellesskapet, og i de fleste tilfeller har dette dreid seg om barn som viser utagerende atferd. I løpet av praksis og i min korte yrkeskarriere ved siden av studier har jeg opplevd og observert lærere som strever med å håndtere situasjoner som oppstår i skolehverdagen. Hvor utfordrende og energikrevende hverdagen kan være når barna viser utagerende atferd. Elever med utagerende atferd, er en elevgruppe som kan forstyrre lærerens undervisning. Jeg har en oppfatning av at mange nyutdannede lærere føler at de ikke har nok kunnskap og kompetanse på området.

Forekomsten av aggresjon og antisosial atferd i barnefamilier har økt betydelig i løpet av den siste generasjonen (Smith, 2014, s. 127). Flertallet av lærere opplever å møte barn med utagerende atferd i løpet av sin yrkeskarriere. I oppgaven ønsker jeg å rette fokuset på hvordan man som lærer kan være forberedt på å møte og håndterer situasjonen med barn som er utagerende og aggressive i skolen. Jeg ønsker å forberede meg selv som nyutdannet lærer på skolehverdagen, samtidig som jeg har et ønske og håp om å gi inspirasjon og kunnskap til lærere som har flere års erfaring fra praksis i skolen.

Stortingsmelding 18 (2010-2011) som har tittelen ”Læring og fellesskap” omhandler tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov (Regjeringen, Regjeringen, 2010-2011). De fremhever det å ha et økt fokus på tidlig innsats både for barnehager og skoler. Barn som viser mye utagerende atferd har behov for å bli sett og hjulpet tidligst mulig for at atferden ikke skal vedvare opp i voksen alder. Disse barna som viser utagerende atferd kan lett bli et forstyrrende element på hele trinnet, både blant lærere og elever. Jeg har også observert at disse barna tar krefter fra lærerne i undervisningssituasjonen samtidig som de blir vektlagt mye tid i lærerfellesskapet og på ”teamet”. Barn med utagerende atferd kan bli en frustrasjon og noe som tapper læreren for krefter dersom man ikke setter inn tidlig innsats og arbeider med et forebyggende perspektiv.

1.1. Bakgrunn for oppgaven, og oppgavens relevans

Vi kan stille spørsmål ved om graden av utbredelse av utagerende atferd er økende? Media får oss til å tro, med sine medieoppslag om utagering, aggresjon og vold, at omfanget er økende. Men ut fra tall fra elevundersøkelsen og utdanningsspeilet ser vi at det er små endringer i både mobbing, krenkelse og arbeidsro i norsk skole. Vi ser at resultatene fra 2015 er svært like

resultatene fra 2014, og at på mobbing er det en liten nedgang på 0,2%. Samtidig har 14,3% svart at de opplever erting, utestenging, trusler, negative kommentarer, slag, dytting og sparking. 64% mener også at det er god arbeidsro, noe som er positiv utvikling fra 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2016). 9 av 10 barn sier at de kjenner til skolens regler og de fleste norske lærere er trygge på at de kan håndtere forstyrrende atferd (Utdanningsspeilet, 2015).

Men hvorfor fremstiller media at omfanget av utagerende atferd er økende, og hvorfor har de fleste lærere og foreldre et bilde av at i de fleste norske klasser er det elever med utagerende atferd?

Elevundersøkelsen og utdanningsspeilet viser små endringer i forekomsten av utagerende atferd, samtidig som Smith (2014, s. 127) viser til at forekomsten av utagerende atferd i barnefamilier har økt betydelig i løpet av den siste generasjonen. Graden av alvorlig vold og antisosial atferd blant barn og unge har økt. Dette ser man spesielt hos dem som vokser opp under vanskelige sosiale forhold. Nordahl, (Nordahl, Sørlige, Manger, & Tveit, 2012, s. 36) hevder at graden av utagerende atferd forekommer oftere blant gutter enn blant jenter. Man ser også at det er en sammenheng mellom skole- og klassestørrelse, lærere som arbeider på helt små skoler og klasser opplevde lavere forekomst av utagerende atferd (Ogden, 2015, s. 22).

Men hva er grunnen til denne økningen i utagerende atferd? Grensen mellom det akseptable og uakseptable tøyes hele tiden, avhengig av ulike normer og verdier (Ogden, 2015, s. 13). Ogden hevder at det i dag er blitt vanskeligere å beskrive allment akseptert oppførsel og regler for hvordan barn og unge skal oppføre seg, og at mye tyder på at akseptabel atferd i skolen har blitt romsligere (Ogden, 2015, s. 13). Tiden barna tilbringer med foreldrene sine har blitt mindre, og tidspresset og aktivitetsnivået i hverdagen har økt. Foreldrene er travelt opptatt med sine oppgaver og forpliktelser, og det fører til at flere foreldre setter sin tillit til at skolen oppdrar barna deres til å bli ansvarsbevisste og kompetente. Samtidig ser man at flere av nåtidens foreldregenerasjon er mindre autoritetstro enn tidligere, og det at barna skal være høflige og lydige mot voksne og tilpasse seg gruppen blir lagt mindre vekt på (Ogden, 2015, s. 13). Hva som ligger bak denne økningen av utagerende atferd hos barn og unge er det stor uenighet om, og barnet, foreldre og lærerne kan ha ulike oppfatninger av hva som er årsaken.

Trembley (2010) tilfører at forskning viser til at tidlig negativ atferd kan bety utvikling av mer negativ atferd ved økende alder, dermed må denne aggressive atferden avlæres og omlæres tidligst mulig for å oppnå størst mulig effekt. Studier utført i Amerika viser at mange lærere

opplever stress og bekymring relatert til klasseromsproblematikk, og til å håndtere foreldre. De er usikre på hvordan de skal håndtere barnet, samarbeid med hjemmet, og føler ikke de får den støtten de trenger for å hjelpe elever med utfordrende atferd (Greene, 2014, s. 9). Nordahl (2009, s. 50) hevder at lærerne trenger trygghet i jobben sin og at foreldre er den beste støttespilleren læreren har. Videre viser Sørli (2000, s. 41) til ulike studier fra den vestlige verden der det hevdes at mellom 1-3% har signifikant alvorlige utagerende atferdsproblemer, og mellom 10-12% har slike problemer av moderat art. Man regner også med at det er en noe større risikogruppe for alvorlige atferdsproblemer enn det som anslås. Det vil si at det er viktig å være oppmerksom på dette som lærer med tanke på et forebyggende perspektiv.

NOU 2015:2 ”Å høre til” (Regjeringen, 2015) har fokus på å skape et trygt psykososialt skolemiljø, og ulike tiltak for dette. Et trygt psykososialt skolemiljø er viktig for lærerne for å kunne være gode klasseledere. Det påvirker barna sin trygghet og læring, og det er også en viktig brikke i hverdagen til barn med utagerende atferd. NOU 2015:2 bemerker seg at en utfordring i skolen i dag er at foreldre og brukerorganer ikke involveres godt nok i skolens arbeid med forebygging og håndtering. NOU 2015:2 hevder også at foreldrenes syn på og engasjement for skolen har stor betydning. Utvalget hevder at det er viktig å etablere gode relasjoner til foreldre for å kunne løse utfordringer (NOU 2015:2, 2015). Lærere som opplever å ha elever med utagerende atferd i sin skolehverdag, opplever en annerledes og vanskeligere situasjon med flere utfordringer enn hva som er ønskelig i skolehverdagen. Læringsmiljø, relasjon mellom elev-elev, lærer-elev og skole-hjem samarbeidet kan bli preget av atferden til barnet. Disse lærerne blir stilt overfor helt andre utfordringer og krav i sin hverdag. Noen av lærerne kommer styrket ut av situasjonen med nye erfaringer og kunnskaper mens andre igjen forlater sin profesjon. Dermed er det viktig med kunnskap om hvordan lærerne og skolen best mulig kan håndtere, forebygge og møte utfordringer i møte med elever med utagerende atferd.

Flertallet av lærerne bryr seg om barna og bruker både tid og energi på barna de underviser. De fleste opplever at det å hjelpe barn med atferdsproblem ikke var en stor del av deres utdanning, og at de trenger mer kunnskap og kompetanse. Forskning viser at aggresjon kan gå ut over undervisningen og føre til konsekvenser både for eleven selv, medelever og lærere (Ogden, 2015). Man ser også ut fra forskning at barns aggressive atferd blant annet har negative følger for sosiale ferdigheter og selvfølelse, relasjoner til jevnaldrende, skoleprestasjoner og senere kriminalitet (Tidsskrift for norsk psykologforening, 2012).

Ogden (2015, s. 21) skriver at flere nordiske undersøkelser med utgangspunkt i skolen viser at cirka 10% av elevene har problemer som er så alvorlige at de kan sies å ha atferdsvansker, eller at de befinner seg i risikozonen for utvikling av slike (Lindberg og Ogden, 2001; Sørli og Nordahl, 1998; Egelund og Foss Hansen, 1997; Wichstrøm mfl., 1996; Ogden, 1998; Olweus 1992). Ut fra Sørli (2000), som viser til studier utført i den vestlige verden ser vi at 1-3% har signifikant alvorlige atferdsproblem, mellom 10-12% har slike problem av moderat art, og i den vestlige verden har 4-10% høy risiko for å utvikle slike atferdsproblem. Ut fra disse tallene er det viktig at lærerne arbeider ut fra et forebyggende perspektiv. Vi ser derfor at elever i skolen med utagerende og aggressiv atferd er en gruppe elever som må bli sett og hjulpet for å forebygge og forhindre utvikling av negativ atferd. For læreren krever det mye og det kan gå utover barnas læring, medelever, læringsmiljø, og skole-hjem-samarbeidet dersom skolen ikke lykkes med sine tiltak og handlingsplaner. Ross W. Greene (2014:21) skriver at når vi ikke hjelper barn med atferdsvansker mister vi dem. Tidlig innsats og forebygging er et begrep som er høyst aktuelt for denne gruppen barn. Elevgruppen med utagerende atferd kan bli svært kostbar for samfunnet om de enkelte skolene ikke lykkes med sine tiltak.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål:

Hensikten med oppgaven er å belyse og rette søkelyset mot barn som viser utagerende atferd i skolen. Jeg ønsker å se hvordan nyutdannede lærere i barneskolen møter elever med utagerende atferd. Samtidig som det er av interesse å se hvordan lærerne jobber for å forebygge utagerende atferd.

Med bakgrunn i overstående er problemstillingen for oppgaven formulert slik:

Hvordan møter læreren elever med utagerende atferd, og hvordan jobber læreren for å forebygge utagerende atferd?

For å belyse problemstillingen ble følgende to forskningsspørsmål stilt:

1. Hva gjør læreren for å skape et godt læringsmiljø?
2. Hvordan forebygger læreren/skolen, og hva ser de på som forebyggende faktorer?

Bakgrunn for overnevnt tematisering er for å få kunnskap, forståelse og innsikt i barnets situasjon og lærerens hverdag. Jeg håper det vil være med på å gi lærere bedre forståelse av barnet og situasjonen slik at man kan være en god klasseleder. En klasseleder som legger til rette for, bygger relasjoner og skape en trygg arena for barnet slik at det blir en bedre

skolehverdag både for eleven, men også for medelever og lærerne. Det er ønskelig at prosjektet skal bidra med en forståelse av samspillet mellom eleven, læringsmiljøet og klasseledelsen og hvordan disse faktorene påvirker hverandre og vises igjen i atferden til barnet.

1.3 Avgrensinger

Etter hvert som oppgaven fant sin form ble det nødvendig å avgrense oppgaven både i form og i antall informanter. I første omgang ble det gjort en avgrensing rundt innsamling av data. I begynnelsen var det ønskelig å se på både erfarne læreres møte med elever med utagerende og aggressiv atferd, og sammenligne dette med nyutdannede læreres syn og forståelse av tema. Oppgavens tidsramme og omfang gjorde det nødvendig å ha et lavere antall informanter. Det ble i den forbindelse valgt å ikke ta med lærerne med lang tids erfaring og bare fokusere på nyutdannede læreres møte med elever med utagerende atferd.

Videre måtte oppgave avgrenses i form og innhold. I utgangspunktet var det ønskelig å se både på hvordan lærere håndterer og forstår elevene sin utagerende atferd og aggresjon, og hvordan de gikk frem i møte med og i relasjonsbygging med disse elevene. Dette ble noe ambisiøst for oppgavens omfang, og ville bli noe utfordrende i forhold til intervju. Det ble i den forbindelse nødvendig med en avgrensing, og oppgaven ble avgrenset til å bare fokusere på hvordan nyutdannede lærere møter elever med utagerende atferd.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem hovedkapitler. I innledningen presenteres bakgrunn for oppgaven og dens relevans, samt studiets formål og oppgavens problemstilling med forskningsspørsmålene som har til hensikt å belyse problemstillingen.

I kapittel to vil teori og forskning bli presentert. Her søker jeg å gi et innblikk i lærerrollen og hva den innebærer av klasseledelse, læringsmiljø og relasjoner. Det vil også bli tatt et lite blikk på lærerrollen ”før og nå”.

I andre del av teoridelen prøver jeg å belyse begrepet atferd og utagerende atferd. Begrepet aggresjon vil bli belyst her og jeg vil se på hva som ligger i begrepene reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. Videre vil det bli sett på årsaker til utvikling av utagerende atferd og ulike årsaksforhold som fører til problematferd.

Siste del av teoridelen beskriver hvordan man kan legge til rette for forebygging av utagerende atferd. Her vil kollegialt samarbeid og samarbeid med hjemmet være i fokus. Også

SIP-modellen vil bli sett på her, som et nyttig verktøy for læreren for å kunne forstå og forebygge elevenes situasjon og utagerende atferd.

I kapittel tre vil jeg søke å gi et innblikk i de metodiske fremgangsmåtene for innsamling av data og analyse. Det vil bli en beskrivelse av metode og bli gitt en begrunnelse for valg av metode. Intervjuguiden, utvalg og forskningsdeltakere vil bli presentert. Videre vil de etiske problemstillingene bli behandlet her.

Kapittel fire inneholder en presentasjon av funnene i undersøkelsen, hva som har kommet frem fra intervjuene. Her vil de viktigste funnene bli presentert.

Videre i kapittel fem vil det bli en drøfting av funnene koblet opp mot relevant teori. Det vil også bli sett på mulige perspektiv til videre arbeid i møte med utagerende barn i skolen.

Som avrundning på oppgaven vil det til slutt komme en avsluttende kommentar som oppsummerer oppgaven i helhet.

2.0 Teori

2.1 Lærerrollen før og nå:

Lærerrollen har de siste årene stått mer i fokus og fått økt oppmerksomhet. Den har endret seg med tiden og man ser at de utfordringene man i dag møter som lærer er andre enn tidligere. Lærerrollen har endret seg i takt med samfunnets forventninger og krav til læreren (Mausethagen, 2015). Vi kan stille spørsmål ved om denne endringen bare er positiv, eller har det ført til at normene for akseptabel atferd i skole og samfunn har blitt romsligere? Hva er grunnen til at antallet elever med problematferd er økende? Er det lærerrollen som har blitt mindre autoritær eller er det foreldrene som er mindre autoritetstro enn tidligere foreldregenerasjoner, og legger mindre vekt på lydighet og respekt overfor voksne? (Ogden, 2015, s. 13).

Å holde ”disiplin” i klassen var i hovedfokus femti år tilbake i tid, og læreren oppnådde disiplin ved å være autoritær. Det var tydelige forventninger til lærerrollen, og når elevene skulle lærer lydighet kunne det gå voldsomt for seg (Ogden 2012 s. 12). Straff og disiplin ble brukt som styringsteknikker i barns utvikling og læring (Molbæk & Tetler, 2012). I løpet av 1950-årene kunne elevene i folkeskolen oppleve stillesittingsøvelser. Ved disse øvelsene skulle elevene sitte passivt og musestille, og en liten lyd kunne utløse lærerens harme (Ogden 2002, s.12). På 1960 tallet tok reformpedagogikken et oppgjør med den autoritære

klasseledelsen og lærerrollen, og nå skulle undervisningen bygges på elevene sin egen motivasjon. I 1997 tok lærerne som ledere et skritt tilbake og elevene fikk rom for utvikling av ansvarlighet og selvkontroll, og begrepet ”ansvar for egen læring” ble innført. Dette førte til at respekten for elevenes autonomi økte på lik linje med at respekten for lærernes autoritet avtok (Ogden, 2015, s. 130). 2000-tallet ble et skille, nå kom det nye ideer om utdanningssystemet og utforming av læreplaner. De første PISA-resultatene ble offentliggjort i 2001. Det kom også evalueringsrapporter fra læreplan L97, og nå fikk man en større oversikt over hvordan det stod til i norsk skole (Mausethagen, 2015). Det ble rettet kritikk mot ”ansvar for egen læring” og prosjektarbeid, dette fordi *lærerrollen ble for tilbaketrasket og mer fremhevet som en veileder og tilrettelegger enn en tydelig klasseleder og leder av læringsarbeidet* (Mausethagen, 2015, s. 33). I løpet av 2000-tallet ble det oppmerksomhet rundt den gode lærer og den gode undervisningen. Nå hadde forskning påvist at læringsmiljøet, relasjoner og personlig utvikling var avgjørende for elevenes læring og utvikling. Lærere var også opptatt av å ha kunnskap og tiltro til egne evner og til sitt fag. De hadde fokus på relasjonsbygging og etablering av rutiner og regler for klassen. Nå ble klasseledelse med fokus på inkludering og undervisningsdifferensiering vektlagt (Ogden, 2015, s. 130). Det ble et skifte fra 1990-tallet, der fokuset var på skolens læringsprosesser og hvordan skolen skulle utvikle seg. Fokuset ble rettet mot den enkelte elev, der hver enkelt elev sin læringsprosess og resultater ble vektlagt (Mausethagen, 2015). Kunnskapsløftet kom, og læreplanene hadde nå tydelige kompetansemål trukket ut i fra kunnskapsløftet. Fokuset skulle nå være på utbyttesiden av læreplanen, hva som kommer ut av undervisningen i form av resultater og ikke bare på inputsiden, det som beskriver hva læreren skal vektlegge i undervisningen (Mausethagen, 2015, s. 34). Det som var nytt med reformene på 2000-tallet var at resultatene fra de nasjonale prøvene var med på å avgjøre om resultatene var tilfredsstillende eller om de måtte forbedres i forhold til kompetansemålene i læreplanen. Ønsket var at det skulle være med å skape en samarbeidskultur i skolen som skulle forbedre undervisningspraksis, og skolen og læreren ble ansvarliggjort for læring i skolen og elevenes resultater (Mausethagen, 2015, s. 35).

Vi ser her at lærerrollen har vært igjennom en stor endring. Fokuset har gått fra at elevene har ansvar for å tilegne seg kunnskap og læring og over til at læreren er blitt stilt ansvarlig for elevens læring. Vi ser også at det er blitt en endring i fokus fra å holde ”disiplin” til å ha mer fokus på klasseledelse, relasjonsbygging og inkludering. Dette er en utvikling som vi kan stille oss spørrende til. Er det bare positivt at læreren blir ansvarliggjort for elevenes læring?

Hva har denne utviklingen å si for klasseledelsen og elevene? Har utviklingen vært med på å gi romsligere normer og økende utbredelse av utagerende atferd?

2.2 Læreren som klasseleder

Når vi tenker på lærerrollen er det flere ulike faktorer som i stor grad er relatert til læreren. Flere av de faktorene som er relatert til læreren er i relasjon med hverandre. Klasseledelsen, læringsmiljøet, lærerens lederstil og relasjonsbygging er noen av faktorene som er relatert til læreren og er betydningsfulle for elevenes opplevelse av læreren. Nyere internasjonal forskning viser at lærerens evne til å lede klassen og inngå i sosiale relasjoner til elevene har stor betydning for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte (Hattie, 2009; R. J. Marzano, 2009; (Sabol & Pianta, 2012)).

Som lærer leder man klassen på ulike måter. Klasseledelsen vil være preget av personligheten til læreren og være påvirket av miljøet på skolen. Vi kan dele klasseledelsen inn i to. Den tradisjonelle klasseromsledelsen som er preget av kontroll, styring og regler som elevene skal rette seg etter. Så har vi proaktiv og relasjonsorienterte klasseledelsen, der fokuset er på lærerens evne til å lede elevene med struktur og kontroll samtidig som det er fokus på det relasjonsbaserte i ledelsen, og at elevene opplever at læreren forstår dem og har tro på dem (Nordahl, Sørlige, Manger, & Tveit, 2012, s. 120). Relasjonen mellom lærer og elev har en avgjørende faktor i den relasjonsorienterte klasseledelsen (Allen et al., 2013; (Pianta, Belsky, Houts, & Morrisin F, 2007)).

Nordahl (2012, s. 120) hevder at dersom man som lærer legger vekt på proaktiv og relasjonsorientert klasseromsledelse er det forebyggende for problematferd blant elevene. Elevene får også et bedre forhold til læreren, noe som gjør at elevene blir motivert og inspirert og trives bedre i skolen. Særlig elever som strever faglig og har utfordringer i skolen har utbytte av den relasjonsbaserte klasseledelsen, at læreren forstår dem og har tro på dem (Nordenbo, 2008; (Sabol & Pianta, 2012)).

Pianta og Hamre (2009, s. 111) har utviklet en observasjonsmanual CLASS, CLASS er en forkortelse for Classroom Learning Assessment Scoring System, til bruk for å observere klasseledelse. Observasjonsmanualen CLASS bygger på Pianta og Hamre (2009) sin teori om klassens interaksjon. CLASS er en observasjonsmanual som beskriver tre ulike faktorer innenfor klasseledelse, emosjonell støtte, organisering og læringsstøtte. Alle de tre faktorene av lærer-elev interaksjon beskrevet i CLASS rammeverket til Pianta og Hamre (2009) er relevant for å forstå virkningen som klasseledelsen har på elevene (Pianta & Hamre, 2009, s.

36). Den første faktoren klasseledelsen er preget av er emosjonell støtte. Emosjonell støtte viser lærere som arbeider for å skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt sosialt miljø i klassen, noe som fremmer glede og trygghet hos elevene. Neste faktor ut i CLASS-manualen er organisering. Organisering i klasserommet er kjennetegnet ved hvordan læreren klarer være en effektiv administrator i klasserommet. Organiseringen er preget av effektivitet, regler og rutiner. Pianta og Hamre (2009, s. 113) skriver at lærer-elev interaksjoner har verdi for utvikling gjennom prosesser knyttet til organisering og ledelse av elevers atferd, tid og oppmerksomhet i klasserommet. Dersom det er en god interaksjon mellom læreren og elevene vil det vise seg i et effektivt og fungerende system hvor tilgjengelig tid blir brukt på undervisning og læringsaktiviteter. Den siste faktoren er læringsstøtte. Her er det lærerens evne til å legge til rette for elevenes læring som er i fokus, hvordan læreren underviser for å effektivt støtte kognitiv og faglig utvikling (Pianta & Hamre, 2009, s. 113). Lærer som bruker strategisk læringsstøtte virksomt hjelper elevene til å fokusere på høyere ordens tenkning, gir konsistent, tidsriktig, og prosessorientert tilbakemeldinger, og arbeider for å utvide elevenes språkferdigheter. Man ser også at lærere som gir god læringsstøtte pleier å ha elever som gir bedre resultat (Pianta & Hamre, 2009, s. 113).

Klasseledelse bygger på positive relasjoner og er uløselig knyttet til god undervisning, og kan beskrives som retningslinjer for å holde kontroll og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme læringsaktivitetene. Grunnlaget for et godt læringsmiljø er positive elev-lærer-relasjoner og tilpasset undervisning som kan forebygge problematferd i klassen (Ogden, 2015, s. 163).

Oppsummert kan vi si at den relasjonsbaserte klasseledelsen kan forstås som lærerens evne til å etablere arbeidsro, motivere og skape et positivt klima i klassen. Klasseledelse er noe læreren faktisk gjør. Det er ikke nok å ha kunnskaper om klasseledelse, ledelsen må utøves av læreren. Innenfor den relasjonsbaserte klasseledelsen er samhandlingen og relasjonen til elevene vesentlig for lærerens mulighet til å utøve ledelse.

Det finnes ulike definisjoner på klasseledelse som fremhever ulike sider ved begrepet. I oppgaven har jeg valgt å legge definisjonen til Everton & Weinstein (2006) til grunne.

Klasseledelse er enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring (Evertson & Weinstein, 2006).

Vi ser ut av definisjonen at klasseledelse legger vekt på det å skulle være læringsfremmende for skolefaglig og sosial læring. Dette stemmer godt overens med de 4 målsetningene Nordahl (2012, s. 122) har for god klasseledelse. Nordahl skriver at en god klasseleder skal fremme elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd, og han skal skape samhold og trivsel i klassen. I tillegg skal han stimulere elevenes motivasjon, prestasjon og skolefaglig innsats samtidig som han skal skape arbeidsro som er tilpasset læringsaktiviteten. Her ser vi at den gode klasseleder er opptatt av en læringsfremmende klasseledelse der det sosiale, relasjonene og læringsmiljø er i hovedfokus. Ut fra internasjonale kunnskapsoversikter, ser man at prinsippene for god klasseledelse er de samme på tvers av land og kulturer, og at det som skiller dem er hvor mye man vektlegger disiplin, ro og orden i undervisningen (Wubbles, 2011, Ogden, 2012, s.17).

Arnesen et.al (2014, s. 145) viser til tidligere forskning på klasseledelse og rollen læreren har i klassen. Han har funnet ut at positive, belønningsorienterte påvirkninger fra læreren har mer virkning enn negativ og straffende læreratferd. Det viste seg også at en autoritativ klasseledelse var bedre enn lærere som var autoritære eller ettergivende. Videre skriver Arnesen et.al (2014, s. 145) at den gode klasseleder forebygger bråk ved å være proaktiv og i forkant, og hindrer problematferden i å eskalere, og at godt samarbeid med elevene fører til at læringsmålene for timen blir nådd. Marzano (2009, s. 8) har også funnet frem til fire nødvendige faktorer for en god klasseledelse. Det er å ha faste regler og rutiner, at læreren er i forkant og korrigerer atferden til elevene, han er også opptatt av den gode lærer-elev-relasjonen og ikke minst den mentale innstillingen. Marzano (2009, s. 8) trekker frem lærerens evne til å finne en god balanse mellom sin tydelige ledelse og samarbeid med elevene, utarbeide noen få tydelige regler, og det å balansere negative og positive konsekvenser overfor elevene som viktig for elevenes læringsmotivasjon og mestring.

Klasseledelse er et begrep som har fått stor interesse. Også offentlige dokument har hatt fokus på dette. Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* er et eksempel på et offentlig dokument som har fokus på kompetanseutvikling i klasseledelse. Her er hovedfokuset at utvikling av læreren som klasseleder kan bidra positivt til bedre trivsel og mer læring for elevene (Ogden, 2012, s.18). Stortingsmelding nr 22. hevder også at ”god klasseledelse er en forutsetning for mer variert, praktisk og relevant opplæring som vektlegger elevenes læring” (Meld. St. 22 (2010 – 2011) , 2011). Noe som stemmer overens med det Marzano (2009) fant i sin metaanalyse, at den viktigste påvirkningsfaktoren for elevenes læringsutbytte var kvaliteten av lærerens klasseledelse.

Autoritativ klasseledelse

Autoritativ klasseledelse og autoritative lærere er et begrepspar som blir mye brukt, men hvor kommer begrepet fra? Begrepet ble først brukt ved forskning på foreldrestiler. Det var sosiologen Baumrind (1991) som mot slutten av 1960 kom opp med en modell som beskriver hvordan foreldrene kombinerer omsorg og grensesetting overfor barna. Modellen tar utgangspunkt i at foreldre balanserer mellom de to dimensjoner kontroll (demandingness) og varme (responsiveness) (Baumrind, 1991). Videre delte Baumrind foreldrenes atferdsmønster inn i fire kategorier: Autoritær, autoritativ, ettergivende og forsømmende. Baumrind utviklet modellen med de to dimensjonene og de fire voksenstilene med tanke på foreldrestiler, ”parenting style” (Roland, et al., 2014, s. 16). Modellen ble i utgangspunktet utviklet som en oppdragelsesmodell for ulike foreldrestiler, som senere har blitt overført til å gjelde klasseledelse og læreren (Wentzel 2002, Roland, et al., 2014). Teorien bak den autoritative klasseledelsen og den autoritative læreren har opphav i modellen til D.Baumrind (1991, Roland, et al., 2014).

Den autoritative klasselederen har tydelige grenser og kontroll, men viser samtidig varme og omsorg overfor eleven og arbeider bevisst for å bygge gode relasjonen mellom lærer og elev (Roland, et al., 2014, s. 18). Den autoritative læreren mestrer balansen mellom å ha kontroll og å være nær elever i sin læringsledelse (Bø & Helle, 2010, s. 29). Det vil si at den autoritative læreren har på den ene siden god relasjon til elevene samtidig som vedkommende har kontroll og struktur i undervisningssituasjonen. Effektiv undervisning og læring finner ikke sted i klasserom som er preget av dårlig klasseledelse, der klasserommet er preget av kaos. I en slik situasjon er det både utfordrende for læreren å undervise og for elevene å lære (Marzano, 2009). Marzano (2009, s 8) presenterer fire faktorer i effektiv klasseledelse: Regler og prosedyrer, disiplin, lærer-elev-relasjonen og merverdi. Vi ser en tydelig kobling mellom de fire faktorene til Marzano og den autoritative klasseledelsen.

Som autoritativ klasseleder har man gode muligheter til å etablere relasjoner med god kvalitet til elevene, noe som vil være til hjelp i arbeidet med barn som viser utagerende atferd (Fandrem, 2013, s. 88). Den autoritative læreren påvirker barnet i en positiv retning, noe som også gjelder for barn med utfordrende atferd (Nordahl et.al, 2005; Roland, 2007, Roland et al, 2014). Baumrinds (1991) forskning viser at en god balanse mellom relasjonsbygging og krav/kontroll har en fremmende effekt på utagerende atferd og reduserer negativ atferd, særlig når de utøves i kombinasjon (Fandrem, 2013, s. 89). Lærere utvikler sin lederstil gjennom den

langsiktige kontakten og samhandling med elevene. Grunnlaget legges tidlig i skoleåret, men relasjoner er hele tiden i utvikling og kan utvikles og ødelegges (Ogden, 2012, s. 30). I møte med barn som viser utagerende atferd må man som lærer hele tiden tenke på å bygge opp en relasjon med god kvalitet. De aller fleste elevene verdsetter at læreren bryr seg om dem, selv om noen gir uttrykk for og har vanskelig for å innrømme det, betyr det mye at læreren møter dem, ser dem, og at noen ønsker at de skal lykkes på skolen (Ogden, 2012, s. 30). Utfordrende og utagerende atferd setter store krav til læreren, både når det gjelder arbeidet med kontroll, relasjonsbygging og læringsmiljø (Læringsmiljøsentret, 2011).

God klasseledelse fremmer et godt læringsmiljø

Den autoritative læreren oppleves som trygg og tydelig, noe som igjen er et godt utgangspunkt for å utøve god klasseledelse (Overland, 2007, s. 231). *God og tydelig klasse- og gruppeledelse setter "standarden" for utforming av et læringsmiljø som skal fremme god læring og forebygge problemer* (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014, s. 148). Når man arbeider for et godt læringsmiljø ønsker man å skape et miljø som fremmer god læring og forebygger problemer. Ogden (2015, s. 165) hevder at kompetente klasseledere arbeider aktivt og utholdende for å skape et positivt læringsmiljø. Videre skriver han at disse lærerne har langsiktige mål for arbeidet med læringsmiljøet i klassen. Klimaet i klassens læringsmiljø spiller en viktig rolle for elevenes atferd og læring (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014, s. 143). Dersom læreren gjennom sin ledelse av klassen og elevgruppen er tydelig i sin rolle og gir positiv læringsstøtte til alle kan det være med på å skape et godt læringsmiljø selv i klasser der elevene går dårlig sammen og ikke har samme læringsforutsetninger (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014).

Stortingsmelding 22 (Meld. St. 22 (2010 – 2011) , 2011) *Motivasjon – mestring – muligheter* hevder at sammenhengen mellom læringsmiljøet og elevenes faglige prestasjoner er godt dokumentert, og at lærerens arbeid som leder av klassen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet (Ogden 2012, s.18). Vi ser dermed at det å skape et positivt læringsmiljø der elevene føler trygghet og tørr å bidra med de evnene de har er avgjørende for elevenes faglige og sosiale utvikling. Overland (2007, s. 268) hevder at læreren er en nøkkelfaktor, og lærerens synlige og tydelige ledelse er en viktig brikke i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø for den enkelte elev og for størst mulig læringsutbytte. Når elevene viser god sosial læringsatferd og de blir bekreftet og oppmuntret av de ansatte, har det innflytelse på lærerens motivasjon til å undervise og elevenes lyst til å lære. Denne positive

læringsstøtten har stor betydning for videre læringsglede og mestringsopplevelser hos elevene, også for de utagerende og skolesvake barna (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørлие, 2014, s. 153).

Well managed classrooms provide an environment in which teaching and learning can flourish. But a well-managed classroom doesn't just appear out of nowhere. It takes a good deal of effort to create – and the person who is most responsible for creating it is the teacher (Marzano, 2009, s. 1).

Ut fra det Marzano skriver tenker jeg at det å skape et godt læringsmiljø er viktig for at elevene skal kunne blomstre i læringsprosessen og oppnå størst mulig læringsutbytte. Ansvaret for å skape et godt læringsmiljø ligger hos læreren. Arnesen et.al. (2014, s. 155) hevder at en god start for å skape et godt læringsmiljø er å lære elevene hva som forventes av dem som enkeltelev og som elev i klassen ved skoleårets begynnelse. Men det som igjen blir den avgjørende faktoren for om dette vil ha positiv innvirkning er lærerens oppmuntring og positive reaksjoner på ønsket og forventet atferd. Å fremme de gode situasjonene og ønsket atferd kan være med å skape gode læringssituasjoner og forhindre utvikling av negativ og utagerende atferd i klasserommet (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørлие, 2014, s. 155). For elever med utagerende atferd er det en god måte å arbeid på for å fremme positiv atferd og redusere negativ atferd. Når læreren er oppmerksom på alle elevene i de situasjonene de utfører atferd som er ønskelig og forventet og reagerer positivt på dette, vil sannsynligheten for gjentakelse øke. Når den positive og ønskede atferden økes vil det ha påvirkning på hele klassen, og læringsmiljøet blir preget av en positiv og god atmosfære der læreren er opptatt av å rose i positive situasjoner og ignorere uønsket atferd.

2.2.1 Bygge gode relasjoner – møte mellom lærer-elev

I dette avsnittet skal vi se på hva som ligger i begrepet relasjoner. Vi skal se på betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev, og hvorfor det er viktig å bygge ekstra gode relasjoner til elever med utagerende atferd. Først og fremst handler det om at læreren må forstå verdien av å bli kjent med elevene, etablere positive relasjoner og bidra til samhold i klassen (Ogden, 2012, s. 26). Det handler om at elevene skal bli møtt, de må oppleve at læreren ser dem, har tid til nærvær og at de har en betydning og viktig rolle i klassen som helhet. Gode relasjoner er en forutsetning for et godt læringsmiljø, det vil si for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere (Ogden, 2015, s. 134). Det er godt dokumentert at dersom det er en god relasjon og et godt forhold mellom lærer og elev, og det

blir formidlet forståelse og vennlighet, lærer elevene bedre (Pianta, 2006, Ogden, 2015, s. 134). Kan vi hevde at møte mellom lærer-elev og relasjonsbyggingen er en avgjørende faktor for å forebygge for utagerende atferd?

Det som spiller størst rolle i utviklingen av gode relasjoner er den personlige kvaliteten i kontakten mellom lærer og elev, det vil si om læreren svarer på en vennlig måte, viser interesse, omtanke og empati (Ogden, 2012, s. 30). Også Nordahl (2012, s. 211) hevder at det som er det avgjørende i samhandlingen mellom voksne og barn er kvaliteten på relasjonen, og relasjonen vil være påvirket av hvilken oppfatning elevene har av deg som lærer og hvordan de forholder seg til deg. Marzano (2009) trekker frem at relasjonen er et fundament i kontakten mellom lærer og elev, han skriver:

Teacher-student relationships are the keystone for the other factors. If a teacher has a good relationship with students, then students more readily accept the rules and procedures and the disciplinary actions that follow their violations. Without the foundation of a good relationship, students commonly resist rules and procedures along with consequent disciplinary actions (Marzano, 2009, s. 41)

Han ser også på kvaliteten på relasjonen som en viktig faktor for at elevene skal akseptere regler og forventninger. Dersom læreren bygger en god relasjon til elever med utagerende atferd vil de være positivt fremmede for at elevene med negativ atferd også akseptere lærerens regler og forventninger. Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er avhengig av hvordan læreren kommuniserer og den personlige kvaliteten i kontakten (Ogden, 2015, s. 134). For elever med utagerende atferd er det viktig å opparbeide en god lærer-elev-relasjon, og vi ser en klar sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen og atferden. Nordahl (2012, s. 212) skriver at man ser at dersom læreren og eleven har en god relasjon og et godt forhold viser eleven mer positiv sosial kompetanse og trives bedre i skolen. Å etablere en relasjon med kvalitet er spesielt viktig når det gjelder utagerende elever, som bare gjør det de blir bedt om hvis de liker, stoler på og respekterer læreren (Goldstein 1995, Ogden 2012, s.30). Lærere som har relasjoner til elevene med god kvalitet vil oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har opparbeidet denne relasjonen. I møte med barn med utagerende atferd er det derfor viktig å vurdere hva relasjonen til læreren innebærer og hvordan den gode relasjonen kan utvikles (Nordahl, Sørlige, Manger, & Tveit, 2012, s. 210). Men er det mer utfordrende å bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd enn til gjennomsnittseleven? Og hvordan kan relasjonen mellom lærer-elev være med å virke forebyggende på atferden?

Relasjoner er noe som utspilles mellom mennesker, og ikke noe som sitter i mennesker. Det vil dermed si at læreren både kan etablere og utvikle relasjoner til elevene (Nordahl, Sørlige, Manger, & Tveit, 2012, s. 211) Men hvordan går man frem for å bygge og utvikle gode relasjoner til elevene? Må læreren møte elever med utagerende atferd på en mer hensynsfull måte i relasjonsbyggingen? Det er vanskelig å gi noen spesielle teknikker. Mye av relasjonsbyggingen er personlig og dermed avhengig av hver enkelt elev og læreren, men vi vet om noen faktorer som er med på å bygge opp relasjonen mellom lærer og elev.

Læreren må bli kjent med eleven, og elevene må bli kjent med læreren. Videre må det opparbeides et forhold som er preget av tillit og respekt. Når Ogden (2015, s. 134) skriver at læreren må bli kjent med eleven er det fordi at dette kan bidra til å skape positive relasjoner. Videre skrive han at når læreren viser interesse for eleven, hvem de er, hva de er opptatt av og hva de interesserer seg for, legger det et grunnlag for videre samhandling. Etter at læreren har blitt kjent med eleven er det viktig å etablere tillit. Nordahl (2012, s. 212) skriver at når man har en god relasjon til hverandre vil denne relasjonen ofte være preget av gjensidig tillit. Også Overland (2007, s. 170) hevder at tillit er en fundamental betingelse for en god relasjon. Overland (2007) skriver at tillit bygges opp når man opplever at den andre parten er forutsigbar, troverdig og vil en vel, det er ikke noe man får, men noe som man må gjøres fortjent til gjennom handling og oppførsel. Det tar tid å opparbeide en relasjon som er preget av tillit, men å bryte tilliten er noe som skjer raskt (Overland, 2007, s. 170). Den tilliten man opparbeider seg som lærer må man ta vare på og vedlikeholde for å kunne opprettholde de gode relasjonene til elevene. Den gode relasjonen er også preget av respekt. Det vil si at den ene parten får respekt gjennom å vise den andre respekt. At man som lærere opparbeider seg respekt vil si at man blir sett på som en autoritet som er verdt å lytte til, en person som er rettferdig og behandler elevene likeverdig (Overland, 2007, s. 170). Opplever lærerne at det er mer utfordrende å bygge relasjoner, basert på tillit og respekt, i møte med elever med utagerende atferd? Tar det lengre tid å opparbeide en relasjon preget av tillit til elever med utagerende atferd? Og vil denne tilliten bli svekket i situasjoner der eleven utagerer?

2.3 Atferd og utagerende atferd:

Innenfor den generelle definisjonen på atferdsproblem ligger ulike begreper: Innagerende atferd, utagerende atferd, aggresjon, psykososiale vansker, sosiale og emosjonelle vansker og andre (Roland, et al., 2014, s. 52). Vi skal nå gå videre inn på begrepet atferdsproblem og utagerende atferd.

Atferdsproblem dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre og/eller forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne (Ogden, 2002, Roland, et al., 2014, s. 52).

Ut fra definisjonen over kan vi hevde at barn som viser atferd som bryter med forventningene fra oppvekstmiljø og samfunn går under definisjonen barn med atferdsproblem. Det er atferd som bryter med hva som godtas ved den enkelte skolen eller i klassen. Atferdsproblem fører ikke bare til frustrasjon for læreren og medelever når undervisningen forstyrres eller avbrytes, men også til at elevene blir hemmet i sin læring og utvikling (Ogden, 2015, s. 15).

Bø og Helle (2010) gir en definisjon på atferd som kan hjelpe oss til å forstå fenomenet atferd i skole og klassesammenheng. *Atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan også skyldes uheldig påvirkning fra miljøet* (Bø & Helle, 2010, s. 326). Definisjonen viser at atferden vår, hvordan vi oppfører oss og hvordan miljøet påvirker oss kan føre til at vi havner i konflikter. Det kan være at man opplever læreren eller medelever frustrerende og provoserende og går inn i en konflikt med vedkommende. For elever med atferdsproblem kan det være vanskelig å skaffe seg venner og holde på dem. De har ofte ikke forstått gjensidigheten i et vennskap, at man tar hensyn til hverandre og gjengjelder hverandre. De kan fort bli upopulære og avvist, dette på grunn av at medelevene ikke ønsker å bli dominert eller fordi de får svar og reaksjoner som gjør dem usikre (Ogden, 2015, s. 18). Atferden til elevene er også avgjørende for om de innfrir lærerens forventninger til akseptabel atferd, følger de skolens normer og regler? Et kjennetegn på atferdsproblem er et konfliktfylt og anstrengt forhold mellom lærer og elev. Dette kommer ofte av at eleven opplever og forklarer sine problemer med at læreren ikke liker dem og at de ikke liker læreren. Er den utagerende atferden til noen elever påvirket av elevene, læreren og skolen? Hvordan kan man som lærer møte elever som blir negativt påvirket av medelever og skolemiljøet og forebygge for negativ atferd?

Utagerende atferd har fått mye oppmerksomhet fordi denne formen for atferd er forstyrende i klassen, noe som fører til at atferden er utfordrende for flere personer (Roland, et al., 2014, s. 52). Sørlie skriver at *alvorlige atferdsproblemer er et relativt, multideterminert og vanskelig modererbart fenomen som både avhenger av individuelle forhold, relasjonelle forhold og*

kontekstuelle forhold i barnets/ungdommens nære oppvekst- og læringsmiljøer (Sørli, 2000, s. 41). Dersom man betrakter fenomenet alvorlige atferdsproblemer, vil man kunne si at elevene sin utagerende atferd påvirkes av personlige egenskaper, og av relasjonene mellom menneskene på skolen og i klassen.

Men hvem skal definere de elevene som skal kategoriseres med utagerende atferd og hva kjennetegner elevene med utagerende atferd? Elever med utagerende atferd er et mye brukt begrep, og kanskje et begrep som til tider blir brukt i feil sammenheng. Lærerne opplever frustrasjon over elever som ikke følger regler og rutiner, man har elever som ikke viser læreren respekt. Eleven viser kanskje sinne og aggresjon, slår eller spenner. Lærere opplever gjerne at de snakker om elever som ”barn med utagerende atferd”. Men er all atferd utagerende atferd?

Utagerende atferd er en type atferd som man ser i form av overdimensjonerte signaler, slik som høyt aktivitetsnivå, med skrik og hyl og gjentatte aggressive utbrudd (Bø & Helle, 2010, s. 326). Dette stemmer overens med Aasen m. fl. beskrivelse utagerende atferd: Barna ’utviser manglende selvkontroll’, ’..krever øyeblikkelig behovstilfredsstillelse’, utviser ’aggressive handlinger’ og ’..destruktiv atferd’ (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2004, ss. 33,34). På tilsvarende måte beskriver Befring atferden til barna, de ønsker å *fremstå som en provokasjon for det nære livsmiljøet ved sin mangelfulle impuls kontroll og ved en uberegnelig, ustrukturert atferd. En naturlig konsekvens av dette er den påpekte tendensen til å komme i konflikt med andre* (Befring, 2004, s. 257). Innenfor psykologien defineres utagerende atferd som *atferd karakterisert ved at personer lar oppdemmet aggresjon, sinne, frustrasjon og /eller fortrenge følelser/motiver få fritt utløp* (Bø & Helle, 2010, s. 326). Det som kjennetegner utagerende atferd er manglende selvkontroll, at de opptrer aggressivt, noe som fører til at individet kommer i konflikt med sine omgivelser, ved å vise utagerende atferd. Men det som er viktig å merke seg er at atferden til barnet kan skyldes uheldig påvirkning fra miljøet.

Men hva kjennetegner elever med utagerende atferd, hvordan skal vi gjenkjenne denne typen atferd i klassen? Og hva gjør barn når de viser mangelfull impuls kontroll, fremstår provoserende og hyppig kommer i konflikt med andre? Ogden skriver at utagerende atferd i skolen ofte viser seg i ulike former for atferd. Noen elever er høyrøstede, andre er uhøflige og grove i munnen, har stort behov for oppmerksomhet, får andre til å le, mens noen igjen er sinte og frustrerte og kommer i konflikter hvor de truer og plager andre (Ogden, 2015, s. 12).

Det er ofte handlingene som eleven utfører som er problematiske, det vil si atferdens frekvens, grad av intensitet, varighet og omfang som fører til at noen elever oppleves atferdsproblematisk (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2004, s. 33). Som lærer må man ta hensyn til barnets alder og hva man kan forvente ut i fra den. Man vil gjerne oppleve en høyere toleransegrense for sinne, impulsivitet og utagerende atferd for barn i 1-3 klasse enn om barnet har kommet opp i 4-7 klasse. Man har høyere forventninger til atferd og oppførsel i møte med eldre barn. Men har lærerne nok kunnskap om elever med utagerende atferd? Kjenner læreren igjen oppførselen og signalene til elevene som viser utagerende atferd, og blir elevene møtt på en tilfredsstillende måte?

2.3.1 Hva menes med aggresjon?

Å ha kunnskap rundt begrepet aggresjon vil være nyttig i møte med elever som viser utagerende atferd. Det vil være lettere for læreren å forstå eleven, tolke atferden, forebygge og møte eleven på best mulig måte. De fleste tenker på aggresjon i møte med barn som viser utagerende atferd, vi tenker at dersom barn utagerer er de aggressive. Men har lærerne nok kunnskap om begrepet? Det blir dermed en naturlig del av oppgaven å definere begrepet aggresjon. Aggresjon er et begrep som kan være vanskelig å gi en klar definisjon på. Aronson (2007, s.255) definerer aggresjon på følgende måte:

Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression (Aronson , 2007, s. 255).

Slik Aronson beskriver aggresjon, er det intensjonen som er det viktige. Det vil si at den negative handlingen er utført med vilje. Å tenke seg at barn har en intensjon bak sine handlinger og utfører negative handlinger med vilje kan være vanskelig å forstå. Tremblay (2010, s.345) skriver:

The `intent` criterion has significantly limited the study of the early development of aggressive behavior because it was assumed that young children cannot aggress since they cannot intend to hurt others.

Tremblay's studie av tidlig utvikling av aggressiv atferd har blitt begrenset, fordi det ble antatt at små barn ikke kan være aggressive siden det er vanskelig å tro at de har en intensjon bak

handlingen. Vi må derfor behandle aggresjonsbegrepet med varsomhet når det gjelder små barn, særlig når det gjelder den delen med intensjon.

Videre er det viktig å skille mellom to ulike former for aggresjon. Den første er ”Hostile aggression”, fiendtlig aggresjon eller reaktiv aggresjon og den andre er ”Instrumental aggression”, instrumentell aggresjon som vi også kaller proaktiv aggresjon. I oppgaven vil begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon bli benyttet. Den reaktive aggresjonen er kjennetegnet ved en negativ handling utløst av frustrasjon eller nedverdiggelse. Ved proaktiv aggresjon har man en intensjon bak handlingen, hvor aggresjonen er motivert av materielle eller sosiale belønninger (Roland E. , 2014, s. 56). Når barn utagerer med reaktiv eller proaktiv aggresjon, hvordan skal man som lærer kjenne igjen denne formen for atferd og møte eleven?

Reaktiv aggresjon

Innenfor begrepet aggresjon har vi to ulike retninger, vi har den reaktive aggresjonen og den proaktive aggresjonen. Reaktiv aggresjon kjennetegnes ved at årsaken til aggresjonen ligger forut for selve aggresjonen og de handlingene som er knyttet til den (Roland, et al., 2014, s. 55). Vitaro & Brendgen (2005, s. 178) skriver:

The concept of reactive aggression has its root in the frustration-anger theory of aggression. Aggression is a response triggered by goal blocking and is accompanied by high autonomic arousal (i.e., anger). Reactive aggression thus occurs as a consequence of antecedent conditions of real or perceived provocation, frustration, or threat and is usually accompanied by the expression of anger. Its main goal is to react to the anger-frustration stimulus and hurt the perpetrator of the provocation or the threat. Finally, it is rather immediate and impulsive in response to the source of provocation or threat.

Vitaro & Brendgen (2005) hevder at barnet først opplever en form for frustrasjon eller sinne, de opplever en målblokkering som fører til at det utfører negativ atferd i form av aggresjon. Den reaktive aggresjonen oppstår dermed som en konsekvens av at barnet føler seg frustrert eller provosert, som igjen fører til en umiddelbar og impulsiv reaksjon på provokasjonen eller trusselen. Roland (2014, s. 56) skriver at frustrasjon er en følelse. Det er denne følelsen en person kan kjenne på når det man forsøker å få til, ønsker eller håper, ikke lar seg oppnå. Det blir en målblokkering som gjør at det frustrerte barnet opplever en akutt utilfredshet, som

fører til oppbygging av et følelsesmessig trykk. Noen ganger oppstår også aggresjonen fordi barnet føler seg truet og barnet forsvarer seg selv.

Barn som viser reaktiv aggresjon må bli sett, registrert og hjulpet, og de trenger hjelp til å bearbeide og omlære sin reaktive aggresjon. Her er det viktig å sette inn tiltak og innsats tidlig slik at barnet ikke får tid til å utvikle et reaktivt aggresjonsmønster. Men hvordan vil elever med reaktiv aggresjon vise seg i klassen? Og hvordan skal læreren møte eleven når han utagerer med reaktiv aggresjon?

Proaktiv aggresjon

Videre har vi den proaktive aggresjonen, hvor barnet utøver handlinger som er drevet frem av en belønning, eller en gevinst, i etterkant av aggresjonen. Ordet proaktiv vil si at individet selv tar initiativet til den aggressive handlingen (Roland, et al., 2014, s. 58). Vitaro & Brendgen (2005, s. 179) skriver:

Proactive aggression is an acquired behavior governed by reinforcement contingencies. According to this notion, proactive aggression is thought to be driven by the anticipated rewards that follow the perpetration of aggressive acts. Proactive aggression can be used as an instrumental means to secure goods from others or to dominate others.

Vitaro & Brendgen (2005) skriver at proaktiv aggresjon er styrt av ønsket om å oppnå en gevinst. Den proaktive aggresjonen er drevet av denne forventningen om å oppnå gevinst etter at den aggressive handlingen er utført. Aggresjonen brukes som et middel for å oppnå en belønning eller sosial tilhørighet. Dette samsvarer med det Roland (2014, s. 57) skriver om aggresjon. Han skriver at aggresjon kan være motivert av materielle eller sosiale belønninger og at den er en strategi for å oppnå noe utenfor selve handlingen.

Vi kan dele proaktiv aggresjon inn i to nivå:

Nivå 1, er selve den negative handlingen

Nivå 2, den belønningen som man oppnår ved å utføre den negative handlingen.

Et proaktivt aggressivt barn utfører en aggressiv handling med et ønske om å oppnå noe. Ofte blir den proaktive aggresjonen forbundet med mobbing. Makt og tilhørighet blir i litteraturen identifisert som drivkrefter til proaktiv aggresjon (Fandrem, 2013, s. 61). Når barnet opplever en positiv opplevelse ved den negative handlingen som blir utført, blir det ”drivkraften” til gjentakelse. Som lærer blir det da viktig å møte eleven med utagerende atferd og proaktiv

agresjon og sette seg inn i situasjonen for å kunne arbeide i et forebyggende perspektiv og sette inn målblokker for den proaktive aggressive atferden. Men hvordan vil slike målblokkere fra læreren prege møtet og relasjonen mellom lærer og elev?

2.3.2 Årsaker til utvikling av utagerende atferd

Ulike årsaker og bakgrunner til utvikling av utagerende atferd. Smith (2014, s. 158) skriver at utagerende atferd som trass, agresjon mot jevnaldrende, høyt aktivitetsnivå og dårlig impuls kontroll tidligere har blitt sett på som en normal del av utviklingen til småbarn. Foreldre har blitt beroliget med at vi venter og ser, de vokser det nok av seg. Noen barn vokser det gjerne av seg, men for andre vil de fortsatt ha vansker når de kommer opp i skolealder, og da er det gjerne for sent å avlære denne negative og utagerende atferden. Smith (2014, s. 159) skriver at Richman og medarbeidere (1982) viste at opptil 60% av barn i treårsalderen som hadde mye utagerende atferd, fortsatt hadde vedvarende atferdsvansker i skolealder.

Men hva er årsaken til utvikling av utagerende atferd? Ogden (2015, s. 25) hevder at de fleste former for elevproblemer har en sosial gradient, det vil si at elevene gjerne kommer fra familier med dårlig råd, lav sosial status, lavt utdannede foreldre, og at de er mer utsatt enn de som kommer fra velstående familier. Man ser også at det kan forekomme risikofaktorer i skolen, i det sosiale miljøet og påvirkningskraft blant elevene. Særlig dersom elevene påvirker hverandre negativt, ved å oppmuntre og bekrefte den negative atferden i klassen eller blant skolegjenger (Ogden, 2015, s. 25). Atferden til barn er påvirket av barnets sosiale kompetanse og tilknytning, og det er påvirket av situasjonsfaktorer og risikofaktorer. Barnas atferd blir også påvirket av miljøet, omsorgspersonene og de signifikante voksne de vokser opp sammen med.

Vi kan bredt definere en risikofaktor som en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan føre til økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden, slik som atferdsproblem (Nordahl, Sørlige, Manger, & Tveit, 2012, s. 81). Når man sier at noen barn er mer risikoutsatte for å utvikle atferd med negative utfall, tenker vi på barn som er for tidlig født, har lav fødselsvekt eller har fått skade under fødsel. Men det gjelder også de barna som i løpet av oppveksten har blitt utsatt for foreldrekonflikter, manglende tilsyn og grensesetting, misbruk, rus og kriminalitet, foreldre med psykiske problemer, samlivsbrudd, omsorgssvikt og avvisning. Men det finnes ikke bare risikofaktorer som er avhengig av foreldre, oppvekstvilkår og genetik. Vi har også risikofaktorer på skolen, det

sosiale miljøet i klassen, i ”gjengen”, og i friminuttene. For noen kan klassemiljøet og ”gjengen” være en beskyttende faktor, men dersom den utagerende atferden er et tegn på mobbing og utestenging er det en risikofaktor. Noen barn har gjerne gode oppvekstvilkår, og foreldre med god råd, struktur og omsorg, men havner i et miljø på skolen som blir en risikofaktor for utvikling av utagerende atferd. Nordahl (2012, s. 82) hevder at når et barn blir utsatt for flere risikofaktorer, vil sannsynligheten for senere alvorlig problematferd øke. Videre skriver Ogden (2015, s. 48) at problemet med risikoperspektivet er det store antallet risikoindikatorer som har sammenheng med negativ utvikling hos barnet. *Risikofaktorene kan være medfødte, erfarte eller tillærte og kan forekomme i kombinasjon med at barn vokser opp i risikoutsatte lokalsamfunn* (Ogden, 2015, s. 48). Antallet miljømessige risikofaktorer som kan føre til utvikling av alvorlige atferdsproblem blant barn er mange. Ogden (2015, s. 50) skriver at dem som ser ut til å ha størst påvirkning er foreldre og familie, dernest kommer venner og skolemiljø. Men de fleste barn som vokser opp i risikoutsatte familier klarer seg likevel bra. Ogden (2015, s. 50) hevder at det som gir størst risiko for utvikling av atferdsproblem er dersom det er manglende omsorg og oppdragelsesferdigheter hos foreldre når barna er temperamentsfulle og foreldrene og barnet kommer i konflikt. I møte med barn som er utsatt for risikofaktorer kan skolen være utslagsgivende for fremtiden. For noen barn kan skolen kompensere for manglende stimulans og omsorg i familien. Men det finnes også risikofaktorer for elevene i skolen, de kan være store skoler, undervisning med lav kvalitet, lærer som er lite sensitiv overfor elevenes pedagogiske og sosiale behov som viser lite omsorg, for lave forventninger til elevens prestasjoner og for høye forventninger til elevens atferd, og lite autoritative lærere (Ogden, 2015, s. 51). Hvordan kan det være utslagsgivende for eleven og elever med utagerende atferd hvordan lærerne møter elevene? Hva må man som lærer ha fokus på for å kompensere og forebygge for risikofaktorer?

På samme måte som foreldre, kan enkeltlærere gjennom sine reaksjoner bidra til å dempe, utløse eller forsterke elevers utagering. Når elever ikke lykkes i skolen, når de avvises av medelever og lærere og når de i liten grad føler tilhørighet til skolen, bidrar skolemiljøet til å øke elevers risikostatus (Ogden, 2015, s. 51).

Dersom det er manglende omsorg og oppdragelsesferdigheter hos foreldrene er dette en risikofaktor i barnets omgivelse. Trygg tilknytning og omsorg spiller en rolle for barns utvikling av atferdsvansker. Det tidlige samspillet mellom omsorgspersonene og barnet danner basisen for etablering av relasjoner senere i livet. Dermed kan tidlige tilknytningsproblem antas å være en faktor for senere utvikling av atferdsvansker (Nordahl,

Sørlike, Manger, & Tveit, 2012, s. 92). Dette bekrefter det Smith (2014, s. 172) skriver om at den mest betydelige virkningen av adekvat omsorgsutøvelse er at barnet har en trygg tilknytning til sine foreldre. Bowlby (1969, (Smith, 2014, s. 172)) hevder at omsorgsutøvelse dreier seg om stabilitet i foreldres tilgjengelighet, og vektla at barnets omsorgsperson forstår barnets individualitet. Han var også opptatt av at trygg tilknytning er med på å skape selvstendighet og modenhet i sosiale situasjoner. Opplevelsen av trygghet i de første leveårene har stor betydning for barna, og vi kan beskrive foreldre til trygge barn ved sensitivitet overfor barnets behov og signaler. Foreldre til barna som står i fare for å utvikle tilknytningsvansker er ofte mindre sensitive og noen gir uttrykk for at de ikke liker fysisk kontakt. Det kan føre til at barna ikke får anledning til å lære og modulere det sentralnervøse aktiveringsnivået på en tilfredsstillende måte, som kan føre til at barnet utvikler umodne atferdsmønstre og senere atferdsvansker (Smith, 2014, s. 173). Smith (Smith, 2014, s. 173) skriver videre at på grunnlag av tilknytningsteori er det flere faktorer som spiller en rolle i det tidlige foreldre-barn-forholdet og senere utvikling av atferdsvansker. Raserianfall, aggresjon og trass kan ses på som atferdsmønstre barn bruker for å sikre seg oppmerksomheten til en omsorgsperson som er lite tilgjengelig. Denne typen atferd kan være uheldig dersom det blir en langvarig samhandlingsform innenfor familien. Den kan da øke sannsynligheten for senere atferdsvansker. Særlig barn som har opplevd desorganisert tilknytning, det vil si sterk mangel på omsorg, er i risikogruppen for å utvikle atferdsvansker, dette fordi disse barnas oppfatning av andre mennesker er preget av sinne, mistro, angst og frykt (Smith, 2014, s. 174). Mye av grunnen til at barn som opplever unnvikende tilknytning er mer utsatt for atferdsvansker, er fordi de ikke lærer å stole på andre. De tror at menneskene rundt dem er lite omsorgsfulle, og frustrasjonen over å ikke ha fått tilfredsstillende trygghetsbehovet kan føre til sinne både mot tilknytningspersonen, men også til menneskene rundt (Smith, 2014). Vil det være avgjørende for elever med utagerende atferd dersom læreren møter eleven og bygger en relasjon preget av trygghet og stabilitet? Kan læreren kompensere for tapt tilknytning til nære omsorgspersoner?

Det Smith (2014) skriver om tilknytning kan vi knytte opp mot det Greene (Greene, 2014, s. 22) skriver om at barn med atferdsvansker mangler viktige tenkeferdigheter. For noen barn er det omsorgspersonene som gjør at tenkeferdighetene ikke blir tilfredsstillende utviklet, mens for andre barn hevder Greene (2014, s. 22) at det er en utviklingsforsinkelse, en form for lærevansker. Dersom barn ikke har en trygg tilknytning, en omsorgsperson som er tilstede og er sensitiv overfor barnet, kan det føre til at noen barn ikke har overskudd og evne til å tilegne seg nye tenkeferdigheter. Greene (2014) skriver at disse tenkeferdighetene involverer områder

som hjelper barnet å *regulere følelser, å vurdere utfallet av sine handlinger før man handler, å forstå hvordan ens oppførsel påvirker andre, å ha ordforråd til å si ifra når noe er i veien, og å respondere på endringer i planer på en fleksibel måte* (Greene, 2014, s. 22). Barn som ikke lærer å håndtere disse ulike hendelsene i løpet av oppveksten, eller ikke er i stand til å lære det vil oppleve vanskeligheter med å mestre ferdigheter som trengs for å håndtere livets sosiale, emosjonelle og atferdsmessige krav (Greene, 2014, s. 22). Det fører til at den sosiale kompetanse til barnet ikke blir tilfredsstillende utviklet. Hvordan kan man som lærer i møte med utagerende elever arbeide for å bygge og styrke tankeferdighetene til barnet? Vil det være betydningsfullt i arbeidet med å forebygge for den utagerende atferden?

Overland (2007, s. 206) viser til Henggeler (2000) når han hevder at mangel på sosial kompetanse øker risikoen for antisosial atferd. Dette samsvarer med det Ogden (2015, s. 26) skriver om at atferdsproblem blant barn kan forklares som mangel på sosial kompetanse. Bø og Helle (2010, s. 288) skriver at sosial kompetanse er sosial ferdighet og relasjonskompetanse, som innebærer at barnet har den kunnskapen, de ferdighetene og den motivasjonen som trengs for å få til et vellykket samspill og tilpasning til menneskene rundt. Den sosiale kompetansen til barnet blir utviklet gjennom oppveksten, gjennom samspill med omsorgspersonene og de signifikante personene rundt. Også relasjoner til jevnaldrende har stor betydning for tilegnelsen av sosial kompetanse (Overland, 2007, s. 206). Det finnes flere ulike definisjoner på begrepet sosial kompetanse, med det er stor enighet om at det handler om evnen til å kunne etablere positive sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne, tilpasse og forholde seg til sosiale forventninger i hjemmet, på skolen og i fritiden (Ogden, 2015, s. 27). Barn som har utviklet sosial kompetanse kan gi uttrykk for sine ønsker og behov, og få frem sine meninger på en tydelig måte. Den sosiale kompetansen til barnet kan man knytte opp mot SIP-modellen til Crick & Dodge (1994), det vil si at barnet først tar imot og fortolker sosiale signal, før de fortsetter med en bearbeidings- og beslutningsfase og avslutter med at tankene blir satt ut i handling (Ogden, 2015, s. 27). Vi kan dermed si at sosial kompetanse har tre dimensjoner: En kognitiv som går på tenkning, en emosjonell som kobles til følelse og motiver, og en atferds dimensjon som beskriver sosiale handlinger (Ogden, 2015, s. 28).

Også ulike situasjonsfaktorer kan være en bakenforliggende årsak til at barnet blir utagerende og aggressivt i en gitt situasjon. Situasjonsfaktorer er et begrep som beskriver situasjonen barnet står i når det oppstår utagering og aggressiv atferd. Det vil si, er det i friminuttene eller i undervisningen, med sine bestevenner eller de man ikke kjenner så godt? Er det med den læreren eleven liker, eller en lærer som eleven ikke har så god relasjon til at den negative

atferden oppstår? Problematferden er påvirket av disse situasjonsfaktorene, hvor eleven er og hvem de er sammen med når den negative atferden oppstår (Ogden, 2015, s. 36). Ogden (2015, s. 36) skriver videre at det er viktig at man som lærer er oppmerksom på hvilke miljø- og situasjonsfaktorer som spiller inn på barnets atferd og prestasjon. Noen situasjoner i skolen innebærer økt risiko for norm- og regelbrytende atferd hos barnet. Ogden (2015, s. 36) mener at man som lærer da må være mer oppmerksom på denne situasjonen, være i forkant av barnet og sette inn situasjons-forebyggende-tiltak av fysisk eller sosial karakter. Dersom lærerne vet at barnet ikke kommer godt overens med en elev som ikke går i samme klasse men på samme trinn, kan det være en ide å prøve og unngå å legge opp til situasjoner der klassene skal være felles, eller der elevene kan møtes. Dersom man ikke kommer utenom felles timer eller samlinger på trinnet må teamet på trinnet avklare på forhånd hvem som skal være med og følge eleven som lett blir utagerende og aggressiv.

Men i noen tilfeller er det klassen, læreren og læringsmiljøet som blir risikofaktoren i barnets liv. Det oppstår kanskje en uheldig situasjon i møte mellom læreren og eleven. Eleven trives ikke i klassen, og finner seg ikke til rette i læringsmiljøet. Eleven trives ikke på skolen, eller i klassen, og opplever skolehverdagen vanskelig. Dersom læreren ikke oppdager situasjonen til eleven og prøver å hjelpe eleven kan skolehverdagen bli en risikofaktor for eleven. Eleven kan gjerne begynne å skulke skolen, komme inn i en vennegjeng med dårlig påvirkning og dermed havne inn i en vond sirkel.

Det ønskelige er at skolen, klassen, læreren og læringsmiljøet skal være en beskyttelsesfaktor for elevene. Noen elever og barn har vanskelige hjemmeforhold, men dersom eleven føler seg sett og møtt av læreren, føler at læreren oppriktig bryr seg, trives i klassen og opplever et godt læringsmiljø, kan tiden på skolen være utslagsgivende for at eleven unngår negativ påvirkning fra hjem og nærmiljø. Dersom læreren blir et forbilde for eleven kan læreren representere en beskyttende faktor både i kraft av å være en god rollemodell og ved at læreren lytter til barnet, utfordrer det og ”rotfestet” barna i skolen (Smith, 2014, s. 100). Også venner og deres innflytelse kan være en beskyttende faktor. Positive venner øver innflytelse på andre fordi de ikke viser antisosial atferd og ikke uttrykker negative verdier (Smith, 2014, s. 100).

2.4 Forebygging:

Vi vil i dette kapittelet se på hva læreren og det kollektive samarbeidet på skolen har å si for å forebygge utagerende atferd. Det vil her være fokus på lærerens påvirkning på læringsmiljøet

og det sosiale systemet i klassen, det kollektive samarbeidet internt på skolen, kollegasamarbeid og samarbeid på team, men vi vil også se på samarbeidet med foreldre.

Først vil vi se litt på hva som ligger i begrepet forebygging. Ogden (2015, s. 102) forklarer forebygging som ”byggende” virksomhet som ruster elevene til å takle stress og motgang, og å mestre prestasjonskrav. Han skriver videre at fordelene med de miljørettede forebyggende tiltakene er at det blir en glede for flere elever, og vil påvirke læringsmiljøet på varig basis. Videre skriver Ogden (2015, s. 103) at de problemforebyggende tiltakene er de tiltakene som legger vekt på å forebygge problemer slik som vold, utagering, gjengdannelser og mobbing. Ogden (2015, s. 103) hevder at kunnskap om hva som er et godt oppvekstmiljø for barn og unge, og forståelse av hva den enkelte elev trenger, må ligge til grunn for et virksomt forebyggende arbeid.

Ogden (2015, s. 103) trekker frem tre kjennetegn på et problemforebyggende miljø. Han skriver at et problemforebyggende miljø skal være forutsigbart, det skal være enighet om viktige verdier og holdninger blant lærerne og det skal formidles konsekvente reaksjoner på ønsket og uønsket atferd. Videre skal et slikt miljø gi elevene mulighet for medbestemmelse, det skal være påvirkbart. Som et siste kjennetegn på et problemforebyggende miljø trekker Ogden (2015, s. 103) frem at det skal være emosjonelt bekreftende og intellektuelt stimulerende, dette for at det skal åpne opp barnas muligheten til å utfolde seg og til å oppleve mestring. I et bekreftende miljø skal elevene føle seg inkludert, støttet og akseptert.

Når man arbeider med å forebygge utagerende atferd legges det vekt på tidlig intervensjon for at elevene skal få hjelp så tidlig som mulig, og for å motvirke utvikling av mulige problemer (Ogden, 2015, s. 103). Ogden (2015, s. 103) skriver videre at dersom effekten av tidlig intervensjon skal vare, må man hele tiden arbeide for å vedlikeholde de positive endringene og sette inn tiltak som kan forebygge at nye vansker oppstår.

Et satsingsområde i skolen for å forebygge problematferd er læringsmiljøet. Læringsmiljøet handler om det sosiale systemet i klassen og relasjonene mellom de som er i det sosiale vakuemet. Lærerens arbeid som leder av klassen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet (Ogden, 2012). Det vil si at den som har størst påvirkning på læringsmiljøet er læreren. Læreren kan påvirke det sosiale systemet i klassen fra han går inn døren. Dermed ligger ansvaret for å skape et godt læringsmiljø hos læreren. Ved skoleårets begynnelse må elevene lære hva som forventes av dem som enkeltelev, og som elev i en klasse (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014). Når klassen møtes for første gang,

eller når de møtes igjen etter ferien, vil det være et miljø som enda ikke er etablert. Her har læreren mulighet til å etablere et læringsmiljø og et sosialt system i klassen som virker forebyggende for negativ atferd og fremmende for læring og trivsel. Dersom lærerne har kunnskap og kompetanse om hva det er som skjer ”her og nå”, og hva det er viktig at jeg som lærer gjør, kan læreren forebygge for at det utvikler seg dårlig atferd i klassen, noe som kan forebygges for at læringsmiljøet er med på å fremme utagerende atferd. Det er viktig at læreren er tydelig i sin rolle og gir positiv læringsstøtte til alle elevene fordi det kan være med på å skape et godt læringsmiljø selv i klasser der elevene går dårlig sammen (Arnesen et al, 2014). Da er det mulig at man forhindrer at noen elever utvikler problematferd. Noen elever har bakenforliggende årsaker til den utagerende atferden og disse elevene klarer man gjerne ikke å nå ved å etablere et godt læringsmiljø og sosialt system i klassen. Det er et utholdende arbeid å skape et godt læringsmiljø, og det krever kompetente klasseledere som arbeider aktivt og utholdende for å skape et positivt læringsmiljø, et miljø som fremmer god læring og forebygger problemer (Ogden, 2015). Men et godt læringsmiljø er viktig for at elevene skal kunne blomstre i læringsprosessen og oppnå størst mulig læringsutbytte (Marzano, 2009).

Kollegialt samarbeid er nødvendig for å utvikle trygghet og sikkerhet som lærer (Overland, 2007, s. 251). I begrepet kollegialt samarbeid ligger det at lærerne har en felles forståelse og samarbeid på team. Det er en gjensidig avhengighet, men man har på samme tid et individuelt ansvar, og det er viktig med lik og jevnbyrdig deltakelse. Ved et kollegialt samarbeid forsøker lærerne å jobbe parallelt med sosiale og faglige mål (Bø & Helle, 2010, s. 267). Overland skriver at ved kollegiasamarbeid blir man støttet, oppmuntret og anerkjent for god undervisning. Man er også en lagspiller som deler gode erfaringer og nye ideer med sine kollegaer. Når man opplever å ha elever med utagerende atferd i klassen vil man ved kollegiasamarbeid få tilgang til flere strategier og man våger å være mer eksperimentell og ta flere sjanser når man har vært i dialog med andre om utfordringene i klassen. Når man samarbeider og utveksler erfaringer vil man som lærer oppdage nye muligheter og alternativer som kan prøves ut (Overland, 2007, s. 252). Videre hevder Overland (2007, s. 252) at mangel på kollegiasamarbeid kan redusere skolens mulighet til å forebygge og redusere problematferd.

Også foreldrene er en viktig samarbeidspartner uavhengig av elevtype. Samarbeid med hjemmet er hjemlet i L97 og videreført i LK06. I kunnskapsløftet står det at *et nært og forpliktende samarbeid mellom hjem og skole er avgjørende for å realisere de felles oppgavene lærerne og foreldrene har*. Videre skriver de at *et godt samarbeid mellom hjem og skole er en viktig forutsetning for at barn og unge skal få et godt læringsmiljø*

(Utdanningsdirektoratet, Hjem-skole-samarbeid, 2012). Læreren har dermed ansvar for å samarbeide med foreldrene for å fremme barn og unges læring og utvikling i skolen (Overland, 2007, s. 252). For elever med utagerende atferd kan det gjerne være ekstra viktig med et nært og forpliktende samarbeid med hjemmet. Det stemmer overens med det Nordahl et.al (2012, s. 163) skriver om at i arbeid med barn som viser utagerende atferd, vil god kommunikasjon med foreldrene være et ledd som øker muligheten for å endre atferden i positiv retning. Å bygge et forsterket og godt foreldresamarbeid i arbeid med elever med utagerende atferd har stor betydning. Foreldrene er den viktigste støttespilleren i forhold til sine barns skolegang, de gir støtte, hjelp og oppmuntring til barna i hverdagen (Nordahl, Sørlige, Manger, & Tveit, 2012, s. 165). Denne foreldrestøtten er viktig for vi kan se en sammenheng mellom denne støtten og den atferden elevene viser i skolen (Birkemo 2001, fra Nordahl et.al. 2012, s.165). Dette indikerer at et godt samarbeid til foreldre som har barn med utagerende atferd, kan føre til at omfanget og intensiteten i den negative atferden blir redusert (Nordahl, Sørlige, Manger, & Tveit, 2012, s. 165). De punktene foreldrene fremhever som viktige i skole-hjem-samarbeidet er at læreren lytter, gir tilbakemeldinger og følger opp (Anthun 2002, fra Nordahl et.al 2012 s.163). Det er viktig at man som lærer ser at alle foreldre, også foreldrene til de utagerende barna, spiller en viktig rolle for barnet og deres læring. Det er foreldrene som sitter med hovedansvaret for oppdragelsen, også for elevene med utagerende atferd, og et samarbeid og felles forståelse er en nøkkelbrikke for at disse elevene skal endre atferden i positiv retning (Nordahl, Sørlige, Manger, & Tveit, 2012, s. 166). Når man møter foreldre til elever med problematferd er det viktig å ha et klart fokus og rette oppmerksomheten fremover, man må se på ønskene man har for den videre utviklingen, og hvordan man skal arbeide for å nå målene. Å fokusere på fortiden og den negative atferden kan føre til at foreldrene går i forsvar. Å ha et felles mål for fremtiden åpner opp for muligheten til å diskutere hva man sammen kan gjøre for å redusere elevens utagerende atferd i skolen (Nordahl, Sørlige, Manger, & Tveit, 2012, s. 168).

For alle elever, og særlig for elever med utagerende atferd, spiller foreldrene en viktig rolle for hvordan elevene har det på skolen. Hvordan foreldrene snakker om skolen overfor eleven hjemme har stor betydning. Når foreldrene fremsnakker skolen, læreren og læringsmiljøet, og formidler en positiv innstilling til skolegang og uttrykker at skolen er viktig, spør og viser interesse for hvordan barnet har det på skolen, vil dette påvirke eleven, og eleven får en positiv holdning til skolen (Nordahl, 2009, s. 49). Dersom foreldrene ikke snakker positivt om skolen og læreren overfor eleven hjemme, vil det påvirke eleven slik at også eleven får mer

negative holdninger til skolen. Her spiller skole-hjem og foreldresamarbeidet en svært viktig rolle. Skolen kan ikke kompensere for foreldrenes rolle og betydning, men det skolen kan gjøre er å iverksette tiltak for å styrke foreldrenes rolle og betydning (Nordahl, 2009, s. 49). Nordahl hevder at foreldrene kan utgjøre en stor betydning i skolen, og at foreldrene er de beste støttespillerne lærerne har (2009, s. 50).

Å bygge opp er tett samarbeid med hjemmet og foreldrene er av stor betydning, mange foreldre opplever terskelen for å ta kontakt med læreren for høy, de gruer seg for å kontakte læreren (Nordahl, 2009, s. 54). Dersom læreren arbeider for å opparbeide en god relasjon og prøver å ha jevnlig kontakt på mail og telefon med foreldrene uavhengig av hva som har hendt på skolen, vil det være med å styrke skole-hjem samarbeidet. Et styrket skole-hjem samarbeid vil være positivt fremmede for elever med utagerende atferd. Dersom læreren bare tar kontakt med foreldrene når noe negativt har skjedd, vil det være både uhensiktsmessig og utilstrekkelig i forhold til skole-hjem samarbeidet (Nordahl, 2009, s. 55). I møte med elever med utagerende atferd er det svært viktig å kontakte foreldrene når noe positivt har skjedd på skolen og formidle disse hendelsene. Slik vil læreren være med på å støtte og oppmuntre foreldrene til å fortsatt investere og prioritere tid og ressurser på barnas skolegang (Nordahl, 2009, s. 56). Å arbeide for å fremme et godt hjem-skole samarbeid vil være forebyggende for den utagerende atferden. Et tett og godt hjem-skole samarbeid vil sannsynligvis også med tiden vise seg som en investering i møte med utagerende elever.

2.4.1 En innføring i Social Information Processing Model, SIP-modellen, et redskap til forebygging

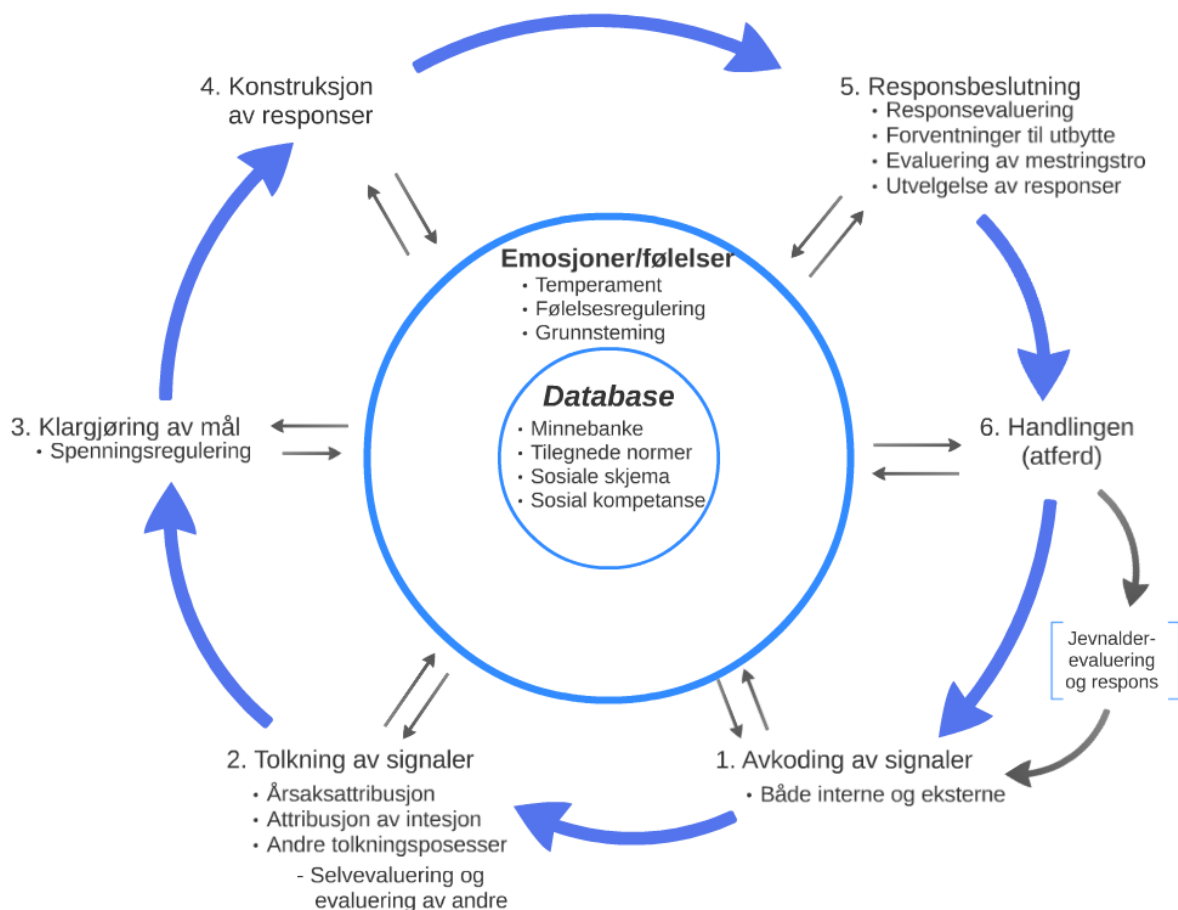
SIP-modellen finnes i flere ulike varianter. SIP-modellen som vil bli presentert i oppgaven er revidert av Lemerise og Arsenio (2004) som har tatt utgangspunkt i modellen til Crick og Dodge (1994). For å forstå og beskrive barns indre arbeidsmodeller, tankeprosesser og tilpasning i sosiale interaksjoner virker SIP-modellen til å være et meningsfullt rammeverk. Vi kan tenke oss at det er en modell av en hjerne. Modellen eller hjernen er bygd opp av to nivå. Det ene nivået, den indre sirkelen, består av databasen. Det er hukommelsen vår eller fortiden vår, minner som er lagret i hjernen helt fra vi er født og frem til i dag. Her ligger også minnebanken, som er tidligere lagret minner. Har du fått med deg gode minner tidligere i livet har du sannsynligvis fått en god tilknytning, tilegnet normer som grenser, og normer som er lært fra familien. Barnet har også sosiale skjema. Det vil si bilder som barnet aktiverer, som du som lærer aktiverer hos barnet. Jo mer kjennskap du som lærer får til elevene, jo mer

aktiverer elevene ulike skjema. Når du møter eleven flere ganger vil de aktivere et skjema som tilsier at de liker deg eller ikke, og dette er et skjema som læreren må etablere hos hver enkelt elev. Når du kommer inn i klassen er ønsket at det skal bli aktivert et skjema hos alle elevene som tilsier at de liker deg. Dette er et skjema du som lærer må opparbeide. Det er også et skjema til, og det er at når elevene ser deg skal de vite hva de har lov til. Dersom læreren klarer å etablere disse skjemaene til elevene vil det være positivt i møte med eleven, det vil virke forebyggende for utagerende atferd og føre til økt læring. Eleven må være sikker på at læreren liker han eller henne.

Det andre nivået, den ytre sirkelen, består av 6 informasjonsprosesser, og handler om det som foregår her og nå. Det er kommunikasjonsprosesser som foregår akkurat her og nå. De fem første prosessene i den ytre sirkelen er ulike tankeprosesser, kommunikasjonsprosesser, avkoding, tolkning og bearbeiding som kan føre til atferd, både positiv og negativ atferd. Den sjette prosessen er selve handlingen som blir utført ut i fra tolkningen du har gjort gjennom de fem foregående prosessene (Lemerise, Arsenio, & Elizabeth, Aggression and Moral Development: Integrating Social Information Processing and Moral Domain Models, 2004). Fortiden aktiveres og påvirker nåtiden. Dermed kan det hende at tidligere minner som har lagret seg vil påvirke tankeprosessen til barnet og utvikle seg som negativ atferd.

SIP-modellen er en modell som kan være med å gi lærerne en bedre forståelse og innsikt i fenomenet utagerende atferd og aggresjon. Modellen handler om forholdet mellom barns sosiale informasjonsbehandling og sosiale tilpasning (Roland, et al., 2014, s. 65). Barn som viser utagerende atferd har ofte manglende selvkontroll, opptrer aggressivt og kommer i konflikt med sine omgivelser. Dersom man som lærer har kunnskap om SIP-modellen og hvordan man kan påvirke de ulike delene i modellen, kan det være med å virke forebyggende for atferden til eleven (Roland, et al., 2014, s. 65). Jeg vil i oppgaven se på hvordan kunnskap om SIP-modellen kan være et hjelpemiddel i møte med barn, og et forebyggende redskap for lærere som arbeider aktivt og tett med elever som viser utagerende atferd.

Det er stor forskjell i barns evne til å tilpasse seg den sosiale settingen. De reagerer også ulikt på ulike sosiale stimuli. Forskere har studert hvordan barn tenker i relasjon med andre mennesker, og sett på hvilke prosesser som foregår. En populær modell er Dodges SIP Modell (K. Dodge & Crick, 1994), denne modellen vises i figur 1.



Figur 1, SIP-Modell (oversatt til norsk) (Lemerise, Arsenio, & Elizabeth, Aggression and Moral Development: Integrating Social Information Processing and Moral Domain Models, 2014)

Modellen sier noe om de mentale operasjonene som finner sted i øyeblikket, og hvordan barnet reagerer på et bestemt tidspunkt (Smith, 2014, s. 152). Roland (2014, s. 65) skriver videre at SIP-modellen handler om de prosessene og faktorene som inngår i den sosiale tilpasningen. Ved hjelp av SIP-modellen kan vi få et innblikk i hvordan barnet tolker og responderer på sosiale stimuli. Smith (2014, s. 151) skriver at SIP-modellen er viktig når vi skal se på hvilke betydning sosial kognisjon har for atferdsproblem og aggresjon hos barn. Prosessene som knytter seg til SIP-modellen kan være med på at de voksne rundt barnet får et innblikk i barnets valg av eventuelle aggressive handlinger. Smith skriver: *hvis man for eksempel vil prøve å forstå hvorfor et barn reagerer på å bli ertet av en kamerat med å slå, er det først nødvendig å vite hvordan barnet oppfatter situasjonen, og hva det følte* (Smith, 2014, s. 151). Videre skriver han at vi må finne ut hvordan barnet oppfatter signalene, og hvilke attribusjoner barnet gjorde.

SIP-modellen er en systemisk modell. Det vil si at delene i systemet vil påvirke hverandre gjennom hele prosessen. Individets behandling av informasjon finner sted på ulike trinn (Smith, 2014, s. 151). Vi skal nå inn i SIP-modellen og presentere de to hoveddelene som modellen består av: (Roland, et al., 2014, s. 66)

1. Databasen, som blir presentert i modellens innerste sirkel.
2. Informasjonsprosessene, som blir presentert i modellens ytre sirkel.

Oppbygging av SIP-modellen

Først i SIP-modellen har vi databasen, som består av fire punkter: Minnebanken, tilegnede normer, sosiale skjema og sosial kompetanse (Roland, et al., 2014, s. 67). Det vil si at i databasen ligger alt det som er lagret i hukommelsen vår, det vi har erfart og opplevd tidligere i livet. Roland (2014, s. 66) kaller dette for latente mentale strukturer, det vil si minner, verdier, tankemønstre eller skripter. Vi skal nå ta for oss hver og en av de fire delene i databasen.

Minnebanken inneholder skripter, sosiale skjema og tidligere erfaringer som ligger lagret i langtidshukommelsen. Skripter er stabile og generaliserte indre bilder som vi bærer med oss, og som påvirker handlingene våre (Roland, et al., 2014, s. 66). Smith (2014, s. 152) hevder at det er store individuelle forskjeller i hvilke skripter barn har, og hvor lett de er tilgjengelig.

Våre tidligere erfarte og lærte normer i databasen. Normer er det verdigrunnlaget barna har, som blir utviklet sammen med de signifikante andre. De normene barnet lærer vil påvirke de ulike valgene som barnet skal ta gjennom livet, og de er også med på å bestemme om barnet velger å utføre aggressive handlinger (Roland, et al., 2014, s. 67).

Våre sosiale skjema ligger også lagret i databasen. Sosiale skjema er mentale bilder av ulike personer, lærere, foreldre, besteforeldre og venner, som ligger lagret i barnets erfaringsverden (Roland, et al., 2014, s. 67). Det har mye å bety for barnets utvikling av egne sosiale skjema hvordan de sosiale skjemaene til personene som omgir barnet er. Dette fordi de relasjonsskjemaene som blir aktivert hos barnet er påvirket av omsorgspersonene til barnet. Et barn kan utvikle fiendtlige relasjonsskjema ved å vokse opp i familier der vold og sinne er fremherskende (Smith, 2014, s. 153). Og motsatt dersom foreldrene påvirker barnet til å ha gode forventninger til andre (Roland, et al., 2014, s. 67).

Den siste, men og en viktig del av databasen er barnets sosiale kompetanse. Fandrem (2013, s. 20) hevder at barns sosiale kompetanse handler om evnen til å samarbeide med andre og løse

konflikter, og evnen til å håndtere mellommenneskelige forhold. Dette samsvarer med det Roland (2014, s. 67) skriver om at barnet gradvis tilegner seg sosiale ferdigheter ut i fra erfaringer i samspill med andre, etter hvert lærer de seg konstruktive måter å løse utfordringer og problemer på.

Minnene og erfaringene som ligger lagret i databasen vil hele tiden påvirke barnets valg og handlingsforløp, det som skjer her og nå. Slik jeg forstår Roland har barnet tre ulike handlingsalternativ: En negativ, positiv eller passiv handling. Det alternativet barnet velger som respons er med og påvirker responsen som barnet vil få tilbake fra jevnaldrende (Roland, et al., 2014). Slik ser vi at SIP-modellen er en systemisk modell, hvor alle delene i systemet vil påvirke hverandre gjennom hele prosessen.

Vi har nå sett og tatt for oss SIP-modellens innerste sirkel, databasen. Videre skal vi se på hva som hender i den ytre sirkelen, informasjonsprosessene, når barnet mottar et signal/impuls. SIP-modellens ytterste sirkel består av 6 trinn. De skjer ”online”, som vil si her og nå. De ulike trinnene i den ytterste sirkelen vil bli presentert ut fra Roland (2014).

Første trinn ut er avkoding av signalene i en sosial sammenheng. Her må barnet avkode ulike sosiale stimuli i en sosial situasjon, det kan være lyden av en stemme eller ansiktsuttrykk. Videre har man andre trinn, tolkning av signalene. Her tolker barnet signalene som ble mottatt. Tolkningen skjer på grunnlag av tidligere minner i databasen, og blir påvirket av kunnskap fra tidligere situasjoner, mestringsforventningen man har over situasjonen og minner om personer som deltar. Tredje trinn i prosessen er klargjøring av målene. Her orienterer barnet seg i sin sosiale sammenheng og bestemmer seg for et mål for den sosiale situasjonen. Slike mål kan være å få tak i en leke, eller unngå konflikt. I fjerde steg vil barnet se tilbake på tidligere erfaringer i databasen og konstruere ulike responsalternativer. I femte trinn, tar barnet den responsbeslutningen som det tror er mest gunstig. Barnets responsbeslutning blir styrt av flere faktorer: Mestringstro, forventning om gevinst, responsevaluering og responsutvelgelse. I sjette og siste steg gjør barnet sitt valg, og den utvalgte responsen blir satt ut i handling. Handlingen til barnet går ikke for seg uten konsekvenser, og det barnet sier eller gjør får straks respons fra omgivelsene, og slik mottar barnet en ny sosial stimuli. Dette fører til SIP-modellens sirkulære prinsipp. Roland (2014, s. 73) skriver det så bra: *Barnets liv står ikke stille. Snart er det på vei inn i nye situasjoner.*

Barn med reaktiv aggresjonsproblematikk fokuserer på få og negative signaler når de avkoder (Roland, et al., 2014, s. 71). Videre tolker de signalene ved hjelp av tidligere minner som

ligger lagret i langtidshukommelsen, de tolker mer negativt og fiendtlig. Denne feiltolkningen kan føre til at barnet attribuerer, det tillegger avsenderen av kommunikasjonen negative hensikter. Når barnet tolker stimuli mer negativt vil det kunne føre til misforståelser og konflikter. Barn som er reaktivt aggressive har et større fokus på trinn en og to, avkoding og tolkning. Det fører til at fokuset mot de mer avanserte refleksjonsprosessene i trinn 3, 4 og 5 mister fokus (Roland, et al., 2014, s. 70). Dermed ser vi at SIP-modellen til de som utøver reaktiv aggresjon først går gjennom trinn en og to. Her skjer det en feiltolkning, som fører til at de går rett til trinn 6, og utfører handlingen.

De barna som utfører proaktiv aggresjon vil ha mer fokus på trinn fire og fem i modellen. De barna utfører de avanserte tankeprosessene og er styrt av et ønske om å oppnå et mål, et utbytte eller en gevinst. De tar sine responsbeslutninger på feil verdigrunnlag, slik som å velge handlingsalternativer som fører til at andre barn blir utestengt (Roland, et al., 2014, s. 70). Vi ser her at barna som utfører proaktiv aggresjon er i stand til å utføre de avanserte tankeprosessene. De barna går igjennom alle trinnene i SIP-modellen, og har størst vekt på trinn fire og fem, responskonstruksjon og responsbeslutning, før de utfører handlingen.

Jeg ser på SIP-modellen som et nyttig verktøy i møte med elevene og i det forebyggende arbeidet for utagerende atferd. Den gir oss et innblikk i forholdet mellom barns sosiale informasjonsbehandling og sosiale tilpasning (Roland, et al., 2014, s. 65). Kunnskap om SIP-modellen kan være et forebyggende redskap for lærere som arbeider aktivt og tett med elever som viser utagerende atferd. Det kan være med å gi en økt forståelse for hvorfor det er så viktig å opparbeide gode sosiale skjema til elevene, at elevene skal ha kjennskap til læreren og vite hvilke regler og rutiner som gjelder når han kommer inn i klasserommet. Når man som lærer har kunnskap om SIP-modellen kan det føre til at man møter elevene på en ny måte. Modellen kan være med å åpne opp for en ny forståelse for hvordan elevene har det, hvor mye fortiden har å si for atferden her og nå, og hvorfor elevene reagerer med utagerende atferd og frustrasjon i ulike situasjoner. SIP-modellen kan fungere som et hjelpemiddel og verktøy for lærerne i møte med elever som viser utagerende atferd og til å forstå elevens atferd.

3.0 Metode

3.1 Beskrivelse av metode

Med metode mener vi de fremgangsmåtene som blir brukt for å besvare eller belyse spørsmålene som blir stilt, og de fremgangsmåtene som brukes for å få kunnskap (Kleven, 2014, s. 17). Innenfor forskning finnes det to ulike metoder som kan benyttes, Det er den

kvalitative og kvantitative metoden. I oppgaven har jeg valgt å benytte meg av den kvalitative metoden. Innenfor den kvalitative metoden baserer forskeren seg på observasjon, intervju og/eller samtale. Ved bruk av de ulike forskningsteknikkene lever forskeren seg inn i det mangfoldet av sanseintrykk som blir mottatt rundt det aktuelle temaet (Bø & Helle, 2010, s. 168). Den kvalitative metoden søker å gå i dybden og prioriterer nærhet mellom forskeren og informantene (Kleven, 2014, s. 19). En fordel med nærheten til den kvalitative metoden er at man kan få tak i kunnskap av dypere natur enn det man ellers ikke ville fått tak i (Kleven, 2014, s. 19).

Det finnes fire sentrale elementer som kan beskrive den kvalitative metoden:

- Nær kontakt mellom forsker og de som studeres
- Fleksible og sensitive til den sosiale konteksten
- Fordypning og analyse av temaet hvor kompleksitet og helhetsperspektivet er viktig
- Analyse og fortolkning av de sosiale fenomener som studeres

Thagaard (2013, s. 11) skriver at tradisjonelt sett har kvalitativ metode blitt forbundet med forskning hvor forsker og de som studeres har nær kontakt, slik som ved deltakende observasjon og intervju. Dette kan føre til at forskeren selv blir et viktig element i datainnsamlingen (Kleven, 2014). Observasjon og intervju er de metodene som er mest brukt innenfor kvalitativ forskning. Det som er karakteristisk, og kjennetegner både deltakende observasjon og intervju, er at forskeren må være tilstede og etablere en direkte kontakt med personen som studeres (Thagaard, 2013, s. 13). Det blir da viktig at forskeren er oppmerksom hvordan han fremstår med tanke på kroppsspråk og tonefall, dette fordi at materialet skal fremstå så troverdig som mulig, og fordi forskeren skal ha minst mulig påvirkningskraft på datamaterialet. Thagaard (2013, s.12) skriver at den kvalitative metode egner seg godt til å studere personlige og sensitive emner. Dette begrunnes ved at det oppstår en relasjon og et tillitsforhold mellom forsker og personer i feltet. Også for noen grupper er den nære kontakten med forsker det som er avgjørende for at de er villige til å delta i forskningsprosjektet.

Kleven (2014, s.19) sier at den kvalitative metoden prioriterer nærhet med personer i feltet. Det kan være med å gi kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i. At den kvalitative metoden er preget av nær kontakt mellom forsker og informant vil være med på å gi mer fylldig data omkring personer og situasjoner, som igjen gir grunnlag til å forstå informantens syn på ulike sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s. 12). Ved kvalitativ metode har forsker nær kontakt med de som studeres, noe som vil føre til at man i større grad får tak i informantens

perspektiv. Forskerens person og de subjektive elementene i analyseprosessen blir tillagt stor positiv betydning innenfor den kvalitative metoden (Kleven, 2014, s. 19).

Kleven (2014) skriver at kvalitativ metode i en periode har blitt kritisert av enkelte fordi man ikke holder en viss distanse, og dermed ikke er like objektiv og strukturert som kvantitativ forskning. Det har blitt større forståelse mellom de to tradisjonene, og man har innsett at de har hver sine sterke og svake sider, og at de kan utfylle hverandre. Det finnes gode grunner til å regne metodene som supplerende i forhold til hverandre, og det har blitt mer vanlig å kombinere metodene i en og samme undersøkelse (Kleven, 2014, s. 20).

3.2 Valg av metode

Innenfor den kvalitative metoden kan både observasjon, intervju og samtale benyttes for å hente inn datamateriell. Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke intervju i prosessen ved å samle inn empiri og data til oppgaven. Intervju kan defineres som en undersøkelsesteknikk som er kjennetegnet ved at forskeren gjennom spørsmål forsøker å hente inn informasjon om informantens selvoppfatning, meninger og erfaringer om et aktuelt tema (Bø & Helle, 2010, s. 140). Intervju er også en velegnet metode til å gi informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser, noe som er et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013, ss. 58,95). *Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål* (Kvale & Brinkmann, 2012: 21). Men det finnes ulike former for intervju innenfor den kvalitative metoden, et intervju kan være strukturert, ustrukturert eller delvis strukturert. Dersom intervjuet er strukturert er alle spørsmålene laget på forhånd og rekkefølgen på spørsmålene bestemt. Informanten står fritt til å utforme svarene sine og fordelene med denne typen intervju er at man som forsker åpner opp for muligheten til å sammenligne svarene, fordi alle informantene har gitt informasjon om de samme temaene. Et lite strukturert intervju er som en samtale mellom forsker og informant der man har bestemt hovedtema på forhånd. I løpet av intervjuet kan informanten ta opp tema og forsker tilpasser spørsmålene sine til de ulike temaene informanten bringer opp (Thagaard, 2013, s. 97). Den tredje og mest brukte fremgangsmåten i kvalitative intervjuer er intervjuer som er delvis strukturert. Da har forskeren en intervjuguide der temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis. Et intervju med denne formen gjør at forskeren sikrer at de temaer som er viktige i forhold til problemstillingen blir tatt opp og diskutert i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013, s. 98).

Det finnes også to ulike måter å gjennomføre intervjuer på, enkeltintervju og gruppeintervju. Intervju med enkeltpersoner er den fremgangsmåten som er mest benyttet. Gruppeintervjuer kan også være nyttige dersom forskeren ønsker å få innsikt i holdninger og meninger hos personer innenfor et fagfelt. Det man som forsker må være oppmerksom på i et gruppeintervju er at de mest dominerende synspunktene fremmes i en gruppesituasjon, dette fordi informanter med andre synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen (Thagaard, 2013, s. 99). I oppgaven har jeg valgt å benytte meg av enkeltintervjuer, fordi jeg ønsker at hver enkelt person skal kunne fremme sine opplevelser, erfaringer og synspunkter uten å vegre seg for kommentarer fra andre. Jeg åpner også opp for sammenligning av svarene til informantene når jeg utfører intervjuene med hver enkelt person.

På grunnlag av problemstillingen som handler om hvordan lærere møter elever med utagerende atferd er det mest hensiktsmessige for datamaterialet å ta i bruk intervju som metode. Et intervju gir et nærere forhold mellom forsker og informant, som gir et dypere og mer innholdsrikt datamateriale enn hva observasjon og spørreundersøkelse ville gitt. En stor fordel ved bruk av intervju er at det gir forsker mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Ved bruk av kvalitativt intervju er det ønskelig med en toveis kommunikasjon og et tillitsbånd mellom intervjuer og informant. Med tillitsbånd mener jeg at det er en fordel at intervjuer og informant er i kontakt med hverandre. Dette fordi jeg tror det ligger mye skjult informasjon i selve samtalen, blant annet i kroppsspråk og uttale. Det er også lettere for forsker å stille oppfølgingsspørsmål dersom det skulle være noe som er uklart underveis. På grunn av oppgavens omfang og innhold, blir det for omfattende med en kombinasjon av flere metoder. Derfor blir det kvalitative forskningsintervjuet brukt som metode i oppgaven.

Kvale og Brinkmann (2012:22) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale fra dagliglivet, samtidig som det er en profesjonell samtale. De sier det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjuer og informant.

I oppgaven ønsker jeg å se på hvordan lærere møter elever med utagerende atferd, og hvordan de jobber mot å forebygge utagerende atferd. Det ønskelige for oppgaven er å få de ulike lærernes perspektiv på saken. Kvale og Brinkmann (2012:23) presenterer tre ulike intervjuforløp, og en form for forskningsintervju er det semistrukturerte livsverdenintervjuet. Her er meningen å hente inn informasjon og beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale, 2012, s. 23). Forskeren kommer i kontakt med hver enkelt informant og man kan få et helhetsinntrykk av hvordan den enkelte lærer møter barnet,

ser barnet og setter seg inn i barnets situasjon. Det er likt for lærere slik som for alle andre mennesker, vi har ulike erfaringer og bagasje med oss. Noen har selv vært utagerende og aggressive som barn, noen har gjerne erfaring med egne barn som har vært utagerende og aggressive, og andre kan ikke forstå hvordan noen barn har så mye frustrasjon og sinne i seg. For å klare fange opp de ulike synene til læreren og hvordan de forstår barna tror jeg det er nyttig å fokusere på den intervjuedes opplevelse av emnet. Dermed blir det semistrukturerte livsverdensintervjuet et nyttig redskap (Kvale, 2012, s. 45). Jeg tror denne formen for intervju vil gi god og fyldig data til forskningsprosjektet. Et delvis strukturert intervju gir rom for at informanten kan svare med egne ord på spørsmålene, noe som vil gi forskeren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis.

Intervju fremstår som en samtaleform, men det er elementer som skiller et intervju fra en vanlig samtale. For å få en dypere samtale med innholdsrik informasjon er det viktig å få informanten til å snakke fritt og åpent. Elton Mayos intervjumetode (Kvale, 2012, s. 65) anbefaler forsker å være observant på følgende: Rette hele oppmerksomheten mot intervjupersonen og lytte, ikke snakke. Lytt til hva informant ønsker å si, argumenter aldri og gi aldri råd. Å hente inn data gjennom intervju er en krevende prosess. Oppbyggingen av intervjuundersøkelsen baseres på Kvales syv stadier (Kvale, 2012, s. 118). Kvale hjelper meg som forsker til å systematisere og planlegge forskningsprosessen. Prosessen til Kvale kan beskrives på følgende måte:

Første trinn er **tematisering**. Her er målet å formulere og avklare formålet med forskningen. Vi må klargjøre hva og hvorfor, vi finner ut hva vi skal skrive om og hvorfor vi ønsker å skrive om dette. Videre kan vi finne ut hvordan og ved hvilken metode det skal løses.

Problemstillingen for denne oppgaven er å finne ut hvordan lærere møter elever med utagerende atferd, og hvordan de jobber for å forebygge utagerende atferd. For å finne ut av dette, blir kvalitativt forskningsintervju brukt.

Videre følger selve **intervjuene**, som skal gjennomføres på grunnlag av intervjuguiden. Kvale & Brinkmann (Kvale, 2012) presiserer her fordelene ved å reflektere over kunnskapen som søkes ved spørsmålene slik at forskeren er forberedt på å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Man planlegger også om man skal bruke video eller lydopptak under intervjuene.

Det er plukket ut fem nyutdannede lærere fra forskjellige skoler som informanter til intervju. Intervjuene tar utgangspunkt i intervjuguiden, og alle spørsmålene skal besvares så godt det lar

seg gjøre. Dersom informanten opplever noen spørsmål som uforståelige eller vanskelige vil det bli stilt oppfølgingsspørsmål.

Som fjerde fase, gjerne mellom hvert intervju, eller etter at alle intervjuene er gjennomført, er det tid for **transkribering**. Her går intervjumaterialet fra tale til skriftlig tekst og klargjøres for analyse. Under intervjuene blir båndopptaker benyttet for å sikre at det ikke oppstår misforståelser, og for å unngå at noe blir glemte. Nvivo blir brukt som hjelpemiddel i transkriberingsprosessen.

Videre følger **analysering og tolkning**. De empiriske funnene tolkes og analyseres her. I løpet av denne fasen blir data organisering slik at man får en struktur som er best mulig egnet for videre tolkning. Ut fra undersøkelsens problemstilling og formål blir det avgjort hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene.

Problemstillingen til oppgaven handler om hvordan lærere møter elever med utagerende atferd, og hvordan de jobber for å forebygge utagerende atferd. Formålet for oppgaven blir å finne ut hvordan man som lærer møter elever med utagerende atferd, og se hvordan lærere jobber for å forebygge. Dette vil jeg se på ved hjelp av å hente ut bakgrunnsinformasjon om hvordan lærerne arbeider, og hvordan de kjenner til eleven sin utagerende atferd og handling for å hjelpe, forebygge og legge til rette for en god relasjon og en trygg læringsarena for barna.

Som nest siste steg i prosessen kommer **verifiseringen**. Her stiller man spørsmål ved generaliserbarhet, pålitelighet og validitet. Dette vil bli mer utdypet senere i oppgaven.

Til slutt i prosessen kommer **rapporteringen**. Her blir undersøkelsesfunnene og metodebruken formidlet i en form som overholder vitenskapelige kriterier og etiske sider. Funnene resulterer i et lesbart produkt.

3.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden bygges opp rundt de emner som forskeren ønsker å finne svar på. Videre skriver Kvale at når det dreier seg om semistrukturerte intervju vil intervjuguiden inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål (Kvale, 2012, s. 143). Det vil si at det kan variere noe fra ulike undersøkelser om spørsmålene og rekkefølgen er bestemt på forhånd og bindende for intervjuet, eller om forsker bestemmer hvor nær han vil holde seg til guiden, hvor mye han følger opp informantens svar og nye retninger svarene åpner for (Kvale, 2012, s. 143). Dermed har fokuset gjennom arbeidet med intervjuguiden (vedlegg 2) vært

rettet mot oppgavens problemstilling, som tar for seg hvordan lærere møter elever med utagerende atferd. Thagaard (2013, s. 103) bekrefter dette når hun skriver at ved intervju der forskeren er klar over hvilke temaer som skal belyse blir det som en ”tre-med-grener-modell”, hvor stammen representerer hovedtemaet og grenene de enkelte temaene som utdypes med oppfølgingsspørsmål. Sentrale tema i prosjektet utarbeides med tanke på problemstillingen, og hvert tema introduseres med et hovedspørsmål. Dersom vi har behov for enda mer detaljert informasjon stiller vi oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013, s. 101). Videre skriver Thagaard at det er viktig å finne en balanse mellom det å få dekket alle temaene i intervjuet og det å gå i dybden på hvert enkelt tema. Gjennom utarbeiding av intervjuguiden har jeg tatt utgangspunkt i aktuell teori for oppgaven, og tenkt på hvordan teorien kan kobles opp til funnene i intervjuet. Teorien til oppgaven er dermed utgangspunkt for hovedtemaene i intervjuguiden.

Thagaard (Thagaard, 2013, s. 100) hevder at utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren setter seg inn i informantens situasjon, at forsker lytter til det som blir sagt og retter oppmerksomheten mot intervjupersonen. Dermed vil første del av intervjuguiden være basert på bakgrunnsopplysninger om den enkelte lærer, hans opplevelse og tanker rundt skolehverdagen og om utfordrende atferd generelt.

Videre er intervjuguiden delt inn i sju forskningstemaer: Utagerende atferd, forebygging, klasseledelse, læringsmiljø, lærer-elev-relasjon, kollektivt samarbeid og kompetanse. Det blir som oftest stilt et eller to hovedspørsmål innenfor hver kategori, som igjen blir videre oppfølgt med oppfølgingsspørsmål dersom jeg ønsker mer informasjon fra informant rundt temaet. Spørsmålene innenfor hver kategori er forholdsvis åpne slik at det skal være greit for informant å svare på spørsmålene som stilles. Dersom det skulle oppstå en situasjon der informant ikke klarer å svare på spørsmålene som stilles, vil det være rom for at forskeren omformulerer eller stiller oppfølgingsspørsmål som kan hjelpe informant på vei mot et svar. Jeg vil utføre et pilotintervju for å teste ut om intervjuguiden fungerer tilfredsstillende og om jeg får de svarene jeg ønsker. Et pilotintervju gir meg som forsker et innblikk i intervjuguiden og åpner opp for muligheten til å endre på intervjuguiden før jeg utfører intervjuene med innhentede informanter.

3.4 Utvalg

Utvalget for undersøkelsen er dem forskeren får sin informasjon fra (Thagaard, 2013, s. 60). Videre skriver Thagaard (2013, s. 60) at kvalitative studier er preget av strategisk utvalg, som vil si at informantene blir valgt ut i fra kvalifikasjoner og egenskaper som er strategiske i

forhold til problemstillingen og de teoretiske perspektivene til forskningen (Thagaard, 2013, s. 60). For å få et pålitelig og godt dokumentert forskningsmaterieell var det behov for å finne frem til personer som ville stille opp som informanter. Thagaard (2013, s. 103) skriver at en informant er en person som er særlig godt informert om de temaene vi skal studere. Det var ett kriterium for å kunne være informant i denne studien: Du var lærer og hadde ikke vært i arbeid mer enn to år, slik at du gikk under kategorien nyutdannet lærer. Av den grunn tok jeg kontakt med studenter jeg hadde gått sammen med på lærerskolen og rektorer på skoler der jeg visste de nylig hadde ansatt lærere som oppfylte kriteriet. Det var relativt greit å få tak i informanter. De jeg spurte var positivt innstilt til prosjektet og ønsket å stille opp som informant til oppgaven.

Datamaterialet for denne oppgaven bestod av intervju med 5 nyutdannede lærere fra ulike skoler. På bakgrunn av omfanget og tidsrammen på studiet, og for å lette situasjonen med innhenting av forskningsdeltakere er ikke utvalget tilfeldig. Jeg har selv tatt kontakt og valgt informanter til intervjuet. At jeg har kontaktet og valgt ut informanter kan være med å påvirke studien, men gruppen informanter er alle norske studenter, og ingen oppnår noe utbytte ved å delta i studien. Med tanke på at jeg som forsker ikke har noe videre kjennskap eller vennskap til informantene, tenker jeg at det ikke vil ha noen særlig stor påvirkningskraft på resultatene.

3.5 Ethiske utfordringer

Ved intervjuing i forskningssammenheng oppstår det etiske og moralske spørsmål (Kvale, 2012, s. 77). Disse etiske problemstillingene følger oss gjennom hele forskningsforløpet fra man starter til endelig rapport foreligger. Som forsker må man tenke gjennom moralske og etiske dilemmaer som kan oppstå i løpet av intervjuet, og være oppmerksom på de kritiske og følsomme spørsmålene (Kvale, 2012, s. 82). Når man velger forskning som angår mennesker er det mye man må tenke igjennom på forhånd. Thagaard (2013, s. 26) nevner tre etiske regler man som forsker må forholde seg til ved forskning på mennesker. Det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.

Informert samtykke

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale, 2012, s. 88). Videre skriver Kvale (2012, s. 88) at informert samtykke innebærer at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og at man informerer dem om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen uten konsekvenser. Ifølge NESH

sine retningslinjer kan man ikke sette i gang et forskningsprosjekt som inkluderer personer uten at man har deltakernes informerte og frie samtykke (NESH, 2014). Det vil si at før jeg som forsker starter med innsamling av forskningsmateriell, må jeg ha sikret meg deltakernes frie og informerte samtykke. Prinsippet om fritt og informert samtykke er basert på respekt for den enkelte og dets råderett og kontroll over eget liv. Man bør informere deltakerne om hovedtrekkene i undersøkelsen, formål, prosedyrer og fortrolighet. Det vil si at informanten skal vite hvem som vil få adgang til intervjuet eller annet materiale (Kvale, 2012, s. 88). Bakgrunnen til at informant har krav på å få kjennskap til hovedtrekkene i undersøkelsen er for at han skal ha mulighet til å vurdere for- og ulemper med å delta før samtykke blir gitt. (Kvale, 2012, s. 88). Kvale skriver videre at en skriftlig avtale også vil være en beskyttelse både for deltaker og forsker dersom det skulle oppstå konfliktspørsmål. Imidlertid innebærer informert samtykke også noen spesielle utfordringer, hvor mye informasjon skal det gis og når? God informasjon til deltaker er viktig, men man må også hindre at deltakerne villedes. Man må som forsker tenke gjennom hvor mye informasjon som skal gis. Man må forhindre at informanten får så mye informasjon at det påvirker hans atferd og svar. Forskeren vet gjerne ikke sikkert hvordan prosjektet vil utvikle seg. Som følge er det nødvendig å begrense informasjonen som omhandler utviklingen til prosjektet, dette for å sikre muligheten for forskeren til å forandre hva som kan bli det sentrale i analysen. Forsker må balansere mellom det å informere for mye, og på den andre side å utelate informasjon som kan ha betydning (Kvale, 2012, s. 89). Dermed blir kravet om informert samtykke et etiske dilemma for forskeren.

Som tidligere nevnt, ble det sendt ut et informasjonsskriv om forespørsel om å delta i forskningsprosjekt til deltakerne i studiet. I skrivet ble det informert om formålet til studiet, hva deltakelse innebærer, og hvilken informasjon som var interessant for forskningen. All informasjon i skrivet ble beskrevet i korte trekk. Grunnen til det er for å unngå at svarene blir påvirket av informasjonen i skrivet. Det ble også opplyst om at deltakerne hadde mulighet for å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten konsekvenser. Før intervjuene ble utført ønsket jeg å innhente samtykkeerklæring fra deltakerne. Deltakerne fikk tilsendt samtykkeerklæring via mail som de skrev under på, scannet inn og sendte i retur. Dette for ordens skyld, for å ha samtykke fra deltakerne i forkant av intervjuet slik at det ikke skulle oppstå noen misforståelser på intervjudagen.

Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at: "De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt" (NESH, 2014), (Thagaard, 2013, s. 28). Dette er også et viktig grunnprinsipp for etisk forskningspraksis. Forskeren må forhindre bruk og formidling av data som innhentes, dersom det kan føre til skade på noen av deltakerne det forskes på. Som en følge av dette må man anonymisere forskningsmaterialet og deltakernes identitet når resultatet av undersøkelsen presenteres (Thagaard, 2013, s. 28). Videre skriver Thagaard (2013, s. 28) at forskeren skal vise respekt for informantens privatliv, og at informanten har rett til å kontrollere sensitiv informasjon om dem før det gjøres tilgjengelig for andre. Det kan være utfordrende for forskeren å tilfredsstille kravene om anonymitet, dette fordi forskeren lett kommer i et dilemma mellom å ikke identifisere deltakerne og å fremstille forskningsresultatene på en pålitelig måte. Ved konfidensialitet må man også være oppmerksom på gjenbruk og lagring av informasjon. Det er ikke tillatt å bruke data uten at det er samtykke fra dem som deltok i prosjektet i første omgang (Thagaard, 2013, s. 29). Konfidensialitet har blitt vektlagt i dette forskningsprosjektet, og all data skal anonymiseres. Prosjektet ble tidlig meldt inn til NSD og er godkjent hos personvernombudet.

Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

De konsekvensene forskningen kan ha for informanten er et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Prinsippet har sammenheng med grunnverdier til NESH om at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og respektere informantens frihet og medbestemmelse. Forskeren har også som ansvar å unngå at deltakerne utsettes for fysisk eller psykisk skade (NESH, 2014), (Thagaard, 2013, s. 30). Det vi si at man ved kvalitativ forskning bør være klar over at åpenhet og tillit kan få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på. (Kvale, 2012, s. 91). Som forsker må man derfor tenke igjennom de konsekvenser prosjektet kan ha for deltakerne, og behandle dataen med tanke på deltakeren for å ikke støte dem i publikasjoner. Det blir dermed forskerens etiske ansvar å beskytte integriteten til deltakerne gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 31). Data som informantene gir blir anonymisert i studiet, dette for å beskytte informantenes integritet.

3.6 Prosedyre ved innsamling av data

Når jeg hadde fått godkjent søknaden fra NSD, tok jeg kontakt med 5 informanter. Det gikk greit å få tak i informanter, fordi de forskningsdeltakerne jeg kontaktet gav rask respons og var positive til å stille opp. Etter at de spurte lærerne hadde sagt seg villige til å delta, ble det

sendt ut mail til de nyutdannede lærerne på skolen som ville stille som informanter. På mailen var det skriftlig informasjon om oppgaven, dens formål og problemstilling, samt et samtykkeskjema for deltakelse i undersøkelsen. Etterpå ble det avtalt tid og sted for intervju.

Datamaterialet for denne oppgaven bestod av 5 intervju med nyutdannede lærere fra ulike skoler. Grunnet tidspresset som oppstår ved skriving av en masteroppgave valgte jeg å benytte meg av tilgjengelighetsutvalg. Jeg tok selv kontakt med nyutdannede lærere og med rektorer ved ulike skoler hvor jeg visste det var ansatt nyutdannede lærere. Kriteriet for å bli valgt ut var at du var nyutdannet lærer, og ut fra oppgaven vil det si at du ikke har jobbet i mer enn to år.

Utvalget ble bestående av fem nyutdannede lærere, to menn og tre kvinner, alle fra ulike skoler. Man kan tenke at en styrke ved utvalget er at alle informantene kommer fra ulike skoler, og de representerer begge kjønn. Kvale (2012) skriver at det kan være vanskelig å gjennomføre en grundig tolkning av alle intervjuene dersom det er for mange informanter. Derfor kan det også ses på som en styrke ved utvalget at det er fem informanter, noe som gir forsker mulighet til å gjennomføre grundige tolkninger av alle intervjuene. En svakhet ved utvalget kan tenkes å være at det ikke er tilfeldig valgt.

3.7 Gjennomføring av intervju

For å få bedre forståelse av utarbeidet intervjuguide valgte jeg å utføre et pilotintervju, dette for å teste ut om intervjuguiden fungerer tilfredsstillende og om jeg fikk de svarene jeg ønsket. Et pilotintervju gir meg som forsker muligheten til å endre på intervjuguiden før jeg utfører intervjuene med innhentede informanter. Det var ikke store endringer som måtte til etter at pilotintervjuet var gjennomført. Jeg ble bevisst at jeg ønsket å få vite hva informantene mener og ser på som utagerende atferd, og at de skulle komme med eksempel på denne typen atferd. Det var også nyttig å bli mer bevisst på hva jeg som forsker kunne forvente av funn fra intervjuene.

Før man går i gang med selve intervjuet er det noen grunnleggende premisser mellom forsker og informant som må være på plass. Thagaard (2013, s. 96) fremhever viktigheten av en god relasjonen mellom forsker og informant, hvor man må etablere trygge og tillitsfulle rammer rundt intervjuet. Hun skriver videre at grunnlaget for et tillitsforhold er å skape en god atmosfære, hvor forskeren unngår å konfrontere informanten i noe han sier. Det er også en fordel om forskeren klarer å tilpasse spørsmålene slik at de fungerer som respons på det informanten forteller, noe som fører til at intervjusituasjonen blir preget av gjensidighet

(Thagaard, 2013, s. 98). Dersom man som forsker klare å etablere et tillitsforhold, en god relasjon til informanten og en intervjusituasjon som er preget av gjensidighet, vil man lettere kunne oppnå åpenhet og ærlighet i svarene som informanten gir (Thagaard, 2013, s. 113). *I et intervju skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter ... den personlige kontakten og kontinuerlig ny innsikt i intervjuerens livsverden gjør det spennende og berikende å intervju* (Kvale, 2012, s. 137). Karakteristisk ved det mest vellykkede intervjuet er at forsker viser et oppriktig og ekte engasjement. Det vil si at forsker kommer med relevante spørsmål, lytter til intervjupersonen, uttrykker reaksjoner ut i fra det som blir sagt og forholder seg til det informanten formidler både verbalt og kroppslig (Thagaard, 2013, s. 109).

I forkant av intervjuet informerte jeg informanten at det ville ta nærmere en klokke time, selv om jeg regnet med at selve intervjuet ville ta omtrent 40 minutter. Da fikk jeg tid til å hilse på dem, fortelle kort om forskningen og formålet, og opprettet en god og trygg atmosfære. Jeg ønsket også å møte informantene på arbeidsplassen, i deres trygge miljø, for å gjøre intervjusituasjonen mer bekvemt for lærerne. Når intervjuet foregår innenfor et miljø som informanten er godt kjent med, og forskeren møter intervjupersonen på hans trygge arena, vil man med en gang redusere avstanden mellom forsker og informant (Thagaard, 2013, s. 114). Etter at de innledende spørsmålene var stilt og informasjon og intervjupersonen var innhentet, stilte jeg de resterende spørsmålene i intervjuguiden. Avslutningsvis ble intervjuet avrundet med spørsmål om lærerstudiet, og hva de har savnet i undervisningen som hadde vært nyttig i hverdagen. Jeg gav også alle informantene anledning til å komme med ytterligere informasjon ved å spørre ”er det noe annet du tenker på rundt dette temaet vi har snakket om?”. Dette var også grunnen til at jeg hadde bedt lærerne sette av en klokke time, selv om jeg regnet omtrent 40 minutter på selve intervjuet.

3.8 Bearbeiding av data

Personopplysninger om deltakerne ble notert for hånd, og er blitt kategorisert som intervju 1, 2 og 3 osv. Resten av datamaterialet er tatt opp på båndopptaker, og deretter transkribert inn i dokumenter som er lagret i en lukket mappe på datamaskin med passord. Man transkriberer intervjumaterialet, fra tale til skriftlig tekst, for å klargjøre det for analyse og tolkning (Kvale, 2012, s. 118). Å transkribere et intervju er en tidskrevende prosess som likevel er viktig i databearbeidelsen fordi den inneholder mye læring. Man blir også godt kjent med datamaterialet gjennom transkripsjonen, noe som er til stor nytte når man skal analysere og tolke materialet.

3.9 Analyse og tolkning av data

Neste trinn i prosessen er analysering av intervjudata. Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale, 2012, s. 201). Ut fra det Kvale (2012, s. 198) hevder er det viktig å tenke over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres, innhold og formål går forut for metoden. Thagaard (2013, s. 120) er enig i at den kvalitative forskningsprosessen er preget av flytende overganger mellom innsamling og analyse. Det vil si at analyseprosessen foregår kontinuerlig, fra intervjuet starter til forskningsrapporten skrives. Dermed er det viktig å huske på at vi allerede er i gang med analysen mens vi observerer og intervjuer (Thagaard, 2013, s. 120). Kvale og Thagaard ser på analyse og tolkning som to prosesser som ikke kan separeres fra hverandre, og i likhet med dem velger også jeg å se på de som to prosesser som flyter over i hverandre.

Formålet med analyse og tolkning av resultatene innebærer at forskeren utvikler en forståelse av den informasjonen informantene gir fra sin situasjon, og at forskeren knytter den informasjonen og de resultatene intervjuene kommer frem til opp mot til relevante teoretiske prinsipper (Thagaard, 2013, s. 121). Det finnes flere ulike perspektiver på analyse, i denne studien har jeg valgt å bruke temasentrert tilnærming (Thagaard, 2013, s. 123). Jeg vil rette oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet gjennom intervjuguiden. En temasentrert analyse av materialet innebærer at forskeren studerer informasjon om hvert tema for alle deltakerne (Thagaard, 2013, s. 181). Ved å sammenlikne funnene fra informantene kan det være med å gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. Ved å bruke temasentrert tilnærming, og analyserer sammenhenger, vil det gi grunnlag for en helhetlig forståelse av materialet (Thagaard, 2013, s. 181).

Intervjuguiden vil som nevnt være oppbygd etter temaene i teoridelen. I analysedelen av studiet vil jeg ta utgangspunkt i teorien for å kunne sammenligne svar som passer inn og er representative for de ulike temaene i teoridelen. Jeg har gått igjennom hele datamaterialet for å samle utsagnene til informantene etter tema. Slik har jeg sett hva som går igjen hos de ulike informantene. Utdrag fra intervjuene vil bli presentert i analysedelen av studiet. Videre vil de bli drøftet for å knytte utsagn fra intervjuene opp mot aktuell teori.

3.10 Reliabilitet og validitet

Ordet reliabilitet betyr pålitelighet, men i forskning vil det si at data i liten grad er påvirket av målingsfeil. Det vil si at resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere

(Kleven, 2014, s. 89). Dette samsvarer med Kvale (2012, s. 250), som skriver at reliabilitet henger sammen med forskningsresultatets konsistens og troverdighet, om hvorvidt informantene vil endre sine svar i et annet intervju. Kvale (Kvale, 2012, s. 250) skriver at intervjuets reliabilitet blir spesielt diskutert i sammenheng med ledende spørsmål, om forsker kan påvirke svarene.

Begrepet validitet, blir definert som en uttalelss sannhet, riktighet og styrke, og dreier seg om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale, 2012, s. 250). Dette samsvarer med det Thagaard (2013, s. 194) skriver, validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. Det vil si at vi kan stille spørsmål ved om metoden undersøker det vi tror vi måler (Kvale, 2012, s. 251).

I analysen av dataen var jeg opptatt av at oppgaven skal fremstå troverdig. For å kunne ha troverdighet til de innsamlede dataene, er det viktig at det blir redegjort for datainnsamlingen i studiet. Man får også økt troverdighet til studiet dersom forskeren klarer å skille mellom det informanten sier og den informasjonen han har tilegnet seg i feltet. Dermed ble det viktig for meg som forsker å få informantens meninger frem i lyset. Derfor ble oppfølgingsspørsmål brukt som hjelpemiddel om noe var uklart. Oppfølgingsspørsmål er viktig for at forsker skal forstå intervjupersonens vurderinger og meninger i lys av personens konkrete erfaringer (Thagaard, 2013, s. 104). Relasjonen til informantene vil også ha betydning for troverdigheten til studiet, derfor er det viktig at forskeren redegjør for relasjoner til informantene (Thagaard, 2013, s. 194).

4.0 Presentasjon av funn

I studien intervjuet jeg fem nyutdannede lærere. Alle jobber på barneskolen, to i 2., to i 5. og en i 7. klasse. De hadde arbeidet i skolen fra 7 måneder til 1,5 år. Begge kjønn er representert i utvalget. De fem informantene som er intervjuet er alle adjunkter, og to av de fem er adjunkt med tilleggsutdanning.

I følgende kapittel vil funnene fra datamaterialet bli presentert. For å strukturere oppgaven slik den blir oversiktlig og ryddig velger jeg å presentere svarene til informantene under de fem temaene som intervjuguiden var inndelt i. Ved å strukturere funnene etter intervjuguiden vil det også være med på å belyse oppgavens problemstilling.

4.1 Informantenes forståelse og erfaring med utagerende atferd:

For å få et overblikk over hva informantene la i begrepet utagerende atferd, og hvilke erfaringer de har med denne elevgruppen, ønsket jeg at det første forskningstemaet skulle ta for seg lærernes forståelse og erfaring med begrepet utagerende atferd. Ønsket med dette spørsmålet er å finne ut hva den enkelte lærer legger i begrepet og hva de definerer som utagerende atferd.

På spørsmålet; hva legger du i begrepet utagerende atferd, og hvilke erfaringer har du med elever som viser utagerende atferd? 3 av 5 informanter karakteriserer elever med utagerende atferd med at ”elevene slår, sparker eller truer lærere og/eller medelever”. Informantene har også ulike karakteristikk på elever når de skal forklare begrepet, de sa:

Utagerende atferd viser elevene når de blir frustrert, sinte og gjerne slår, truer eller spenner medelever eller læreren. De klarer ikke beherske sin egen oppførsel fordi de opplever seg provosert og føler at læreren ikke vil dem deres beste. (Informant B)

Utagerende atferd viser elever gjennom språkbruk, eller med utagerende fysisk atferd når de blir sint/frustrert (Informant A)

Informantene er her inne på det som Bø og Helle (2010) beskriver som overdimensjonerte signaler og gjentatte aggressive utbrudd.

Videre sier informant B:

En elev som blir svært utagerende i situasjoner der han misforstår, føler seg truet eller medelever ler av ham og går i forsvar for å bevare seg selv. (Informant B)

En annen blir så rasende sint at han går og slår, sparker eller river til de andre elevene (Informant B)

Dette utsagnet kan tyde på at informanten er inne på det Befring (2005) sier om at barna som viser utagerende atferd ønsker å fremstå som en provokasjon for det nære livsmiljøet og en naturlig konsekvens av dette er den påpekte tendensen til å komme i konflikt med andre.

To av informantene sa at de hadde en del elever som viser utagerende atferd i klassen, og de tre andre informantene hadde lite erfaring med denne elevgruppen. At 3 av 5 informanter har sier at de har lite erfaring med utagerende atferd kan bety at de er usikre i sin definisjon av begrepet. Alle informantene koblet elever med utagerende atferd med elever som ikke klarte å

følge og forholde seg til ordinære klasseregler og viste forstyrrende atferd for seg selv, medelever og undervisningen. En av informantene nevnte også at elever med ADHD viser mye utagerende atferd.

Ut fra funnene ser vi at 4 av 5 informanter forbinder det å slå, sparke og true med elever som viser utagerende atferd. Den siste informanten deler begrepet utagerende atferd i to, på den ene siden sier hun at elevene kan utagere i form av språkbruk og på den andre siden ved fysisk atferd, slik som de andre informantene.

Videre ønsket jeg å få et større innblikk i hverdagen til lærerne. Jeg ønsket å få lærernes opplevelse av hvordan det er å være lærer i møte med elever som viser utagerende atferd og hvordan de jobber i møte med utagerende elever. Jeg stilte derfor spørsmålet: hvordan arbeider du i forhold til barn med utagerende atferd, og hva tenker du er viktig som lærer i møte med elever som viser utagerende atferd?

Jeg prøver å være den samme personen i møte med elever som viser utagerende atferd som jeg er i møte med alle elevene (Informant B)

Min erfaring er at forutsigbarhet skaper trygghet og at dette igjen kan forebygge frustrasjon blant disse elevene som reagerer på frustrasjon med å vise utagerende atferd (Informant A)

Jeg prøver å jobbe særlig med relasjoner, for at disse skal høre på meg og er trygg på meg tror jeg det er viktig at relasjonen mellom oss er positiv. Jeg tenker det er viktig at man skaper trygge og forutsigbare rammer (Informant D)

Utsagnene viser at informantene er inne på viktigheten av å opparbeide tre elementer, det å skape trygghet og tillit mellom lærer og elev. De er opptatt av å være en forutsigbar lærer, og å skape gode relasjoner til elevene.

Først og fremst tenker jeg forebygging...unngå at sinne går over i utagerende atferd...gripe inn tidlig og gi dem en alternativ utgang på situasjonen. (Informant E)

En av informantene skilte seg litt ut i svaret. Informant E var opptatt av å gi eleven er god utvei på situasjoner der de utagerte. Han ønsker å møte eleven slik at handlingen til eleven blir på elevens premisser, at det er eleven sitt ”valg”, at eleven selv får en følelse av at det er han som har kommet frem til utgangen på situasjonen og at det er han som velger å stoppe den utagerende atferden. Det ser ut til at informant E er opptatt av å møte eleven på hans

premisser og i situasjonen, han er ikke opptatt av å ”rive” eleven bort fra situasjonen eller ut fra klasserommet. Dette er et godt eksempel på hvordan læreren kan møte eleven på en god måte som forebygger for utagerende atferd. Men hvilken betydning får denne tankegangen i møte med elevene og i det forebyggende arbeidet, og hvorfor velger læreren å møte eleven på denne måten? Er det fordi læreren er opptatt av eleven, eller er det fordi læreren er en god klasseleder?

Informant B kommer inn på et annet prinsipp som Ogden (2012) presenterer, nemlig den personlige kvaliteten i kontakten mellom lærer og elev, det å ha kjennskap til eleven sine interesser og verdsette elevens sosiale verden.

Jeg opplever også at det kan være svært nyttig å finne interessen til eleven. Den ene eleven som viser mye utagerende atferd spiller ishockey og er veldig opptatt av dette. Dersom jeg klarer å få til en god samtale rundt det, spør om han har vært på trening, kamp og hvordan det har gått, hva de gjorde, kan han komme ut av den negative atferden. (Informant B).

Dette kan bety at informant B har opplevd effekten av det å vise interesse for elevens aktivitet utenfor skolen, at det kan føre til at eleven føler seg sett og møtt på en annen måte, og at det er en nyttig faktor i møte med elevene og i arbeidet med å forebygge for utagerende atferd.

Det kan se ut til at informantene er på riktig spor. De kommer med flere viktige poeng i forhold til å arbeide forebyggende og møte barn som viser utagerende atferd. Det kan bety at lærerne er bevisste i sitt arbeid og i møte med elevene. De er opptatt av å være den samme og ha forutsigbare rammer, for å skape et trygt miljø og bygge tillit. De har kunnskap om viktigheten av å se elevenes interesser og verdier og verdsette det.

4.2 Forebygging av utagerende atferd

I intervjuguide var det et tema om forebygging. Også problemstillingen i denne masteroppgaven tar for seg hvordan lærerne jobber for å forebygge utagerende atferd. Dermed var det viktig for oppgaven å få frem hva lærerne ser på som forebyggende faktorer for å unngå utagerende atferd. Målet i forhold til problemstillingen var å finne ut hva lærerne ser på som viktig i arbeidet med å forebygge, hvilke tiltak de ser på som nyttige og hva som brukes i

møte med elever for å forebygge for utagerende atferd. Jeg stilte derfor spørsmålet: Hva ser du på som forebyggende faktorer for å unngå utagerende atferd?

Samtlige av informantene kommer frem med gode poeng når de forteller hva de ser på som forebyggende faktorer. Informantene svarer følgende:

Jeg ser på det å møte elevene mine på en god måte, en måte der jeg skaper gode relasjoner og en trygg arena som en forebyggende faktor. Jeg tror det er viktig å bruke tid på elevene med utagerende atferd og vise at man oppriktig bryr seg om dem...Jeg tror også det å være en tydelig leder med rammer og rutiner er viktig, gjerne sette opp en plan for dagen...gi elevene innsikt i dagsrytmen. (Informant B)

Relasjon, det er viktig at eleven kjenner deg og du kjenner eleven, bli trygge på hverandre. Gi utganger, la eleven kunne velge en utgang på situasjonen hvor den ikke "taper ansikt", men unngår konfrontasjon med deg som lærer eller medelever. Et godt klassemiljø skaper trygge rammer rundt en elev med utagerende atferd...gi eleven opplæring i hvordan takle egne følelser på en hensiktsmessig måte. (Informant E)

For eksempel relasjonsbygging, trygge og forutsigbare rammer, god klasseledelse og et godt læringsmiljø (Informant D)

Forutsigbarhet, stabilitet, trygghet, en god relasjon, signifikant voksen, gjensidig respekt, felles positive erfaringer og opplevelser, forståelse av og kunnskap om elevene som person, interesser og følelsespråket til eleven. (Informant A)

Utsagnene overfor illustrerer hovedtrekkene i funnene. Samtlige av informantene nevnte trygghet, forutsigbarhet og relasjonsbygging som forebyggende faktorer. Flertallet av informantene var også inne på klasselederen, en leder med tydelighet, rammer og rutiner. Svarene kan bety at informantene tenker at trygghet og forutsigbarhet er et grunnelement som må være tilstede og på plass før man kan begynne å arbeide med de andre forebyggende faktorene. Dette fordi trygghet og forutsigbarhet påvirker klasselederen, læringsmiljøet og relasjonen mellom lærer-elev, som igjen er forebyggende faktorer for utagerende atferd. Hvilken betydning har det i møte med elevene at informantene har kjennskap til ulike forebyggende faktorer og ønsker å arbeide for et forutsigbart og trygt miljø?

Som oppfølgingsspørsmål ble informantene spurt om hvilken betydning lærerens relasjon og støtte har å si for å forebygge utagerende atferd og hvordan de tror klasseledelsen og læringsmiljøet virker forebyggende.

Det har mye å si...at dem veit at du er der for dem, at du er en trygghet for dem...

(Informant C)

...trygge elever er elever som er lite frustrert og dermed viser lite utagerende atferd. En tydelig og varm klasseleder har mye å si for at disse rammene skal være på plass. I tillegg tror jeg et stabilt sosialt miljø rundt elevene vil skape forutsigbar lærings situasjon der elevene slipper å kjenne på utrygghet som lettere gir grobunn for uforutsigbarhet (Informant A)

...jeg opplever at en nøkkel i møte med utagerende elever er at de forstår meg, og vet at jeg er en trygg og stabil voksen, og en person som ønsker ham vel...klasseleder må være tydelig og ha regler og rutiner fra dag en for å få det beste utgangspunktet for alle elever... (Informant B)

En elev som føler seg forstått og hørt blir mindre frustrert i krav situasjoner. Dersom en lærer ikke hører på elevene fører det til frustrasjon og utrygghet som igjen kan føre til mer krevende situasjoner. (Informant E)

Svarene viser at informantene er opptatt av og ser viktigheten av at elevene skal være trygge og oppleve seg sett og møtt. De er opptatt av å skape trygghet og forutsigbare rammer som en faktor i arbeidet med å forebygge for utagerende atferd.

I arbeidet med å forebygge for utagerende atferd tenker jeg at kunnskap om SIP-modellen er et nyttig redskap. Det var dermed av interesse å finne ut om noen av informantene hadde kjennskap til denne modellen. Derfor ble et av oppfølgingsspørsmålene under temaet om forebygging i intervjuguiden om informantene kjente til SIP-modellen, og hvordan de tror den kan være med å virke forebyggende. 5 av 5 informanter svarte at de ikke hadde noe kjennskap eller kunnskap om SIP-modellen, men når jeg gikk videre i intervjuguiden og spørsmålet ble om lærerne opplever at det er en felles forståelse i kollegiet med tanke på forebygging kom informant A med et interessant svar, hun sa:

Jeg tror mye av denne atferden skyldes flere faktorer som ligger utenfor elevens bevisste tanker og personlighet. Jeg tenker på dem som barn i en problematisk situasjon som fører til

utagerende atferd på grunn av mange årsaker. Men jeg tror ikke alle er innforstått med at en slik atferd kommer av faktorer eleven selv ikke rår over.

Svaret kan bety at informant A har vært borti eller hørt om SIP-modellen fra før selv om hun ikke husker begrepet eller navnet på modellen. Ut fra det hun sier kan vi se klare paralleller til SIP-modellen og hvordan den hjelper oss til å forstå barn med utagerende atferd og aggresjon, og forebygge for negativ atferd. Det kan bety at informant A ikke er bevisst hva kunnskap hun har.

Når de resterende 4 informantene ble spurt om de opplevde en felles forståelse i kollegiet med tanke på forebygging, svarte 4 av 5 kort oppsummert at det er en felles forståelse i kollegiet, teamet på skolen jobber så godt som de kan som en enhet og det er enighet for hva som kan gjøres for å forebygge situasjoner med utagerende atferd. Svarene kan bety at informantene er opptatt av at lærerne må samarbeide på skolen og på trinn og ha forståelse for at alle er ulike og har ulike toleransekrav. At de kjenner hverandres styrker og svakheter er nyttig for å kunne styrke og hjelpe hverandre i skolehverdagen.

Lærerrollen

Jeg har tidligere kommet inn på lærerrollen, klasselederen, læringsmiljøet og relasjonsbygging i møte med barn som viser utagerende atferd og hvordan det virker forebygge for utagerende atferd. For å få en bedre innsikt i informantenes hverdag og rolle ønsket jeg å vite mer om hvordan lærerne arbeider med klasseledelse, læringsmiljø og relasjonsbygging, og hvorfor de tenker dette er viktig i møte, og i arbeidet, med å forebygge for utagerende atferd. Det er flere ulike faktorer som i stor grad er relatert til lærerrollen, slik som klasseledelse, læringsmiljø og relasjonsbygging, og disse faktorene er i relasjon med hverandre. Dette er også faktorer som det er nyttig at læreren har kompetanse, kunnskap og tanker omkring i møte med elever og for å forebygge for utagerende atferd. Derfor var det av interesse for oppgaven å ta et nærmere blikk på disse tre faktorene.

Klasseledelse

Som elev er opplevelsen av å ha en lærer som er en god klasseleder motiverende for egeninnsats i skolen. For elever som viser utagerende atferd kan opplevelsen av å ha en lærer som er en god klasseleder være med å forebygge og dempe negativ atferd. Derfor spurte jeg informantene: Hva tenker du er viktig som klasseleder og lærer overfor klassen og overfor elever som viser utagerende atferd?

Utsagnene nedenfor presenterer hovedtrekkene i funnene:

Som klasseleder er det viktig at man både får autoritet samtidig som man bygger relasjoner med elevene, altså at man er en "autoritativ lærer" (Informant D)

...den autoritative læreren er et begrep som gjennomsyrrer det jeg tenker en god klasseleder er, for uten omsorg og varme vil ikke grenser og tydelighet alene kunne skape en god relasjon til elevene (Informant A)

Jeg tror klasseledelsen har mye å si for elevene. Klasselederen har en viktig rolle og skal både vise tydelig kontroll og ha grenser, men også ha fokus på relasjonsbygging og gi varme. (Informant B)

Ut fra svarene ser vi at 3 av 5 informanter er opptatt av den autoritative læreren som klasseleder. De ser viktigheten av å balansere varme og kontroll for å være en god klasseleder.

Videre var det en informant som skilte seg litt ut i svaret. Hun var opptatt av viktigheten av sin rolle som klasseleder, at hun er en rollemodell og svarte følgende:

Jeg tror det er viktig å se eleven, lytte til den enkelte, legge merke til endringer, positiv atferd, gi anerkjennelse og ros. Jeg tenker at dersom jeg som klasseleder er trygg på min rolle og i mitt fag så er det lettere for meg å se eleven, men også trygt for elevene å se at jeg har kontroll. Jeg tror de blir "smittet" av en rolig atferd hos den som leder klassen...jeg er jo en rollemodell og forbilde for hvordan elevene skal oppføre seg, enten jeg vil eller ikke. (Informant A)

I møte med elever med utagerende atferd er det nødvendig at lærerne har en klar tankegang og et mål angående sin klasseledelse. Til tross for at informantene var opptatt av den gode klasselederen er en lærer som balanserer mellom varme og kontroll, ser det ut til at 3 av 5 informanter ikke har reflektert noe videre rundt sin rolle som klasseleder og utviklingen av klasseledelsen. Dette vil vi komme nærmere inn på i drøftingen.

Læringsmiljø

Videre ville jeg finne ut hvordan lærerne arbeider og legger til rette for et godt læringsmiljø, og hvilken betydning de opplever at læringsmiljøet har på elever med utagerende atferd.

...det handler om å skape trygghet. I en klasse med flere utagerende elever er det svært utfordrende å skape et godt læringsmiljø fordi mange situasjoner med mye aggresjon skaper utrygghet hos elevene. Men disse henger jo sammen. Vanskelig å vite om læringsmiljøet har skapt atferden eller motsatt. (Informant E)

...dette er noe av det vanskeligste i en klasse. Både fordi det er så usynlig og svevende, men også fordi det faglige presset er så stort fra ledelse og stat. Vi skal alltid oppnå ditt og datt, men det sosiale og de trygge rammene er ikke så lett å måle og derfor faller de litt imellom. Jeg prøver å stoppe opp og ta meg tid til å fortelle hvordan vi skal være med hverandre. Jeg bruker øvelser fra mitt-valg som går på dette med sosial kompetanse...jeg prøver å ikke henge ut elever unødvendig men fokusere på at vi kan elske forskjelligheten blant oss og tåle at vi er ulike og forskjellige, uten at det er noe negativt. (Informant A)

jeg føler at klassens time hjelper med å bygge relasjoner mellom elevene. Spesielt når vi leker i slutten opparbeider vi en toleranse for hverandre og lærer å kjenne hverandre på nye måter...Dersom elevene som viser utagerende atferd finner sin plass i klassen, blir trygg på sin rolle og vet hvor de har de andre, opplever man mindre utagering (Informant B)

Informantene synes det er utfordrende og kanskje noe av det vanskeligste i en klasse å skape et godt læringsmiljø. Det er ingen konkrete retningslinjer eller oppskrift å gå ut ifra og forholde seg til. En klasse består av unike elever, der alle er ulike og læringsmiljøet skal bygges opp av læreren sammen med elevene.

En av informantene skiller seg noe ut i sin besvarelse. Informant C er opptatt av å skape et læringsmiljø der fokusert er på å mestre, og åpne opp for å prøve. Hun ønsker å skape et mestringsmiljø og uttaler følgende:

...skape et mestringsmiljø, gi rom for feiling og prøving, gi rom for å feile, gi rom for å prøve, vi skal føle mestring... (Informant C)

Svaret til informant C kan bety at hun ser at dersom elever med utagerende atferd opplever mestring vil det føre til at den negative atferden avtar. Å fokusere på mestring, det eleven får til, kan være et nyttig forebyggende verktøy i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø, noe som også kan føre til at den utagerende atferd blant elevene avtar. Hva betyr det? Er det slik at mestring er det viktigste i en klasse? Dette er et funn som jeg vil komme nærmere inn på i drøftingen.

Relasjonsbygging

Å bli møtt av en person som viser trygghet, varme og forståelse vil gi eleven mulighet til å utvikle tillit og vokse som menneske (Roland et.al, 2014). Vi vet også at gode relasjoner kan virke dempende og forebyggende for utagerende atferd. Det grunnleggende er at den voksne viser barnet at han bryr seg om det. Av interesse for oppgaven ville jeg vite mer om hvilken

betydning og viktighet informantene tenker at de gode relasjoner til elevene har, hvordan de skaper og legger til rette for gode relasjoner med elevene sine, og gjerne få noen konkrete eksempler på hvordan de jobber med relasjonsbygging i klassen. Derfor spurte jeg: Hvordan skaper du og legger til rette for gode relasjoner med dine elever?

Jeg tror håndtering av utagerende atferd blant elever kan bli mye enklere for alle parter dersom lærer elev relasjoner er god, trygg og stabil... Da tror jeg det blir lettere å arbeide mot et felles mål om at eleven skal lære å håndtere frustrasjonen på en bedre måte. Jeg tror dette bare er mulig å få til dersom eleven føler seg sett og respektert av den voksne, uavhengig av atferd (Informant A)

...jeg har sett hvor mye relasjonen min til elevene endrer både min og elevens opplevelse av situasjonen. Det er mye tryggere både for meg og eleven når i vi kjenner hverandre. En trygg lærer fører til et tryggere klasserom med tryggere enkeltelever. (Informant E)

Informant A er også opptatt av å skape gode relasjoner mellom elevene i klassen for å forebygge for utagerende atferd. Hun sier:

...en dårlig relasjon til medelever kan skape en utrygghet som igjen kan påvirke elever med utagerende atferd negativt...mer frustrerte og følelsene blir forsterket. Jeg opplever at en god relasjon kan gi grunnlag for en motivasjon og et ønske om å "passe" bedre inn og oppnå enda større aksept og tilhørighet hos medelever (Informant A)

Som oppfølgingsspørsmål ble de spurt om de kunne gi noen eksempler på hvordan de arbeider med relasjonsbygging i sin klasse. Informantene kommer med flere ulike eksempler på hvordan de arbeider med å bygge relasjoner til elevene i skolehverdagen:

Mitt valg, en-til en situasjoner, ut å gå en tur, etterarbeid etter konflikter, snakke sammen om hva som skjedde, står ofte i døra og ønsker elevene god morgen, står sammen med elevene i garderoben på fredagen og snakker om hva de skal i helgen, har en runde om hva alle har gjort i helgen hver mandag, snakker om gode opplevelser på skolen i uka som var i klassens time (Informant E)

... i kroppsøving som er et fag jeg har veldig mye skaper du relasjoner med leker, samarbeid, teamøvelser. Alt dette her skaper et veldig godt samarbeid med elevene når du ser at dem trives, når dem får gjøre noe aktivt. Og når vi har black, stikkball og sånn der, det jeg kan

være med i, så er jeg og med og viser glede. Dette fører til at vi får bygget gode relasjoner på en annen måte enn vi gjør i den ordinære klasseromsundervisningen (Informant C)

...vi har klassens time en gang i uka. Her har vi fokus på hvordan vi har det i klassen...snakker om akseptabel oppførsel, regler og rutiner og på slutten har vi en kjekk lek. Jeg har også prøvd å ha to fokus elever i uken, to elever som hjelper å dele ut, og som jeg gjerne gir litt ekstra oppmerksomhet og ekstra tilbakemelding på oppførsel, lekser og skolearbeid. I den uken eleven er fokuselev prøver jeg også å sende en mail hjem til foreldrene om hvordan det går på skolen. (Informant B)

jeg fokuserer mest av alt på at jeg skal være "innom" alle elevene hver dag...enten hjelpe eller gi faglig veiledning, eller snakke med eleven på gangen, i friminuttet. Dette gjør jeg hver dag for at hver enkelt skal føle seg sett av meg som voksen. Dette klarer jeg jo selvsagt ikke, men jeg tror det kan være et greit mål å ha. Ellers bruker jeg en del tid på at elevene får fortelle og dele egne opplevelser og erfaringer...Elever som ofte gjør negative handlinger og som får mye oppmerksomhet på grunn av det, er jeg alltid ekstra bevisst på å gi tilbakemelding på positive ting de gjør, slik tenker jeg at jeg har en "bank" å ta av de gangene det er utagerende atferd eleven får oppmerksomhet for. (Informant A)

Ut fra svarene ser vi at informantene har reflektert og arbeidet med å bygge gode relasjoner til elevene. Alle informantene kommer med eksempler på hvordan de arbeider med å bygge relasjoner i klassen, både mellom elevene og mellom lærer og elev. Svarene kan også bety at informantene ser nytten og viktigheten av å bygge positive relasjoner til elever som viser negativ atferd i form av utagering. Informant C er den eneste som spesielt kommer inn på hva hun fokuserer på i relasjonsbyggingen med elever som viser negative handlinger. Hun er ekstra opptatt av å møte dem i situasjoner der de gjør positive ting, og viser at hun legger merke til det, og kommenterer det overfor eleven. Det betyr at hun er opptatt av å bygge enda sterkere relasjoner til elever som viser utagerende atferd enn til gjennomsnittseleven, for å ha en "bank" å ta av dersom hun må gripe inn i situasjoner der eleven utagerer. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

5.0 Drøfting

Min masteroppgave tar for seg hvordan læreren møter elever med utagerende atferd, og hvordan læreren jobber for å forebygge utagerende atferd. For å belyse hele problemstillingen velger jeg å drøfte funn ut i fra tre hovedområder. Først vil jeg innledningsvis ta for meg

hvordan læreren møter elever med utagerende atferd. Denne delen vil jeg igjen dele inn i to. Først vil jeg se på hva lærerrollen og klasseledelsen har å si for hvordan læreren møter elever med utagerende atferd. Videre vil jeg se på hva lærerens kunnskap har å si i møte med elever som viser utagerende atferd. En annen viktig del av problemstillingen er det forebyggende perspektivet. Som en siste del vil jeg komme inn på hvordan læreren jobber for å forebygge utagerende atferd. Jeg vil se på hva læreren kan gjøre alene, og hva læreren kan gjøre sammen med andre, det kollektive fellesskapet og gjennom foreldresamarbeid. Her vil også lærerens kunnskap være et aktuelt tema, fordi kunnskap vil være et verktøy for å forebygge utagerende atferd.

5.1 Hvordan møter læreren elever med utagerende atferd?

Som presisert i teoridelen er det flere ulike faktorer som er relatert til læreren og lærerrollen. Noen faktorer er klasseledelse, læringsmiljø og relasjonsbygging, og disse faktorene er i en gjensidig relasjon til hverandre. Disse tre faktorene er betydningsfulle for elevenes opplevelse av møte med læreren og for elevenes læring. Men hvordan kan det være utslagsgivende for elever og elever med utagerende atferd hvordan læreren møter eleven? Hvilken betydning spiller lærerrollen og klasseledelsen, og hva har det å si for møtet, og hvordan læreren møter elever som viser utagerende atferd?

De fleste barna møter på skolen hver dag med en positiv forventning om gode og inkluderende møter med andre elever og lærere (Utdanningsforskning, 2015). For alle elever spiller møtet med læreren en viktig rolle, og for elever med utagerende atferd kan dette møtet være utslagsgivende for hvordan atferden utvikler seg. På den ene siden kan det å bli sett, møtt og lyttet til være utslagsgivende for den utagerende atferden, og føre til at den avtar dersom det er oppmerksomhet og omsorg eleven søker. Men på den andre siden kan den utagerende atferden være trigget av andre forhold. Atferden kan være trigget av klassekamerater, vanskelige hjemmeforhold, opplevelse av å ikke mestre, eller oppbygget sinne og frustrasjon. Dersom atferden er trigget, er det viktig å se hva som er årsaken bak den utagerende atferden og prøve å forhindre at den utagerende atferden får utvikle seg. Et nyttig verktøy kan være det informant E forteller om, *det meste handler om å gripe tidlig inn og gi dem en alternativ utgang på situasjonen* eller slik som informant A sier; *jeg tror det er viktig å se eleven, lytte til den enkelte, legge merke til endringer, gi annerkjennelse og ros*. Dette stemmer overens med det Smith (2014) sier at dersom eleven føler seg sett og møtt av læreren, eleven føler at læreren oppriktig bryr seg, trives i klassen og opplever et godt

læringsmiljø kan tiden på skolen være utslagsgivende for at eleven unngår negativ påvirkning fra hjem og nærmiljø. Med grunnlag i det Smith sier og overnevnt sitat kan vi hevde at møte mellom lærer og elev kan være utslagsgivende for den utagerende atferden, og at det derfor har stor betydning hvordan læreren møter elever med utagerende atferd.

Det er flere faktorer som spiller en viktig rolle i møte mellom lærer-elev, og som kan være utslagsgivende på atferden. Et sentralt aspekt er klasseledelse, som omfatter emosjonell støtte, oppfølging og akademiske støtte (Stray & Wittek, 2014, s. 331). Ut i fra funnene kan det se ut til at informantene er på riktig spor når det gjelder klasseledelse, da de kommer med flere viktige poeng på hva de tenker om den gode klasselederen. Informant B sier: *Klasselederen har en viktig rolle, og skal både vise tydelig kontroll og ha grenser, men også ha fokus på relasjonsbygging og gi varme.* Ut i fra CLASS-manualen, The Classroom Learning Assessment Scoring System, til Hamre og Pianta (2009) er det tre ulike faktorer som er viktige for god klasseledelse. Det er emosjonell støtte, organisering og læringsstøtte. Også Marzano (2009) har funnet frem til fire faktorer for god klasseledelse: Faste regler og rutiner, læreren er i forkant og korrigerer atferden, den gode lærer-elev relasjon og den mentale innstillingen. 3 av 5 informanter er opptatt av den autoritative læreren innenfor klasseledelse, noe de også vektlegger i sin besvarelse. På den ene siden kan vi se at det er nyttig at lærerne har kjennskap til og kunnskap om den autoritative læreren, men på den andre siden kan vi stille spørsmål ved om den gode klasseleder er mer enn en autoritativ lærer som veksler mellom varme og kontroll? Vi ser at innenfor begrepet den autoritative læreren ligger emosjonell støtte til elevene, og kontrollaksen innenfor begrepet har et snev av organisering i seg.

Konsekvensen av at 3 av 5 informanter svarer at den ”autoritative læreren” er viktig for klasseledelsen, at begrepet gjennomsyrrer klasseledelse, er på den ene siden bra. Fordi den autoritative klasselederen har tydelige grenser og kontroll, men viser samtidig varme og omsorg overfor elevene og arbeider bevisst for å bygge gode relasjoner (Roland et.al, 2014). Den autoritative læreren oppleves som trygg og tydelig, noe som igjen er et godt utgangspunkt for å utøve god klasseledelse (Overland, 2007). Den autoritative klasselederen har på den ene siden en god relasjon til elevene, samtidig som han har kontroll og struktur i undervisningssituasjonen. Men på den andre siden må vi stille oss spørrende til hvor vi finner læringsperspektivet, skulle informantene ha tilføyd mer når de snakker om klasseledelse? Det er vanskelig å se læringsstøtte innenfor begrepet. Vi kan si at begrepet ”den autoritative læreren” består av ordet læreren, og som lærer har man ansvar for å gi læringsstøtte til

elevene. Men det er kanskje de færreste som kobler begrepet ”den autoritative læreren” med å gi læringsstøtte til elevene. Når folk tenker på den autoritative læreren er det varme og kontroll, omsorg og grenser som kommer opp, som vi også kan se ut i fra svarene til informantene. De siste årene har fokuset innenfor klasseledelsen vært på emosjonell støtte og organisering, som fører til at læringsstøtten uteblir. Dette er gjerne grunnen til at informantene ikke nevner at den gode klasselederen er opptatt av læringsstøtte. Det ser ut til at informantene tenker at det første målet for en god klasseledelse er å være en autoritativ lærer, å få på plass varme, relasjonsbygging og kontroll, regler og rutiner, det vil være bra. Men vi kan hevde at dersom man som lærer skal være en god klasseleder et det nødvendig å prioritere å gi læringsstøtte til elevene etter at relasjonene og grensene er under kontroll.

Norsk forskningslitteratur og styringsdokumenter om klasseledelse identifiserer grovt sett to sentrale perspektiver rundt klasseledelse. De er opptatt av to perspektiver. Det ene er at læreren skal etablere rutiner og skape ro og orden, og det andre er at læreren skaper et godt læringsmiljø, og bygger en god klassekultur for trivsel og læring (Utdanningsforskning, 2014). Men hvor er teorien om klasseledelse som tar utgangspunkt i det fagdidaktiske arbeidet og læringsstøtte i klasserommet? (Utdanningsforskning, 2014). I skolen er kjerneaktiviteten læring, men hvorfor ser vi ikke igjen læringsperspektivet i norsk forskningslitteratur og styringsdokumenter rundt klasseledelse? Grunnen til at informantene ikke nevner læring og læringsstøtte som en viktig del av klasseledelse kan være fordi det ikke har vært noe bevisst tenkning rundt dette perspektivet de siste årene. Fokuset har vært på to andre perspektiver nemlig rutiner, ro og orden, og å skape et godt læringsmiljø.

Å ha kunnskap og kjennskap til CLASS-modellen og hvor viktig læringsstøtten er for elevene, kan gi et videre fokus på klasseledelse, som også skal handle om å gi støtte til læring og utfordringer i læringssituasjonen. For noen elever med utfordrende atferd er det også viktig å oppleve mestring i læringssituasjonen. Marzano (2009, s. 8) trekker frem lærerens klasseledelse overfor elevene som en viktig faktor for elevenes læringsmotivasjon og mestring. Dersom klasselederen klarer fokusere på læring og læringsstøtte, samtidig som han har fokus på emosjonell støtte og organisering, kan det føre til at elevene opplever mestring i skolehverdagen, noe informant C er inne på. Han sier at han ønsker å *skape et mestringsmiljø, at vi føler mestring i stedet for å måtte prestere* (C). At elevene opplever mestring i læringssituasjonen kan være et nyttig forebyggende verktøy, og kan føre til at utagerende atferd avtar. Emosjonell støtte i form av gode relasjoner kan være en forutsetning for å oppnå god orden og struktur og legge grunnlaget for god læringsstøtte. Det kan være utfordrende å

få til god læringsstøtte uten gode relasjoner og god organisering. Man kan dermed hevde at det er nyttig for lærerne å ha fokus på læring og læringsstøtte i klasseledelsen, både for å kunne møte elevene i deres læringssituasjon, men også for å kunne forebygge for utagerende atferd.

Om informantene bevisst tenker og reflekterer rundt sin rolle som klasseleder, utvikling av klasseledelsen og møte med elevene, er vanskelig å si. Klasseledelse er noe lærerne faktisk gjør. Det er ikke nok å ha kunnskap om klasseledelse, ledelsen må utøves av læreren (Ogden, 2015). Det kan se ut til at informantene ønsker å være en god klasseleder, men vi kan stille oss spørrende ved om informantene bevisst jobber med å gi elevene emosjonell støtte gjennom å skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt sosialt miljø. Vektlegger de organisering ved å være effektive administratorer i klasserommet med regler og rutiner? Og vektlegger de læringsstøtte, elevenes læring og effektiv undervisning og faglig utvikling? (Pianta & Hamre, 2009). Ut fra funnene ser det ut til at informantene har forstått viktigheten av klasseledelsen, men det kan se ut til at 5 av 5 informanter ikke har et helt bilde av hva klasseledelsen består av. Ingen av informantene nevner læringsstøtte som en viktig faktor i klasseledelsen. En konsekvens av dette kan være at elevene ikke blir møtt på det faglige plan, noe som kan føre til at det blir gitt for store, eller for små utfordringer. Elevene oppnår ikke den faglige utviklingen som de gjerne kunne hatt dersom klasselederen var opptatt av læringsstøtten. Elevene kan oppleve at de ikke blir møtt, de blir ikke utfordret på nye områder, og læreren klarer ikke få et ”helhetsbilde” over situasjonen. For elever med utagerende atferd kan mangel på læringsstøtte føre til en opplevelse av å ikke mestre oppgaver som er for vanskelige, eller kjedsomhet dersom oppgavene er for lette. Ved begge disse situasjonene kan det føre til utagering for elevene. Dersom eleven opplever å ikke mestre oppgavene, ønsker han å skjule sin ”ufullkommenhet”. For noen elever fører opplevelsen av å ikke mestre til frustrasjon og utagerende atferd. På den andre siden, dersom oppgaven er for lett og eleven blir raskt ferdig med oppgaven, åpner det opp et rom for kjedsomhet som også kan føre til utagerende atferd for å tiltrekke seg oppmerksomhet.

Læringsmiljø

En god og tydelig klasseledelse setter standarden for et godt læringsmiljø, som fremmer læring og forebygger problemer (Arnesen et.al, 2014). Vi ser dermed at en annen faktor som står i nær relasjon til lærerrollen og klasseledelsen er læringsmiljøet. Samtlige av informantene er enige om at det er utfordrende og vanskelig å skape et godt læringsmiljø. Både fordi det er så usynlig og svevende, men også fordi det faglige presset fra ledelse og stat

er så stort, og fordi det oppstår situasjoner med utagerende elever som viser mye aggresjon, som er med på å skape utrygghet hos elevene. Det er et utholdende arbeid å skape et godt læringsmiljø, og det krever kompetente klasseledere som arbeider aktivt og utholdende for å skape et positivt læringsmiljø, et miljø som fremmer god læring og forebygger problemer (Ogden, 2015). En lærer som er tydelig i sin rolle og gir positiv læringsstøtte til alle elevene kan være med på å skape et godt læringsmiljø selv i klasser der elevene går dårlig sammen (Arnesen et.al, 2014). Kanskje er det her utfordringen til informantene ligger. Ingen av informantene nevnte at læringsstøtte er en viktig faktor for å være en god klasseleder, som igjen kan være en konsekvens av at de synes det er utfordrende og vanskelig å skape et positivt læringsmiljø.

Læreren har mulighet til å påvirke miljøet i klassen, det sosiale klimaet. Ved skolestart og etter ferier er den sosiale kulturen i klassen og læringsmiljøet åpen for påvirkning. Her er det viktig at klasselederen benytter sin mulighet til å påvirke læringsmiljøet positivt. Informant A sier: *Å legge til rette for et godt læringsmiljø er noe av det vanskeligste i en klasse. Både fordi det er så usynlig og svevende, men også fordi det faglige presset er så stort fra ledelse og stat.* Læreren arbeid som leder av klassen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet (Ogden, 2012). Da er det oppsiktsvekkende at lærerne synes det er utfordrende og vanskelig å skape et positivt læringsmiljø fordi det er så svevende og fordi det faglige presset er så stort. Å skape et godt læringsmiljø er viktig for at elevene skal kunne blomstre i læringsprosessen og oppnå størst mulig læringsutbytte (Marzano, 2009). Men dersom lærerne opplever det faglige presset fra ledelse og stat så stort at de ikke har tid og overskudd til å jobbe med læringsmiljøet, hvordan skal de da skape blomstring i læringsprosessen og øke elevenes faglige utbytte? Ansvar for å skape et godt læringsmiljø ligger hos læreren, og forskning viser at allerede i løpet av de første ukene blir klassens sosiale klima satt. Det avspeiler lærerens ledelse, lærerens atferd og etablering av kontakt med elevene (Glenna & Postholm, 2013, s. 31). Ved skoleårets begynnelse må elevene lære hva som forventes av dem som enkeltelev, og som elev i klassen (Arnesen et.al, 2014). Å ha tydelige og klare rammer fra første skoledag opplever elevene som trygt og godt i møte med læreren. De vet hva de skal forholde seg til og hvor grensene er. Det kan også være med å forebygge at negativ og utagerende atferd får rom til å utvikle seg. Noen elever viser utagerende atferd på grunn av et dårlig læringsmiljø, dette er elever som kan hjelpes dersom læreren klarer å skape et positivt læringsmiljø fra første skoledag. For disse elevene som viser utagerende atferd på grunn av usikkerhet, utrygghet og dårlig miljø i klassen, er det positive læringsmiljøet en forebyggende

faktor. På den andre siden er det elever med utagerende atferd man ikke klarer å ”redde” bare ved hjelp av et positivt læringsmiljø. Dette er elever som har dypereliggende årsaker til atferden, slik som risikofaktorer, tilknytningsvansker, minoritetsbakgrunn, traumer, språkvansker, vold og rus i hjemmet. Men å jobbe med læringsmiljøet vil også for disse elevene være nyttig fordi atferd ikke kan isoleres fra kontekst. Et positivt læringsmiljø vil være med på å skape en god skolesituasjon, og kanskje kompensere for noe av de vanskelige oppvekstvilkårene. Vi kan dermed si at et godt læringsmiljø virker forebyggende for utagerende atferd. Men dersom den utagerende atferden skal avta helt er det flere faktorer som må være tilstede og jobbes forebyggende med.

Informant C skilte seg noe ut i sin besvarelse, han sier *..at du skaper et mestringsmiljø, at det er rom for å feile, rom for å prøve...vi skal føle mestring i stedet for at det hele tiden skal være konkurranse og om å gjøre og å være best, at de ikke føler at de må prestere*. Informant C var opptatt av å skape et læringsmiljø der fokuset skulle være på å mestre, åpne opp for å prøve og feile. Hun ønsket å skape et mestringsmiljø i klassen. Dette svaret var en ”raritet” som skilte seg ut i funnene. Men når informanten fortalte om hva hun tenkte rundt mestringsmiljøet, og hvorfor, var det klare bakenforliggende tanker om at et mestringsmiljø er godt i møte med elevene og kan virke forebyggende for flere typer vansker i skolen. På den ene siden vil et mestringsmiljø være preget av at alle elevene skal oppleve mestring på sine premisser, noe som er veldig positivt. Men på den andre siden vil dette være med på å kreve mye ressurser og innsats fra læreren. Læreren må se den enkeltes faglige nivå og tilrettelegge oppgaver ut i fra det. Informantene sier også at mestringsmiljøet skal være åpent for å prøve å feile, at elevene skal tørre å prøve nye ting uten at de opplever det nedverdiggende eller at de andre ler. Det skal være et åpent miljø der elevene opplever mestring ut i fra sine ferdigheter. Dersom elevene opplever lite mestring kan det føre til frustrasjon som kan vise seg i form av reaktiv aggresjon (Dodge, 1991, Vitaro og Brendge, 2005) Å vektlegge og fokusere på tilpasning og mestring, det eleven får til, kan være et nyttig forebyggende verktøy i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø, noe det også er teoretisk belegg for. Elevene kan oppleve det som positivt å bli møtt av et læringsmiljø som er opptatt av at alle skal føle mestring, og det kan virke forebyggende og føre til at den utagerende atferd blant elevene avtar.

Relasjonsbygging

Lærerens relasjon til elevene er en viktig forutsetning for at læreren skal kunne drive god undervisning i det faget læreren er god i. En god relasjon kan også virke dempende og forebyggende for utagerende atferd. Det er stor enighet blant informantene om at en god

lærer-elev-relasjon er nyttig i arbeidet med å møte elevene og for å forebygge utagerende atferd. Informantene har erfart hvor mye relasjonen til elevene betyr for opplevelsen av ulike situasjoner. Det er mye tryggere for begge parter når de kjenner hverandre og det er opparbeidet en god relasjon. De har erfart at relasjonen er en nyttig forebyggende faktor i møte med elever som viser utagerende atferd.

Relasjonen vil være påvirket av hvilken oppfatning elevene har av deg som lærer og hvordan de forholder seg til deg (Nordahl, 2012). På den ene siden kan vi si at relasjonen er fundamentet i kontakten mellom lærer og elev (Marzano, 2009). Med det mener vi at en god relasjon til elever som viser utagerende atferd vil være positivt fremmende for at elevene vil akseptere flere av lærerens regler og forventninger. Men hva betyr relasjonen i møte mellom lærer og elev? En av informantene har opplevd hvor mye relasjonen til elevene endrer både lærerens og elevens opplevelse av situasjonen. På den ene siden er det viktig at læreren blir kjent med elevene og viser interesse for hvem de er og hva de er opptatt av, fordi det kan bidra til å fremme positive relasjoner, og videre samhandling (Ogden, 2015). Men på den andre siden er en fundamental betingelse for en god relasjon tillit og respekt (Overland, 2007). Noen vil hevde at å opparbeide en relasjon som er preget av tillit og respekt vil kreve mer av læreren, fordi tillit og respekt er noe man ikke bare kan få, men noe man må gjøres fortjent til og som bygges opp over tid (Overland, 2007). Men igjen, dersom læreren mestrer å opparbeider en relasjon med god kvalitet som er basert på tillit og respekt, vil det føre til at læreren kan møte elevene på en annen måte og det vil virke forebyggende i arbeidet med å forhindre utagerende atferd.

Gjennom funnene kom det frem at informantene ser på relasjonsbyggingen som forebyggende fordi en god relasjon vil skape trygghet og motivasjon til å arbeide mot et felles mål. På den ene siden vil elever som har positive relasjoner til sine lærere være mer motiverte for å jobbe med faglige aktiviteter enn elever som ikke har denne relasjonen. De opplever det som skjer på skolen som meningsfylt og verdt å bruke tiden sin på, noe som kan være en viktig faktor i det forebyggende arbeidet. (Utdanningsdirektoratet, 2013). På den andre siden er det viktig at læreren har kunnskap om og er åpen for at det ikke er like lett å opparbeide en god relasjon til alle elever. Det er større risiko for å utvikle negative relasjoner til elever med atferdsvansker, utagerende atferd og internaliserte vansker, angst og depresjon. (Drugli, Klöckner & Larsson, 2011; Gustafsson et al., 2010; Murray & Murray, 2004) (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det fører til at læreren må trå varsomt i møte med elever som viser denne typen atferd. Læreren må "føle" seg frem slik at det ikke blir for mange feiltrinn i relasjonsbyggingen som øker

sannsynligheten for å utvikle en negativ relasjon. Vi kan derfor hevde at møtet mellom lærer og elev er svært viktig overfor elever med atferdsvansker og internaliserte vansker. Også Roland, et.al (2014) hevder at det er nødvendig å bruke mer tid på å opparbeide en god relasjon til elever som viser utagerende atferd og aggresjon enn til gjennomsnittsbarnet, dette for å få lagret flere gode minner i databasen.

Informantene i denne studien opplever at eleven får et ønske om å oppnå aksept og tilhørighet i klassen og hos medelever dersom det er en god relasjon mellom lærer og elev. Dette er noe som kan føre til at elevene forsøker å mestre utfordringer og negativ atferd som oppstår i skolehverdagen på en konstruktiv måte. Dermed kan vi hevde at relasjonen mellom lærer og elev er en viktig faktor i møte med elever som viser utagerende atferd og for å forebygge den negative atferden.

5.2 Lærerens kunnskap i møte med elever som viser utagerende atferd

Vi har tidligere vært inne på hvor viktig klasseledelsen er i møte med elever som viser utagerende atferd, og noen hevder at klasseledelse er noe noen lærere har i seg, at det ligger i personligheten, at det faller mer naturlig for noen lærere enn andre. Det kan hende, men også klasseledelse er kunnskap som kan læres og utvikles (Stray & Wittek, 2014, s. 339). Vi skal i følgende del av oppgaven se på hva lærerens kunnskap har å si i møte med elever som viser utagerende atferd.

Ut fra svarene til informantene får vi beskrivelser av hva lærerne opplever som utagerende atferd blant elevene. Og det kan se ut som om informantene har litt ulik oppfatning av begrepet utagerende atferd. Informant B sier; *Utagerende atferd viser elevene når de blir frustrert, sinte og gjerne slår, truer eller spenner medelever eller læreren. De klarer ikke beherske sin egen oppførsel.* Videre sier informant A; *Utagerende atferd viser elever gjennom språkbruk, eller med utagerende fysisk atferd når de blir sint/frustrert.* Informantene har kunnskap til å beskrive hva de ser på som kjennetegn på utagerende atferd, men ingen av informantene kobler sin teoretiske kunnskap opp mot praksis. Det kan tyde på at de er usikre på hva som ligger i definisjonen av begrepet. Denne usikkerheten hos informantene kan oppstå fordi lærerne opplever at de ikke har teoretisk kunnskap rundt begrepet, de kjenner ikke til definisjonen på begrepet, hva det innebærer. Lærerne har kunnskap til og kjenner igjen den utagerende atferden i praksis, de har kunnskap til å beskrive elever med utagerende atferd. Om det er manglende teoretisk kunnskap rundt begrepet, eller om de ikke klarer å

koble den teoretiske kunnskapen de har opp til praksis er uvisst. Ut fra funnene, ser det ut til at det er en viss usikkerhet rundt begrepet. Vi kan dermed stille oss spørrende til om atferden informantene beskriver og møte med elevene vil være avhengig av lærerens dagsform, hvordan han ser på eleven og om læreren ikke har et bevisst forhold til å kunne lete etter mulige årsaksforklaringer. Fordi det er atferden eleven viser ”her og nå”, i den aktuelle situasjonen som blir vektlagt og får betydning. De kan forstås som en spenning mellom praksis og teori, at det er et gap det må bygges en bro over, eller som to ulike verdener eller virkeligheter som må samkjøres (Utdanningsforskning, 2016). Dersom læreren hadde hatt teoretisk kunnskap om begrepet, og klarte å koble den til praksis, ville det kanskje blitt lettere og viktigere for læreren å gå inn i situasjonen og tenke over hvorfor eleven oppfører seg slik den gjør.

Er det tilfeldig at lærerne ikke har så mye erfaring, teoretisk kunnskap og ikke klarer å koble den kunnskapen de har om utagerende atferd opp til praksis?

Det er overraskende at nyutdannede lærere ikke har mer kjennskap om og kunnskap til å definere begrepet utagerende atferd. Begrepet er veldig aktuelt i den offentlige diskusjonen om skolen, i forhold til om man ser en økning i atferdsproblem blant elevene. 2 av 5 informanter sier at de har endel elever med utagerende atferd i klassen, og har kjennskap til denne elevgruppen, mens de resterende 3 sier at de har lite erfaring med utagerende elever. Det som viser seg ut fra funnene er at de informantene som sier at de har lite erfaring, er utdannet adjunkter. Men de to som sier at de har endel elever med utagerende atferd i klassen er adjunkter med videreutdanning og kursing innenfor utfordrende atferd og terapeutisk mestring av aggresjon. Vi kan stille oss spørrende til om det er lærerutdanningen som ikke klarer å ruste de nyutdannede lærerne og gi dem god nok bagasje i form av kunnskap eller er det de nyutdannede lærerne som ikke følger med på ny forskning og bruker denne til å oppdatere seg, slik at de evner å utfordre sin egen kompetanse? (Glenna & Postholm, 2013). Kan det hende at lærerutdanningen har skylden? At utdanningen oppleves fragmentert og ikke klarer å forberede de nyutdannede lærerne godt nok for å kunne løse utfordringen i skolen? Kan skylden ligge i at undervisningen og praksis foregår i to kretsløp og at de dermed har ulike profesjonsforståelser? (Utdanningsforskning, 2016). Ut fra en undersøkelse i 2010 (Finne et al, 2011) over tiltak som kan forbedre lærerutdanningen ligger det å oppdatere lærerutdanningen på dagens skolevirksomhet som en av topp fem (Utdanningsforskning, 2016). På den ene siden kan det tenkes at lærerutdanningen ikke klarer å dekke opp for alle kunnskapsområdene den skal inneholde. Noen deler blir mer vektlagt enn andre. Det kan

tenkes at foreleserne tenker at teoretisk kunnskap og erfaring rundt utagerende atferd er noe studentene må oppleve og tilnærme seg selv. Men på den andre siden kan det tenkes at lærerutdannelsen dekker opp for området, men at studentene ikke tar det inn over seg, eller at de ikke holder den teoretiske kunnskapen ved like. Det kan være at de ikke er opptatt av å følge med på ny forskning eller at tiden ikke strekker til, og at de dermed ikke evner å utfordre og heve sin teoretiske kompetanse og knytte den til praksis.

Ved spørsmål om hvordan informantene jobber i forhold til barn med utagerende atferd, og hva de tenker er viktig som lærer i møte med elever med utagerende atferd var det tre elementer som gikk igjen i svarene. Det ene elementet er å skape trygghet og tillit mellom lærer og elev. Det andre som gikk igjen i svarene var at informantene var opptatt av å være forutsigbare lærere, og det siste elementet er at de prøver å jobbe med relasjoner og opparbeide en positiv relasjon. Alle disse tre elementene er nært knyttet til hverandre og i møte med barn som viser utagerende atferd er det nyttig å ha kjennskap til disse elementene. Alle tre elementene er viktig for en god klasseledelse og for et godt læringsmiljø. Når man som lærer arbeider med relasjonsbyggingen, vil det innebære å være en forutsigbar lærer som elevene er trygge på og har tillit til, noe man finner støtte i i teorien. Overland (2007) skriver at tillit er en fundamental betingelse for en god relasjon, og at tillit bygges opp når man opplever at den andre parten er forutsigbar, troverdig og vil en vel. Informantene er opptatt av et gjensidig tillitsforhold mellom lærer-elev, at elevene opplever at læreren er forutsigbar, troverdig og vil en vel. En konsekvens av å være en trygg voksen som barna har tillit til kan føre til at elever som viser utagerende atferd opplever et bedre møte med læreren. Dermed kan funnene bety at det å være en bevisst voksen som møter barnet med forutsigbarhet, trygghet og tillit er nyttig i det forebyggende arbeidet. Hattie er opptatt av at læreren er den viktigste faktoren for kontakt og interaksjon mellom lærer og elev (Utdanning nr. 20/2, 2011). Det er dermed nyttig for læreren å ha kunnskap om relasjonsbygging slik at læreren forstår viktigheten av at det er han som voksen som har ansvar for å skape den gode relasjonen til elevene. Dersom lærerne har kunnskap om relasjonsbygging og mestrer det å bygge gode relasjoner til elevene, vil det være en nyttig faktor i arbeidet med å forebygge for utagerende atferd. Dette stemmer overens med det Nordahl (2009) hevder, nemlig at lærerne som har en god relasjon til elevene, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblem enn lærerne som ikke har en slik relasjon.

Informant E ønsker at elevene skal lære seg å kontrollere situasjonen selv når de utagerer. Han ønsker ikke å håndtere situasjonen fysisk, ved å ta eleven ut av klassen mot elevens vilje, men heller gi eleven en opplevelse av å ”beherske” situasjonen, at valget er på hans premisser, og at det er eleven sitt påfunn. Informant E er inne på noe viktig her, å møte barnet på barnets premisser, at barnet får mulighet til å lære å kontrollere sin egen frustrasjon og sinne. Læreren kunne brukt fysisk makt for å avlede situasjonen, eller for å få eleven ut av klasserommet. Men da kan vi stille oss spørrende ved hvordan vi skal takle disse elevene ved økende alder? På den ene siden kan det se ut til at informant E er opptatt av å jobbe i et langsiktig forebyggende perspektiv. Eleven skal lære å håndtere sitt eget aggresjonsmønster i tidlig alder slik at de lærer å håndtere og kontrollere liknende situasjoner på egenhånd opp i voksen alder. Noe som stemmer overens med det Tremblay (2005) sier om barn med utagerende atferd, at det er viktig å sette inn tiltak og tidlig innsats slik at barnet unngår å utvikle et reaktivt aggresjonsmønster. Også Stortingsmelding 18 (2010-2011) som har tittelen ”Læring og fellesskap” omhandler tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov (Regjeringen, Regjeringen, 2010-2011). De fremhever det å ha et økt fokus på tidlig innsats, for at disse barna som viser utagerende atferd ikke skal bli et forstyrrende element på hele trinnet, både blant lærere og elever. Slik prøver man å unngå at eleven tar krefter fra lærerne i undervisningssituasjonen, fra lærerfellesskapet og fra ”teamet” på trinnet. Barn med utagerende atferd kan bli en frustrasjon og noe som tapper læreren for krefter dersom man ikke setter inn tidlig innsats og arbeider mot et forebyggende perspektiv. Når barnet lærer å håndtere og kontrollere sin egen frustrasjon og sinne tidlig, vil det være et nyttig forebyggende tiltak på lang sikt. Dersom barn utagerer når de er eldre, er det vanskeligere å håndtere situasjonen fysisk siden barnet er større og sterkere. Hvordan skal lærere da gripe inn dersom det ikke nytter med rettleiding, dersom de er vant med at lærerne fysisk løfter dem ut av klasserommet? På den andre siden må vi ikke glemme de elevene som er igjen i klasserommet. At elever som viser utagerende atferd skal lære å kontrollere sin frustrasjon og sitt sinne i tidlig alder må ikke være ødeleggende for klassen og være med på å skape redsel hos de andre elevene. Læreren må ha kontroll på situasjonen og være oppmerksom på at det ikke går på bekostning av resten av klassen og undervisningen. For at læreren skal kunne møte eleven og hjelpe ham til å håndtere og kontrollere sinne og frustrasjon, er det nyttig for læreren å ha kunnskap om tidlig innsats og vite hvorfor det er viktig med tanke på forebygging av utagerende atferd.

Informant B skilte seg også litt ut fra funnene. Hun var opptatt av det Ogden (2012) presenterer som den personlige kvaliteten i kontakten mellom lærer og elev, det å ha kjennskap til eleven sine interesser og verdsette elevens sosiale verden. Det kan vi forstå ved at læreren viser interesse for hele eleven og ikke bare den han er på skolen. På den ene siden kan dette hjelpe læreren i arbeidet med å forebygge for utagerende atferd. Læreren viser at han bryr seg om "elevens verden", og får kjennskap til den personlige siden og ikke bare til "eleven". Læreren viser at han verdsetter elevens verdier og interesser, noe som kan bety at han legger et grunnlag for videre samhandling og letter arbeidet i forhold til grensesetting. Noe som kan bidra positivt og øke sjansen for at eleven føler og innfrir lærerens krav og forventinger (Nordahl, 2012). Å ha kunnskap om hvor viktig det er å kjenne til "hele eleven", hans interesser og verdier, er viktig i møte med elever som viser utagerende atferd. På den andre siden kan en konsekvens av det å kjenne til "hele eleven" være at man som lærer blir blind på atferden eleven viser. Man blir kjent med elevens hjemmeforhold, interesser og oppvekst. Dersom man som lærer opplever at eleven ikke har optimale hjemmeforhold, at hjemmet er en risikofaktor, læreren føler eleven må ta en "foreldrerolle", har mye ansvar for søsken, eller ikke har en god vennekrets, kan det føre til at læreren føler ansvar for å beskytte eleven, dekke for ham og gjøre skolehverdagen til en positiv opplevelse på tross av den utagerende atferden eleven viser. Noe som igjen kan bety at læreren ikke klarer å se den reelle situasjonen, og forsvare eleven i situasjoner der han utagerer, noe som vil virke hemmende i arbeidet med å forebygge for den utagerende atferden.

Ogden (Utdanningsforskning, 2012) hevder at når elever med atferdsproblemer ser tilbake på sin skolegang, kan det se ut til at nesten alle har negative erfaringer, manglende læringslyst og liten tro på egne læringsferdigheter. Videre sier han at det kan være at skolen mangler kompetanse, at ressursinnsatsen er for lav og at fleksibiliteten i undervisningen er for liten. Men hva kan man som lærer gjøre i møte med elevene for å endre dette? Ut fra funnene ser det ut til at lærerne bruker mye energi og krefter på å gi alle elevene best mulig opplevelse av skolehverdagen. Vi ser også at det er nødvendig at lærerne klarer å koble den teoretisk kunnskap de har om elever som viser utagerende atferd opp til praksis for at de skal lykkes i arbeidet. Funnene støtter opp under at det er nyttig for læreren å ha kunnskap om klasseledelse, læringsmiljø, relasjonsbygging, tidlig innsats og det å ha kjennskap til eleven sine interesser og verdsette elevens sosiale verden, for å kunne møte elevene på best mulig måte og for å legge til rette for et forebyggende perspektiv. Dette stemmer overens med det Kostøl og Mausethagen (Utdanningsforskning, 2011) hevder, nemlig at klasseledelse,

relasjoner mellom lærer og elever, normer og regler, prososial atferd, ros og oppmuntring står i et positivt forhold til elevenes læringsutbytte og er viktig for å begrenset omfanget av atferdsproblemer. Vi kan dermed hevde at det er nyttig for lærere i møte med elever som viser utagerende atferd å ha teoretisk kunnskap om utagerende atferd, klasseledelse, læringsmiljø og relasjonsbygging. Men det er ikke tilfredsstillende å ha mye kunnskap. Det som er mest avgjørende for lærere i møte med elever som viser utagerende atferd og i det forebyggende arbeidet, er at de klarer å koble den teoretiske kunnskapen de har opp mot praksis.

5.3 Forebyggende perspektiv

Andre del av problemstillingen er opptatt av det forebyggende arbeidet for utagerende atferd. Å jobbe i et forebyggende perspektiv for utagerende atferd er noe lærerne har mulighet til, men hvordan jobber lærerne for å forebygge utagerende atferd? Hvordan jobber de alene, og hva kan de gjøre sammen med andre, det kollektive fellesskapet og foreldresamarbeid? Hvor viktig er lærernes kunnskap som et verktøy i det forebyggende arbeidet?

Når det gjelder elever som viser utagerende atferd, har vi nok en tradisjon for å lete etter indre årsaker hos barnet eller årsaker i barnets oppvekst og hjemmeforhold. Det er lett å tenke at dersom vi får nøstet opp i årsakene til den utagerende atferden er det nøkkelen til forebygging. Fokuset har lenge vært på den delen av situasjonen som er vanskeligst å endre, og som læreren har minst mulig påvirkningskraft på. Altså genetikk, oppvekst og hjemmeforhold. Lærerne må åpne opp blikket og rette fokus på ”her og nå”, det som vi kan endre, det som er mulig å påvirke for å forebygge utagerende atferd. Læreren må se på hva han kan gjøre alene og hva han kan gjøre sammen med teamet på trinnet, skolen og foreldrene.

Et satsingsområde i skolen for å forebygge problematferd er læringsmiljøet. Læringsmiljøet handler om det sosiale systemet i klassen og relasjonene mellom de som er i det sosiale vakuemet. Her har læreren mulighet til å påvirke ganske mye. Læreren har mulighet til å etablere et læringsmiljø og et sosialt system i klassen som virker forebyggende for negativ atferd. Det forutsetter at lærerne har kunnskap og kompetanse om et forebyggende perspektiv og om klassen som system. På grunnlag av svarene til informantene kan vi anta at informantene er opptatt av at skolen, læreren, læringsmiljøet og klassen som sosialt system skal være en beskyttende faktor for eleven. Ingen av informantene forteller noe direkte om dette begrepet, men ut fra det de forteller om forebyggende faktorer kan vi se koblinger til beskyttelsesfaktorer. Informantene er opptatt av at elevene skal føle trygghet og tillit til

læreren, en god relasjon mellom lærer-elev og en forutsigbar klasselederen med rammer og rutiner. På den ene siden er vi enige i det Smith (2014) skriver, at dersom elevene trives i klassen og opplever seg sett og møtt av læreren kan det være en beskyttende faktorer for barnet, noe som kan føre til at tiden på skolen blir positivt utslagsgivende for atferden til eleven. Dermed kan man hevde at læringsmiljøet og det sosiale systemet i klassen kan være beskyttende faktorer for barnet. På den andre siden er det viktig at læreren skaper en relasjon til eleven, og opparbeider en tilknytning. Informantene kommer inn på viktigheten av at elevene skal være trygge og oppleve seg sett og møtt. Flertallet av informantene ser på det å skape trygghet og forutsigbare rammer som en faktor i det forebyggende arbeidet. Dette kan vi hevde er viktig fordi barn som opplever unnvikende tilknytning er mer utsatt for atferdsvansker, slik som utagerende atferd (Smith, 2014). Noen barn med atferdsvansker tror at menneskene rundt dem er lite omsorgsfulle, og frustrasjonen kan føre til sinne mot tilknytningspersonen og menneskene rundt. Informantene påpeker viktigheten av denne tilknytningen til omsorgspersonene, noe som kan bety at informantene opplever at de kan være med å kompensere for tapt tilknytning gjennom å være en trygg og forutsigbar lærer. Det ser igjen ut til å være en forebyggende faktor som viser seg positivt i mindre utagerende atferden hos eleven.

Ut fra funnene ser vi også at informantene er opptatt av klasselederen og læringsmiljøet. De er opptatt av at klasselederen må være tydelig og varm og ha gode rammer. Det utsagnet kan de søke støtte i hos Baumrind (1991) og den autoritative voksne som det skrives om i teoridelen. Modellen har blitt overført til å gjelde klasselederen og læreren. Roland, et.al (2014) skriver at den autoritative klasselederen har tydelige grenser og kontroll, men viser samtidig varme og omsorg overfor elevene. Informant C og E kommer også inn på et annet prinsipp i forhold til klasselederen, at elevene skal vite at du som lærer er der for dem, de skal føle seg forstått og hørt. Den relasjonsbaserte klasseledelsen som Nordahl (2012) presenterer er opptatt av at elevene skal oppleve at læreren forstår dem og har tro på dem. Dermed er det rimelig å si at informantene ser på det å være en autoritativ lærer som fokuserer på en relasjonsbasert klasseledelse som et forebyggende verktøy for utagerende atferd.

Men funnene fra informant A og E skilte seg litt ut i forhold til de andre informantene. De var opptatt av *forståelse av og kunnskap om elevene som person, interesser og følelsesspråket til eleven* (Informant A) og *gi eleven opplæring i hvordan takle egne følelser på en hensiktsmessig måte* (Informant E). De forteller ikke noe videre om dette, men det kan tenkes at de prøver å bygge enda tettere relasjon til eleven som utagerer. De har et ønske om å bli

kjent med hele eleven, elevens interesser og følelsesspråk. Det kan bety at de ønsker å opparbeide kjennskap til hvilke følelser barnet kjenner på når det utagerer, og hvilke følelser som utløser den negative atferden. De er opptatt av hva den enkelte elev trenger og at det må ligge til grunn for et virksomt forebyggende arbeid (Ogden, 2015). De er også inne på noe Green (2014) er inne på, nemlig det å hjelpe barnet å regulere følelser, og følelsesspråket til eleven henger sammen med det som resten av informantene nevnte, nemlig trygghet. Dersom barnet ikke har trygg tilknytning, og personer som er tilstede og sensitive overfor barnets signaler, kan det føre til at noen elever ikke har overskudd eller evne til å tilegne seg nye ferdigheter (Green, 2014). Som lærer ser de det derfor som er forebyggende tiltak å lære og hjelpe disse elevene til å regulere følelser og vurdere utfallet av sine handlinger og atferden det viser. Men hvorfor er det bare to av informantene som ser dette og tenker slik, burde ikke alle tenke slik, og hvorfor tenker ikke alle informantene slik? Ut fra funnene kan det se ut til at de som opplever at de har tilstrekkelig kunnskap på området tørr å åpne opp og tenke annerledes. De informantene som har gått ordinær lærerutdanning og startet sin yrkeskarriere som lærer uten videreutdanning, ser ut til å være mer usikre i møte med elever som viser utagerende atferd og dermed mer forsiktige i sitt møte med elevene og usikre i sin besvarelse. Det kan tenkes at de ikke føler de strekker til, at de ikke har nok kunnskap til å gripe inn eller at skoledagen ikke gir dem rom til å åpne opp for å se og ta seg tid til disse elevene. De føler seg gjerne overarbeidet med det som kreves fra stat og ledelse, og tørr ikke å åpne opp og se nye utfordringer som møter dem.

Videre ser vi at Informant E skilte seg ut i svaret. Han var opptatt av viktigheten med et forebyggende perspektiv, gi rom og muligheter for eleven til å unngå utagering før det eskalerer. Han sier: *Det meste handler om å gripe inn tidlig slik at du kan skape utganger for eleven slik at den kan unngå å bli ukontrollert sint* (E). Det er interessant det informant E sier om å gripe inn tidlig, det kan forstås som å gripe inn i tidlig alder eller som å gripe inn tidlig i frustrasjonsoppbyggingen hos barnet. Å gripe inn i tidlig alder er noe Trembley (2010) er opptatt av. Vi må ikke gå med vente og se holdningen, men gripe inn tidligst mulig for å avlære og omlære denne negative atferden for at vanskene ikke skal vedvare når barnet blir eldre. En konsekvens av det forebyggende perspektivet kan på den ene siden være at man bruker mye tid og ressurser på elever som ville vokst av seg den utagerende atferden. Men på den andre siden er det viktig å gripe inn tidlig, og å bruke tid og ressurser. For dersom det er et barn som ikke vokser den negative atferden av seg, men at atferden ligger latent til å vedvare opp i voksen alder, er det viktig å jobbe med forebygging i et tidlig perspektiv, og å

gripe inn så tidlig som mulig og avlære og omlære atferden. Tidlig intervensjon er viktig i arbeidet med utagerende elever, for at elevene skal få hjelp så tidlig som mulig for å motvirke utviklingen av problematferd (Ogden, 2015).

På grunnlag av svarene til informantene, kan det se ut til at informantene er inne på viktige faktorer ved å jobbe i et forebyggende perspektiv for utagerende atferd. De kommer med flere viktige poeng både i forhold til relasjon, støtte, klasseledelsen, læringsmiljøet, og det sosiale systemet i klassen. Dette stemmer overens med det Ogden (2015) skriver, at et godt læringsmiljø og kompetente klasseledere som arbeider aktivt og utholdende for å skape et positivt læringsmiljø, vil skape et miljø som fremmer god læring og forebygger problemer. Et funn vi kan stille oss spørrende til er om lærerne ikke har hørt om SIP-modellen og ikke har kjennskap til den? 5 av 5 informanter sier at de ikke har kjennskap til modellen. Men ut fra svarene til informantene er det mulig at informant A og E gjerne har hørt om SIP-modellen før, men ikke husker igjen navnet på modellen. Det er overraskende at nyutdannede lærere ikke har mer kunnskap og kompetanse på området. Dersom lærerne hadde hatt kunnskap og kompetanse om SIP-modellen, ville de blitt bevisst sin egen reaksjon, sine følelser og tolkningsmønster. Lærerne ville blitt mer bevisst sin indre SIP-modell, noe som mest sannsynlig ville gitt dem mulighet til å kunne se og møte elever som utagerer på en annen måte. Kunnskap om SIP-modellen og refleksjon over sin egen SIP-modell, kunne ført til at lærerne fikk mer forståelse og kunnskap om elevenes reaksjon og tolkning, noe som kunne bidratt til positiv påvirkning på elevens indre arbeidsmodeller. Dette kunne igjen ført til at læreren får en ny forståelse av atferden og tankeprosessene til eleven, hvorfor eleven reagerer som han gjør og hva som er nyttige tiltak i det forebyggende arbeidet. Det kan også tenkes at lærerne ville vært mer i forkant, slik som informant E forteller: *Det meste handler om å gripe tidlig inn og gi dem en alternativ utgang på situasjonen (E)*. Noe som igjen stemmer overens med det Glenna og Postholm (2013, s. 31) skriver, at lærere som handler proaktivt tenker gjennom mulige scenarier som kan oppstå, og kan slik oppdage og forebygge situasjoner tidnok til å kunne gripe inn i forkant. Man kan dermed hevde at kunnskap om SIP-modellen kunne virket forebyggende i arbeidet med utagerende elever. Både fordi det bidrar til at lærerne bli bevisst sin egen SIP-modell, men også fordi kunnskap om SIP-modellen vil påvirke og øke bevisstheten rundt elevenes SIP-modell og indre arbeidsmodeller.

Derimot må vi ikke glemme to andre viktige faktorer, det kollektive samarbeidet som er på skolen og samarbeid med hjemmet. Dette er to faktorer som informantene ikke forteller noe om når de blir spurt om hva de ser på som forebyggende faktorer for utagerende atferd. Som

oppfølgingsspørsmål ble informantene spurt om det kollektive samarbeidet på skolen fordi det er en viktig faktor i det forebyggende arbeidet. Og det er stor enighet blant informantene i svarene. De jobber som en enhet, de fleste har samme oppfatning av forebygging for utagerende atferd og lærerne opplever en felles forståelse i kollegiet. Men samarbeidet med hjemmet blir ikke nevnt i funnene. På den ene siden er det positivt at lærerne ønsker å fokusere på faktorer som det er mulig å jobbe med på skolen, og ikke fokusere på de indre faktorene i barnet og hjemmemiljøet. På den andre siden er samarbeid med hjemmet en viktig faktor i forebyggingen dersom det er elever som viser utagerende atferd som ikke oppstår på grunn av det sosiale systemet i klassen eller læringsmiljøet. For at læreren skal ha størst mulig påvirkningskraft for å forebygge for utagerende atferd er det nyttig å ha innsikt i det enkelte barn og et nært forhold til foreldrene, dette fordi det gir læreren størst mulighet til å bidra med flest mulig positive erfaringer for den enkelte elev (Nordahl, 2009, s. 21). På den ene siden vil det å opparbeide en god relasjon til foreldrene være med på å virke forebyggende, men på den andre siden vil kontakt med foreldrene bare ved negative situasjoner være uhensiktsmessig og utilstrekkelig i forhold til samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2009, s. 55). Dermed kan man hevde at positiv kontakt og et nært samarbeid med foreldrene er viktig for å forebygge for utagerende atferd.

6.0 Avsluttende kommentar

Dersom man som lærer har kunnskap og kompetanse om møtet mellom lærer-elev og forebygging av utagerende atferd, vil det ha flere positive effekter, særlig for de elevene som strever med å håndtere sin egen atferd. Gjennom å ha en lærer som møter elevene på en positiv måte, som vet hva som er viktig å fokusere på og som ønsker å jobbe i et forebyggende perspektiv, vil elevene oppleve å bli sett og møtt, noe som kan føre til at den utagerende atferden avtar.

I dette prosjektet ønsket jeg å finne svar på hvordan lærerne møter elever med utagerende atferd, og hvordan de jobber for å forebygge utagerende atferd.

Begrepet utagerende atferd som ligger til grunn for denne oppgaven, er noe lærerne, foreldre og skoleledelsen er opptatt av. Det inntrykket jeg har fått gjennom min utdanning, praksis og samtaler i hverdagen er at det er en elevgruppe som man vil møte på som nyutdannet lærer, og at det er et begrep det er nyttig å ha kunnskap og kjennskap til. Slik jeg tolker informantenes utsagn har de alle en genuin interesse av å skape en god skolehverdag for alle elevene og for elever med utagerende atferd. Lærerne legger ned mye tid, ressurser og krefter i møte med

elevene og i det forebyggende arbeidet for å få det til å fungere. En ting som overrasket meg i møte med lærerne var at de ikke hadde kunnskap nok til å koble teorien opp til praksis. De fleste lærerne kunne beskrive hva de la i begrepet utagerende atferd og hvilke erfaringer de hadde med begrepet. Men ingen av informantene koblet teori opp mot erfaringer fra praksis. Man kan stille spørsmål ved hvorfor det er slik? Hvorfor har ikke nyutdannede lærere kunnskap til å knytte teorien de har lært i løpet av en 4årig utdanning opp til praksis? Er det lærerutdanningen vi skal stille oss spørrende til, mangel på veiledning av nyutdannede lærere, eller er det de nyutdannede lærerne som ikke klarer holde kunnskapen ved like, og bruke det til å utfordre sin egen kompetanse?

Av funnene ser vi at alle informantene er opptatt av at læreren må være tydelig, ha klare regler og rutiner i sin klasseledelse, spesielt overfor elever med utagerende atferd. Det som lærerne ikke nevner som en viktig faktor i møte med eleven og i det forebyggende arbeidet, er hvor viktig det er å møte elevene i læringssituasjonen og gi læringsstøtte. Informantene er mest opptatt av det relasjonelle i møte med elevene og i det forebyggende arbeidet. Det kan se ut til at de glemmer hvor viktig det er at elevene opplever støtte i læringssituasjonen. Det kan bety at fokuset de siste årene har vært for mye på den autoritative læreren, en lærer som balanserer mellom varme og kontroll, og at elevene skal oppleve læring og læringsstøtte har blitt glemt i prosessen.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt oppmerksom på hvor ferske de nyutdannede lærerne er når de starter i sin yrkespraksis. Det er mye som er nytt, som man skal sette seg inn i og læres. Det virker som om informantene opplever at tiden ikke strekker til og at undervisningen fra studietiden ikke dekker opp for nødvendig kunnskap og kompetanse i tilstrekkelig grad. Det kan bety at det skulle vært et større fokus på den pedagogiske delen i lærerutdanningen. Da er det oppsiktsvekkende at kunnskapsminister Torbjørn Roe Isaksen går ut og sier at det ikke er nødvendig med pedagogikk og spesialpedagogikk i lærerutdannelsen og ønsker å ta det bort. Ut fra funnene hadde det vært spennende å forsket videre på hvor viktig det er med pedagogikk og spesialpedagogikk i lærerutdannelsen, for å kunne møte elevene og forebygge for utagerende atferd.

7.0 Kildehenvisning

Bibliografi

- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørлие, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte, hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Aronson, E. (2007). *The Social Animal*. Hentet 01 16, 2016 fra Tenth edition, 2007, s.255:
<http://spa.walsingham.org/classdocuments/25877/The-Social-Animal-Aronson-English.pdf>
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S., & Leirvik, B. (2004). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I A. P.-G. I: R.M. Lerner. New York, Garland: Encyclopedia of Adolescence.
- Bø, I., & Helle, L. (2010). *Pedagogisk ordbok, praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2004). *Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker*. I E. Befring & Reidun Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). Handbook of classroom management. *Research, practice and contemporary issues*.
- Fandrem, H. o. (2013). *Barn i utfordringer, systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Freiberg, H., & Lapointe, J. (2006). Research-based programs for preventing and solving diciplin problems. *Handbook of classroom management*.
- Glenna, A. H., & Postholm, M. (2013). *En helstøpt lærerutdanning, fokus på klasseledelse med fundament i teori og praksis*. Trondheim: Akademika forlag.
- Greene, R. W. (2014). *Utenfor, elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen damm akademiske.
- Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunter, M., Baumert, J., & Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and instruction*.
- Kvale, S. B. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- Lemerise, W., Arsenio, F., & Elizabeth, A. (2004, July/August). Aggression and Moral Development: Integrating Social Information Processing and Moral Domain Models. *Child Development, Volume 75*(Number 4), ss. 987-1002. Hentet fra
<http://web.comhem.se/u45381271/12/sem3/Arsenio04.pdf>
- Lemerise, W., Arsenio, F., & Elizabeth, A. (2014, 07/08). *Aggression and Moral Development: Integrating Social Information Processing and Moral Domain Models*. Hentet 01 19, 2016 fra

Child Development, July/August 2004, Volume 75, Number 4, Pages 987 – 1002:
<http://web.comhem.se/u45381271/12/sem3/Arsenio04.pdf>

- Læringsmiljøsentret, r. (2011). *Problematferd i skolen*. (P. Roland, Red.) Hentet fra Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?:
http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/Læringsmiljøsentret/Pdf/Respekt_temahefte_Problematferd.pdf
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works, research-based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring, om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molbæk, M., & Tetler, S. (2012). *Klasseledelse med fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering*. Hentet fra
[http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20Mette%20Molbæk%20\(VIA%20UC\)%20og%20Susan%20Tetler%20\(DPU,%20Aarhus%20Universitet%20.pdf](http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20Mette%20Molbæk%20(VIA%20UC)%20og%20Susan%20Tetler%20(DPU,%20Aarhus%20Universitet%20.pdf)
- NESH, D. n. (2014, 12 18). *2. Informert og fritt samtykke*. Hentet 01 12, 2016 fra
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/informert-og-fritt-samtykke/>
- NESH, D. n. (2014, 12 18). *B. Hensyn til personer*. Hentet 01 12, 2016 fra
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/14-Krav-om-konfidensialitet/>
- Nordahl, T. (2009). *Hjem og skole, hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørlige, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblem bant barn og unge*. Bergen: Fagbonforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse, praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene, om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C., & Hamre, K. B. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teacher and students. I P. & Hamre. Wiley InterScience.
- Pianta, R. C., & Hamre, K. B. (2009). Conceptualization, Measurement and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. I R. & Pianta, *Educational Researcher*. (ss. 109-119).

- Pianta, R., Belsky, J., Houts, R., & Morrisin F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms: . I 3. 1. (TEACHING). Science, *analysis of elementary school classrooms in the United States returns a discouraging report on the quality of students' experiences.*
- Regjeringen. (2010-2011). *Regjeringen.* (A. K. Hjukse, Redaktør) Hentet fra Meld. St. 18 (2010–2011) Læring og fellesskap: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1&q=>
- Regjeringen. (2011). *Meld. St. 22 (2010 – 2011)* . Hentet fra Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1&q=>
- Regjeringen. (2015, 03 18). *NOU 2015:2.* Hentet 12 07, 2015 fra Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?q=&ch=2>
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi, hva kan skolen gjøre?* . Oslo: Univeritetsforlaget.
- Roland, P., Størksen, I., Omdal, H., Midthassel, U. V., Fandrem, H., Godtfredsen, M., & Skeie, E. (2014). *Kompetanseløft i barnehagen.* Stavanger: Være sammen, Universitetet i Stavanger.
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. I 2.–2. d. 14(3), *Attachment & Human Development.*
- Sørli, M. A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus.* Oslo: Praxis forlag.
- Smith, L. (2014). *Barn med atferdsvansker, en utviklingspsykopatplogisk tilnæringsmåte.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stray, J. H., & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk - en grunbok.* Oslo: Cappelen damm akademiske.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Tidsskrift for norsk psykologforening, v. n. (2012). *Psykologi og samfunn.* (B. Olsen, Red.) Hentet fra Kan små barn være aggressive?: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=210769&a=3
- Tremblay, R. (2010). *Developmental origins of disruptive behavior problem: the "original sin" hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention.* Journal of child psychology and psychiatry.
- Utdanning nr. 20/2, H. J. (2011, 12). *De lærde strides om lærerkrav.* Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning%2020%202011.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 12 20). *Hjem-skole-samarbeid.* Hentet 02 25, 2016 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/>)

- Utdanningsdirektoratet. (2013, 01 10). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet 04 30, 2016 fra Hvor viktig er lærer-elev relasjonen?: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Hvor-viktig-er-larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 01 14). *Utdanningsdirektoratet*. (H. Sommerseth, Redaktør) Hentet fra Elevundersøkelsen 2015: Mobbing, krenkelser og arbeidsro: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/elevundersokelsen-2015/>
- Utdanningsdirektoratet, T. H. (2015). *Utdanningsspeilet*. Hentet fra 6.2 Klasseledelse: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/elevundersokelsen-2015/>.
- Utdanningsforskning. (2011, 05 12). *Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap - kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer*. Hentet fra PAIDEIA, Anne Kostøl & Sølvi Mausestaden: <http://utdanningsforskning.no/artikler/relasjonsorientert-praksis-og-stabile-laringsfellesskap/>
- Utdanningsforskning. (2012, 12 18). *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen*. Hentet fra BEDRE SKOLE, Terje Ogden: <http://utdanningsforskning.no/artikler/atferdsproblemer-og-myten-om-den-inkluderende-skolen/>
- Utdanningsforskning. (2014, 09 09). *Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring*. Hentet fra BEDRE SKOLE, Kristin Helstad & Per Arne Øiestad: <http://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse--verktoy-for-ledelse-og-laring/>
- Utdanningsforskning. (2015, 09 13). *Sårbare barn i skolen*. Hentet fra BEDRE SKOLE 3/2015, Jarmund Veland & May Linda Hamm: <http://utdanningsforskning.no/artikler/sarbare-barn-i-skolen/>
- Utdanningsforskning. (2016, 01 15). *Å undervise om å undervise*. Hentet fra Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv.: <http://utdanningsforskning.no/artikler/a-undervise-om-a-undervise/>
- Utdanningsnytt. (u.d.). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning%2020%202011.pdf>
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). *Developmental Origins of Aggression, Proactive and reactive aggression*. Hentet 01 19, 2016 fra Tremblay et.al. (2005): Developmental origins of aggression : [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=XmSfJEI2v4sC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Tremblay+et.+al+\(2005\):+Developmental+origins+of&ots=MtgOBt6R6h&sig=luKBJotBIsZ7vEUUKIYjoXV9UsU&redir_esc=y#v=onepage&q=Tremblay%20et.%20al%20\(2005\)%3A%20Developmental%20origins%20of&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=XmSfJEI2v4sC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Tremblay+et.+al+(2005):+Developmental+origins+of&ots=MtgOBt6R6h&sig=luKBJotBIsZ7vEUUKIYjoXV9UsU&redir_esc=y#v=onepage&q=Tremblay%20et.%20al%20(2005)%3A%20Developmental%20origins%20of&f=false)

8.0 Vedlegg:

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan møter lærere elever med utagerende atferd?”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å rette søkelyset mot barn som må ses, registreres og hjelpes. Og se på hvordan lærere i skolen møter barn med utagerende og aggressiv atferd. Bakgrunn for overnevnt tematisering er for å få kunnskap, forståelse og innsikt i barnets situasjon og lærerens hverdag. Jeg håper det vil være med på å gi lærere bedre forståelse av barnet og situasjonen slik at man kan legge til rette for en bedre skolehverdag både for eleven, men også for medelever og lærerne. Det er ønskelig at prosjektet skal bidra med en forståelse av samspillet mellom eleven, læringsmiljøet og klasseledelsen, og hvordan disse faktorene påvirker hverandre og viser igjen atferden til barnet.

Ut fra faktorene ble prosjektets problemstilling som følger: Hvordan møter lærere elever med utagerende atferd, og hvordan jobber læreren for å forebygge utagerende atferd?

Prosjektet er en mastergradsoppgave ved læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger.

Du har blitt spurt om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du jobber som lærer og ikke har vært i jobb mer en 2 år etter fullført studie.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studiet innebærer et intervju/spørreskjema om utagerende og aggressiv atferd i skolen. Forsker kommer til å være interessert i hvordan du forstår og ser barna som utagerer og er aggressive. Det vil også bli noen spørsmål om aggresjon, relasjonsbygging og klasseledelse. Personopplysninger vil bli registrert som notat for hånd, og resten av intervjuet vil bli registrert med båndopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De ulike intervjuene kommer til å bli merket med intervju 1, 2 og 3 osv. Den private informasjonen som navn, alder og arbeidsplass vil bli lagret i et dokument for seg selv. Under intervjuet vil vi først gå igjennom personopplysninger som noteres ned. Etterpå vil båndopptaker bli satt på og intervjuer sier inn at dette er intervju 1, og så starter intervjuet. Slik vil navnelisten og de transkriberte intervjuene bli lagret adskilt fra hverandre. Det vil kun være forsker som har tilgang til navnelisten, båndopptaker og de transkriberte intervjuene.

Alt av informasjon vil bli anonymisert, og det skal ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 13.06.2016. Lydopptakene vil innen 01.mars 2016 bli transkribert og lagt i en lukket mappe med passord på privat datamaskin. Det er kun forsker

og veileder ved forespørsel som vil ha tilgang til de transkriberte intervjuene. Når prosjektet ferdigstilles og oppgaven godkjennes, vil alle de transkriberte intervjuene bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen konsekvenser og uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Magreta Ueland på tlf: 47832622.

Dette er en mastergradsoppgave, og dersom du ønsker kontakt med veileder kan Grete Dalhaug Berg kontaktes på tlf: 95243464, eller på e-post: grete.d.berg@uis.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Magreta Ueland
Storægrå 35
4365 Nærbø

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide:

(Det er som er **markert og uthevet** er hovedspørsmål, spørsmålene som følger under er oppfølgingsspørsmål)

Problemstilling:

- **Hvordan læreren møter eleven med utagerende og aggressiv atferd, samt hvordan lærere jobber for å forebygge utagerende atferd.**

Forskningsspørsmål:

- Hva gjør læreren for å skape et godt læringsmiljø?

Bakgrunnsinformasjon:

- Kjønn:
- Alder:
- Utdanning, hvor og når tok du lærerutdannelsen?
- Hvor lenge har du vært i jobb?
- Hvilket trinn jobber du på?

Tema 1: Utagerende atferd:

- **Hva legger du i begrepet utagerende atferd?**
- **Hvilke erfaringer har du med elever som viser utagerende atferd?**
 - Hvordan arbeider du i forhold til barn med utagerende atferd?
- **Hva tenker du er viktig som lærer i møte med elever med utagerende atferd?**
 - Opplever du at du klarer forstå elevens situasjon ved utagering og aggresjon?
 - Hvordan opplever du det å møte barnet når det utagerer?

Tema 2: Forebygging av utagerende atferd:

- **Hva ser du på som forebyggende faktorer for å unngå utagerende atferd?**
 - Hvilken betydning tror du lærerens relasjon og støtte har for å forebygge utagerende atferd?
 - Hvordan tror du klasseledelsen og læringsmiljøet er med å virke forebyggende for utagerende atferd?
 - Har du hørt om SIP-modellen, hvordan tror du den kan være med og virke forebyggende og hjelpe oss i møte med barn som utagerer?

Tema 3: Klasseledelse:

- **Hva tenker du er viktig som klasseleder og lærer? (Overfor elever med utagerende atferd)**
 - Hvilken betydning tror du klasseledelsen har for elevene?
- **På hvilken måte opplever du at klasselederen har påvirkning på elevene, og elever med utagerende atferd?**

- Hvilken betydning opplever du at regler og rutiner har i en utfordrende klasse?
- **Hva tenker du om begrepet ”den autoritative læreren” i møte med utagerende elever?**

Tema 4: Læringsmiljø:

- **På hvilken måte arbeider du og legger tilrette for et godt læringsmiljø?**
 - Hvordan arbeider du for å bygge gode relasjoner mellom elevene?
- **Hvordan opplever du at læringsmiljøet har betydning og påvirkning på elever med utagerende atferd?**
 - Hvordan opplever du at medelever påvirker elever med utagerende atferd?

Tema 5: Lærer-elev-relasjon:

- **Hvordan skaper du og legger tilrette for gode relasjoner med dine elever?**
 - Kan du gi noen eksempler på hvordan du arbeider med relasjonsbygging i din klasse, og hvordan du ville arbeidet i en klasse med utagerende atferd?
- **På hvilken måte mener du at en god lærer-elev-relasjon har betydning for elevenes utagering?**
 - Hvordan kan gode relasjoner mellom lærer og elev virke støttende for eleven?

Tema 6: Kollektivt samarbeid:

- I hvilken grad opplever du det er en felles forståelse i kollegiet når det gjelder
 - Barn som utagerer
 - Relasjonsbygging

Tema 7: Kompetanse:

- Hvordan opplever du at du står rustet i møte med utagerende og aggressive barn?
- Hvilken kompetanse har du fått gjennom lærerutdannelsen om å handtere elever med utagerende atferd?

Er det noe mer du ønsker å fortelle eller tilføye rundt temaet vi har snakket om?

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres g
N-5007 Berge
Norway
Tel: +47-55 58 2
Fax: +47-55 58 9
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321

Grete Dalhaug Berg

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 27.01.2016

Vår ref: 46432 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46432	<i>Forståelse av utagerende og aggressiv atferd</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Grete Dalhaug Berg</i>
<i>Student</i>	<i>Magreta Ueland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.03.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46432

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til læreres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.03.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak