

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn / kandidatnr.: 8

---

## **Hvordan jobber lærere med utfordringer knyttet til utagerende atferd?**

En kvalitativ studie basert på læreres erfaringer

---

Dato: 01.09.20

Totalt antall sider: 72

## Forord

Det er mange følelser i sving og ganske overveldende at masteroppgaven i tilpasset opplæring nå er ferdig. Arbeidet har vært både spennende, krevende, utfordrende og ikke minst lærerikt. Jeg har lært mye om læreres syn på utagerende atferd og hva de anser som gode metoder å bruke når de skal forebygge og endre atferd. Oppgaven har bidratt til min forståelse og mitt kunnskapsgrunnlag om både pedagogikk og forskning. Denne kunnskapen tar jeg med meg som nyutdannet lærer.

Det er flere jeg vil takke for at jeg har kommet i mål med denne oppgaven. Først vil jeg takke mine informanter som stilte opp på intervju for å dele deres erfaringer og tanker. Uten dem hadde ikke oppgaven vært mulig å gjennomføre. Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder Christel Sundqvist, for veiledningen hun har gitt meg, med både raske tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk til mitt arbeid. Takk til min familie, kjæreste og gode venner for at de har vært tålmodige med meg, gjennom prosjektets periode og støttet meg gjennom hele prosjektet. Til slutt vil jeg gi en ekstra takk til mamma som har tatt seg tid til å lese korrektur. Alle disse personene har på sin egen måte bidratt til min oppgave og hjulpet meg fram til mål.

Bodø, September 2020

Ida Moen

## **Sammendrag**

I denne kvalitative studien har jeg sett nærmere på læreres oppfatning av begrepet utagerende atferd, og hvordan de opplever utfordringer knyttet til utagerende atferd i skolehverdagen.

Videre har informantene forklart hvordan de jobber for å forebygge og endre elevers negative atferdsmønster.

Funnene i undersøkelsen gir ikke fasitsvar på hvordan lærere skal jobbe med utagerende atferd, men det er en start. Empirien jeg har samlet har vært variert og innholdsrik, med både likheter og ulikheter. Det viser seg at alle informantene har ganske lik oppfatning av selve begrepet, men at de har ulik oppfatning av hvor grensen går mellom uønsket atferd og utagerende atferd.

Jeg opplever at flere av informantenes fokusområder som klasseledelse, relasjoner og læringsmiljø går igjen i alle faser av arbeidet med utagerende atferd og det er vanskelig å skille på om de er mest relevant for forebygging eller endring av atferd. Informantene forsøker å rose og belønne positiv atferd for å slippe å korrigere og irettesette uønsket atferd mer enn nødvendig. Det er tydelig at informantene opplever utagerende atferd som en utfordring i hverdagen og at de har gjort seg opp noen tanker om utfordringen, gjennom sin jobb som lærer.

Utagerende atferd er et aktuelt tema i dagens skole og samfunnet generelt, jeg finner likevel lite norsk forskning som tar for seg begrepet som tema. Jeg etterlyser mer forskning som retter seg mot begrepet utagerende atferd. Det finnes mye forskning på atferdsproblemer, men jeg mener det ofte tar for seg barn i lav alder, diagnoser eller den mere ekstreme utagerende atferden som kommer til syne som vold. Jeg mener det er viktig å fokusere på atferden som forstyrrer læringsaktiviteten i klasserommet og forsøke å gjøre noe med den, slik at vi slipper å se så ekstreme ytterpunkt som vold. Målet må være å jobbe for å avverge den voldsomme atferden, før den blir en stor del av statistikken.

## **Abstract**

In this study, the main theme is the Norwegian term “Utagerende atferd”. I have not found a translation to English I am completely happy with. Therefore, I have chosen to use the word extravagant behavior, as I think it fits best. In this study, the term extravagant behavior refers to children acting out.

In this qualitative study, I have looked more closely at teachers' perceptions of the concept of extravagant behavior, and how they experience challenges related to the problem in school. Furthermore, the informants have explained how they work to prevent and change students' negative behavior patterns.

The findings of the survey do not provide a definitive answer to how teachers should work with extravagant behavior, but it is a start. The empirical data I have gathered has been varied and rich in content, with both similarities and differences. It turns out that all the informants have a fairly similar perception of the term itself, but they disagree about where the line goes between unwanted behavior and extravagant behavior.

I experience that several of the informants' focus areas such as class management, relationships and learning environment are repeated in all phases of the work with extravagant behavior and it is difficult to distinguish whether they are most relevant for prevention or change of negative behavior. The informants try to praise and reward positive behavior in order to avoid correcting and reprimanding unwanted behavior more than necessary. It is clear that the informants experience extravagant behavior as a challenge in everyday life and that they have made up their minds about the challenge during their work as teachers.

Extravagant behavior is a current topic in today's school and society in general, I still find little Norwegian research that addresses the concept of extravagant behavior as a topic. I call for more research that addresses the concept of extravagant behavior. There is a lot of research on behavioral problems, but I think they often are focused on children of young age, diagnoses or the more extreme extravagant behavior such as violence. I think it is important to focus on the behavior that disrupts the learning activity in the classroom and try to do something about it, so we do not see such extremes as violence. The goal must be to work to avert the violent behavior, before it becomes a big part of the statistics.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
1. Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling og avgrensning .....	3
1.3 Begrepsavklaringer .....	3
1.4 Oppgavens oppbygning .....	4
2. Teorigrunnlag .....	5
2.1 Problem- og utagerende atferd .....	5
2.2 Tilpasset opplæring .....	7
2.3 Klasseledelse .....	8
2.4 Klassemiljø .....	9
2.5 Relasjoner .....	10
2.6 Skinners teori .....	10
3. Vitenskapsteoretisk tilnærming, design og metode .....	11
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	12
3.1.1 Fenomenologi .....	13
3.2 Kvalitativ metode .....	14
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju .....	14
3.2.2 Semistrukturert intervju .....	15
3.2.3 Informasjonsskriv og intervjuguide .....	16
3.2.4 Utvalg og beskrivelse av informantene .....	17
3.2.5 Prøveintervju .....	18
3.2.6 Gjennomføring av intervju .....	19
3.3 Bearbeiding og analyse av data .....	20
3.4 Undersøkelsens kvalitet .....	21
3.4.1 Reliabilitet, validitet og generalisering .....	22

3.5 Forskningsetikk .....	23
4. Presentasjon av empiri.....	24
4.1 Begrepet utagerende atferd.....	25
4.1.1 Variert forståelse av begrepet utagerende atferd.....	25
4.1.2 Et omfattende og aktuelt problem i dagens skole.....	26
4.2 Forebygge utagerende atferd .....	28
4.2.1 Individuell tilpassing og kollegialt samarbeid.....	28
4.2.2 God klasseledelse .....	31
4.2.3 Læringsmiljø .....	33
4.3 Endre elevers negative atferdsmønster.....	35
4.3.1 Relasjoner.....	35
4.3.2 Foreldresamarbeid og samarbeid mellom foresatte.....	36
5. Drøfting .....	39
5.1 Forståelse av begrepet utagerende atferd .....	39
5.2 Hvordan jobber lærerne for å forebygge utagerende atferd .....	43
5.3 Hva lærerne gjør for å endre elevenes negative atferd.....	47
6. Oppsummering .....	51
Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	58
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	61
Vedlegg 3: Vurdering fra NSD .....	63

## **1. Innledning**

Dette kapitlet tar for seg bakgrunn for valg av tema som er basert på egen erfaring og forskning. Videre følger forklaring av problemstilling og avgrensing, med problemstilling og forskningsspørsmål. Så kommer det noen korte begrepsavklaringer før det til slutt er en beskrivelse av oppgavens oppbygning.

### ***1.1 Bakgrunn for valg av tema***

I denne oppgaven skal jeg ta for meg utagerende atferd. For å fordype meg i temaet skal jeg se nærmere på temaet fra læreres perspektiv. Det skal jeg gjøre ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse hvor læreres erfaringer står i sentrum. Det er et variert og spennende tema som både har interessert og skremt meg i løpet av lærerutdanningen. Allerede i første praksis møtte jeg på en elev som oppførte seg utagerende. Dette gjorde han ved å rope og kaste store gjenstander rundt seg. Utagerende atferd er en type problematferd vi møter i skolen og Drugli (2013) presiserer at personer som arbeider med barn må kunne forholde seg til problematisk atferd og utfordringer knyttet til det. Ogden (2001) beskriver problematferd som atferd som ikke samsvarer med skolens forventninger, normer eller regler. Slik atferd kan resultere i at eleven ikke får det læringsutbyttet og utviklingen den skal ha, fordi atferden kommer i veien for undervisning og læringsaktiviteter.

Situasjonen med den utagerende eleven i praksis, var ubehagelig for både meg og de andre elevene. Eleven som oppførte seg utagerende fortalte i ettertid at han også opplevde situasjonen som ubehagelig, fordi han fikk mye negativ oppmerksomhet. Undervisningen ble ikke bare avbrutt for den ene eleven, men også for alle klassekameratene. Ogden (2015) legger vekt på skolemiljø som en viktig faktor for elevens atferd, sammen med familie og individuelle risikofaktorer. Det vil si at et dårlig skolemiljø kan være en årsak til at en elev utagerer. Opplæringslova § 9a (2002) sier at alle elever i Norge har rett til et trygt og godt skolemiljø. Det kan være svært individuelt hva som provoserer fram slike situasjoner hos et menneske. Dette gjør det vanskelig å generalisere hva som er de bakenforliggende årsakene til at en elev utagerer. En slik situasjon kan stjele mye tid fra undervisningen, for både eleven som utagerer og de andre elevene. Derfor er formålet med denne oppgaven, å finne ut hvordan lærere jobber for å forebygge og stanse utagerende atferd i klasserommet.

Det finnes en del forskning som tar for seg problematikk rundt atferdsproblemer, men lite det litt smalere begrepet utagerende atferd. Forskning tar ofte for seg diagnoser eller atferdsforstyrrelser som ODD (Oppositional defiant disorder) og CD (Conduct disorder) som i mange tilfeller kan føre til utagerende atferd. Jones (2018) påpeker at vanskelig atferd kan være et varsel om ODD og at denne lidelsen rammer omtrent 3,3 % av befolkningen i USA. Dette er ikke nødvendigvis riktig for den norske populasjonen. Frick (2016) retter fingeren mot risikofaktorer ved atferdsforstyrrelser/atferdslidelse (CD) og hvordan de kan påvirke barns utvikling negativt og bidra til at barnet handler på måter som krenker andres rettigheter og bryter med samfunnsnormer. Frick (2016) understreker at CD er en alvorlig psykisk helsetilstand som gjør at personen viser atferd som aggresjon og kan føre til betydelig skade for andre.

Et norsk prosjekt som blant annet har fokuset på atferdsproblemer er «Tidlig trygg» som er en større studie i Trondheim. Wichstrøm & Steinbekk (2018) forklarer at i undersøkelser på barn i Norge i alderen 4-10 år, kom de fram til at symptomer på opposisjonsutfordrende lidelse (ODD) øker risiko for symptomer på atferdsforstyrrelser (CD).

En av de mest ekstreme og aggressive formene for utagerende atferd er vold. Kinn, Myklebost & Reigstad (2019) presiserer at i perioden 2005-2018 har tallene på voldshendelser fra elever økt til det dobbelte. Det finnes imidlertid lite norsk forskning på selve temaet og begrepet utagerende atferd, og etter undersøkelsen jeg har gjennomført mener jeg at jeg har fått en bekreftelse på at det trenges mer forskning som tar for seg mer spesifikt utagerende atferd. Som tidligere nevnt påpeker Drugli (2013) at lærere og andre som jobber med barn, må forholde seg til problematisk atferd og utfordringene som følger med.



## ***1.2 Problemstilling og avgrensning***

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan lærere jobber med utfordringer knyttet til elever som viser utagerende atferd. Oppgaven tar for seg hvordan lærerne opplever utagerende atferd i skolen og hvordan de både forebygger og forsøker å få slutt på utagerende atferd. Med dette som bakgrunn har jeg formulert problemstillingen:

### **Hvordan jobber lærere med utfordringer knyttet til utagerende atferd?**

Problemsstillingen er noe åpen og jeg har derfor laget tre forskningsspørsmål som skal bryte ned og avgrense oppgaven. Forskningsspørsmålene skal bidra til å konkretisere og belyse problemstillingen på en mer presis måte:

1. Hvordan beskriver lærere utagerende atferd?
2. Hvordan forebygger lærere utagerende atferd?
3. Hva gjør lærere for å endre elevers negative atferdsmønster?

## ***1.3 Begrepsavklaringer***

Dette kapitlet inneholder korte forklaringer av sentrale begreper som vil bli brukt flere steder i oppgaven. Begrepene skal gi en bedre forståelse for temaet utagerende atferd, og er hentet fra blant annet problemstilling og forskningsspørsmål, samt noen begreper informantene bruker.

### **Utagerende atferd**

Sollesnes (2018) definerer begrepet utagerende atferd som en kategori innenfor vanskelig atferd og legger trykk på at det er en atferd som er mer alvorlig enn småprat og litt uro. Han eksemplifiserer med høylytt bråk, kasting av gjenstander, forlate undervisningen og lignende.

### **Forebygge**

Mikkelsen (2005) forklarer at vi bruker ordet forebygging med positiv ladning. Det er en betegnelse på å forsøke å begrense eller eliminere en uønsket utvikling.

## **Relasjon**

Aubert (2020) beskriver en relasjon som en forbindelse, sammenheng eller forhold. I denne oppgaven vil fokuset være på forhold mellom elev-elev, lærer-elev, lærer-foreldre og forholdet foreldregruppen har seg imellom.

## **Læringsmiljø**

Begrepet læringsmiljø kan inneholde mye forskjellig. Kvernevik (2017) legger vekt på at det er viktig at hvert enkelt lærested må forsøke å ha en felles forståelse for hva begrepet skal bety. Videre forteller Kvernevik (2017) det kan være nyttig å dele opp begrepet i fysisk-, sosialt-, organisatorisk, digitalt- og pedagogisk læringsmiljø. I denne oppgaven er fokuset på det fysiske-, psykiske-, og det pedagogiske læringsmiljøet.

### ***1.4 Oppgavens oppbygning***

Oppgaven består av seks kapitler. Første kapittel inneholder innledning og valg av tema. Videre kommer det en forklaring på problemstilling og hvordan jeg har valgt å avgrense oppgaven. Siste del av første kapittel inneholder noen korte forklaringer av begreper som går igjen i oppgaven.

Kapittel to presenterer teori som er relevant for å kunne besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Teorien handler om problem- og utagerende atferd da det er hovedtema i oppgaven. Videre kommer en presentasjon om tilpasset opplæring. Til slutt er fokuset på klasseledelse, klasse miljø og relasjoner, som informantene mener er viktig for deres arbeid med elever som utagerer.

Tredje kapittel gjør rede for undersøkelsens vitenskapelige tilnærming, design og metode. Kapitlet beskriver kvalitativ forskningsmetode, med bruk av semistrukturert intervju. Videre forklares det hvordan informantene ble valgt ut og hvordan intervjuene fungerte i praksis, etterfulgt av bearbeiding og analyse av data. Til slutt beskrives det noen tanker rundt undersøkelsens kvalitet og fokus på forskningsetikk.

Kapittel fire inneholder presentasjon av empiri. Det vil si hva informantene fortalte under intervjuene. De overordnede temaene er informantenes forståelse av begrepet utagering, hvordan de jobber for å forebygge utagerende atferd og hva de gjør for å endre elevenes negative atferdsmønster.

I kapittel fem drøftes de empiriske funnene, hvor de blir knyttet opp mot relevant teori, for å kunne gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Kapittel seks er det siste kapittelet og inneholder en oppsummering av de empiriske funnene fra undersøkelsen.

## **2. Teorigrunnlag**

I dette kapittelet skal det gjøres rede for relevant teori og aktuell forskning som omhandler utagerende atferd. Dette er for å belyse og få en mer nyansert forståelse av problemstilling og forskningsspørsmål. Undertitlene tar utgangspunkt i begreper som er aktuelle for lærere som skal jobbe med utagerende atferd.

### ***2.1 Problem- og utagerende atferd***

Rygvold & Ogden (2008) legger vekt på at det er mange faglige begreper når vi snakker om atferd vi mener er problematisk. Noen av disse er problematferd, vanskelig atferd, negativ atferd osv. Rygvold & Ogden (2008) mener de fleste av disse begrepene kan knyttes til utagerende atferd og elevers problemer med å tilpasse seg omgivelsene. Utagerende atferd er en type problematferd vi kan møte på i klasserommet. Aasen & Nordtug (2002) definerer problematferd som oppførsel som ikke stemmer overens med de normer vi forventer at elevene skal følge. Det vil likevel ikke si at en elev som har et raserianfall nødvendigvis har atferdsvansker. Vi kan si at frekvens, intensitet, varighet og omfang er med på å bestemme om oppførselen er avvikende nok til at den kan kalles for problematferd. Ogden (2015) understreker at problematferd kan ha mange forskjellige bakenforliggende årsaker og kan vises på mange forskjellige måter. Sollesnes (2018) definerer vanskelig atferd som atferd omgivelsene har vanskeligheter med å forholde seg til. En elev som viser vanskelig atferd eller problematferd vil svært ofte forstyrre og komme i konflikt med omgivelsene rundt seg. Eksempler på problematferd kan være elever som er innesluttet og ikke bidrar til fellesskapet i klasserommet, de som ofte er borte fra undervisningen, de som gjør hva som helst for å få oppmerksomhet eller er i tydelig opposisjon mot lærere og andre voksne.

I denne oppgaven skal jeg fokusere på utagerende elever, som skaper utfordrende situasjoner for både medelever og lærere. Malt (2019) beskriver utagering som når en person lever ut sine indre konflikter eller impulser, uten å ta hensyn til hvilke konsekvenser det kan ha for seg selv eller andre. Det kan være flere grunner til at en person utagerer. Blant annet kan stort indre press skje under en manisk episode eller være et resultat av en psykisk lidelse. Dette må vi ta hensyn til i møte med andre mennesker som vi ikke kjenner. Ingen av elevene er like og lærere bør skaffe seg en så god oversikt som mulig over hvem hver enkelt elev er, og hva som må tas hensyn til når man møter dem i skolesammenheng.

Pape & Svendsen (2001) forteller at problematferd som hyperaktivitet, konsentrasjonsproblemer og utagerende atferd ofte oppstår i tidlig barnealder og følger barna inn i skolealder. Dette tyder på at det er viktig å ta problemene på alvor fra starten av, og forebygge den uønskede atferden, istedenfor å skulle avskaffe den senere. Oppførsel er ikke noe barn kan fra før, men skal lære seg i løpet av tidlig alder. Det er vanlig at lærere opplever at deres rolle som pedagog ikke bare inneholder å utdanne elevene, men også mye arbeid med å danne omtensomme og fornuftige mennesker.

Rygvold & Ogden (2008) forklarer diagnosen atferdsforstyrrelse (CD - conduct disorder) som at barn gjerne er antisosial, aggressiv eller viser annen utfordrende atferd. Videre kan denne atferden føre til lovbrudd og krenke andres rettigheter. Det er atferd som kan komme til uttrykk både på skolen og hjemme, men Rygvold & Ogden (2008) understreker at man skal være forsiktig med å bruke denne betegnelsen for atferd som varer i mindre enn seks måneder. Videre forteller Rygvold & Ogden (2008) at opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD - Oppositional Defiant Disorder) kan kjennetegnes ved trass, ulydighet og provoserende oppførsel. Den kan vise seg både negativ, fiendtlig, truende og ødeleggende, men i motsetning til CD viser ikke vedkommende atferd som er lovstridig eller krenker andres rettigheter. Likevel kan ODD utvikle seg i retning av CD senere.

## ***2.2 Tilpasset opplæring***

I Opplæringsloven § 1-3, (2000) står det at opplæringen i skolen skal være tilpasset den enkelte elevens evne og forutsetning. Alle lærere skal praktisere tilpasset opplæring i klasserommet, uten at det nødvendigvis er spesialundervisning. Jeg har i løpet av min skolegang og praksis opplevd at flere lærere forveksler tilpasset opplæring og spesialundervisning, men det er viktig å skille disse fra hverandre. Briseid (2006) legger trykk på at selv om alle elever skal ha opplæring etter deres evner og forutsetninger og at opplæring gjennomføres slik at den er tilpasset hver elev, skal ikke hver enkelt elev ha eget tilbud om individuelt tilbud om opplæring. Med dette sier Briseid (2006) at vi skal forstå tilpasset opplæring som et generelt prinsipp som ligger til grunn når vi underviser elevene, og legger til eksempler som å variere undervisningen og eventuelt ta i bruk spesialundervisning. Imsen (2014) peker på at spesialundervisning er en del av tilpasset opplæring som er nødvendig når elever av en eller annen grunn plages med å ta til seg læringsstoffet og gjør at selve læringsprosessen går saktere. Videre presiserer Imsen (2014) at lærere må være forsiktige med å sette betegnelser som læringsvansker da, det kan gjøre at andre ser på eleven som annerledes. Briseid (2006) understreker at elever som ikke har mulighet til å få tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen har rett på spesialundervisning.

Rygvold og Ogden (2014) forteller at Spesialundervisning kan være en del av tilpasset opplæring for en eller flere elever. Ikke alle elever trenger spesialundervisning, men tilpasset opplæring skal foregå hele tiden for alle elever. Rygvold og Ogden (2014) legger vekt på at tilpasset opplæring skal møte alle elevene så godt som mulig på deres eget nivå, samtidig som det skal tas hensyn til deres forutsetninger og interesser i undervisningstimene. Rygvold og Ogden (2014) forklarer at vi kan støtte elever med atferdsvansker på en positiv måte, ved å formidle tydelige forventninger til elevens atferd, følge nøye med eleven og gi forutsigbare konsekvenser når forventningene ikke blir fulgt opp. Skoletimene burde legges opp med tydelige mål som elevene kan knytte opp mot noe praktisk slik at de ser nytten i arbeidet de gjør (Wille & Svanberg, 2009)

Rygvold og Ogden (2014) forklarer at det er vanskelig for en lærer å planlegge hver økt slik at den er passer for alle, men møte nivået og strategiene til så mange som mulig. Wille & Svanberg (2009) peker på variert undervisning som en faktor for motivasjon og at det på generell basis skal variert undervisning være med på å bidra til å motivere de fleste elever til å konsentrere seg om hva som foregår i undervisningen. Postholm, Krumsvik, Munthe, & Haug (2011a) beskriver de fem grunnleggende ferdighetene som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene skal så godt det lar seg gjøre komme fram i alle undervisningstimene. De er ikke bare med på å variere undervisningen, men også på å la elevene få bidra på områdene de føler at de mestrer noe.

### ***2.3 Klasseledelse***

For å holde ro i et klasserom er klasseledelse et sentralt tema. Hver lærer har sin egen stil på hvordan det undervises, hva som tolereres og hva som forventes av elevene. Klasseledelse kan være komplisert og variert, men Risberg (2009) legger fokus på autoritetsutøvelse, oppdragelse og konflikthåndtering som svært viktig. En slik lærer vil bli oppfattet som en autoritær leder som kan holde styr på elevgruppen. Å vise autoritet er viktig fra første stund, for å unngå å måtte bruke tid på å rette opp inntrykket senere. Grensene en lærer setter har mye å si for hva som tolereres i klasserommet, men burde også peke mot hvordan vi ønsker at elevene skal oppføre seg rundt andre mennesker både i klasserommet og utenfor skolen. Lund (2012) mener det er nødvendig å vektlegge gode verdier når vi skal bestemme oss for hvilke grenser vi skal sette for et barn. Det vil alltid være forskjellige meninger om hva som er rett oppførsel og hva som er gal oppførsel, og de forskjellige lærerne vil ofte forvente og tolerere forskjellige ting fra elevene. Likevel er det noen grunnregler de aller fleste vil være enige om burde følges i både klasserom og ellers i hverdagen. Lund (2012) forteller videre at å dele med andre, respektere andres eiendom, vente på tur og lignende er gode eksempler på hva som kan forventes av alle. På skolen er det vanlig å bli enige om denne typen regler felles i klassen fra starten av skoleåret. Når elevene bidrar til å bestemme klasseregler kan de føle eierskap og si seg enige om hvordan de ønsker at de oppfører seg ovenfor hverandre. Kommer man inn i en klasse som vikarlærer, kan det være lett å se hvor mye førsteinntrykk har å si for en skoletime. Nye vikarer har ikke hatt tid til å bli kjent med elevene og skape trygge relasjoner, så de må være ekstra klar og tydelig leder fra starten.

## **2.4 Klassemiljø**

Postholm et al. (2011a) peker på at en annen viktig del av en klasseleders jobb er å bidra til et sosialt og emosjonelt klassemiljø. Elever som føler seg trygg og får tilstrekkelig oppmerksomhet hos både lærer og medelever, vil ikke oppleve å måtte skille seg ut fra gruppen for å bli lagt merke til. Som Opplæringslova § 9a, (2002) understreker, har alle elever rett til å føle seg trygge på skolen. Det er lærerens jobb å legge opp læringsøktene på en måte som ivaretar et trygt læringsmiljø i klasserommet. Postholm et al. (2011a) beskriver et godt klasseklima som støttende, med en positiv tone mellom elevene og lærer, samt at elevene har respekt for læreren. På motsatt side mener de at et negativt klassemiljø vil være preget av at elevene henger sammen i grupper som kalles for klikker, det er mer mobbing og lite respekt for hverandre og lærer.

Imsen (2014) mener at trygge læringsmiljø reduserer angst hos elever som har mye prestasjonsangst. For å trygge disse elevene er det lurt å unngå eksponering i større grupper. Vi kan med fordel bruke mindre grupper, hvor elevene kjenner til hverandre, slik at mulighetene for å prestere dårlig foran andre, er mindre. Jeg tror en autoritær lærer som også klarer å være inkluderende og rettferdig kan være en god klasseleder som bidrar til et trygt og positivt læringsmiljø, som ikke motiverer utagerende atferd. Gjøsund & Huseby (2005) understreker at en viktig del av lærerens jobb er å få elevene til å fungere sammen i en gruppe og sørge for at alle i gruppen bidrar tilstrekkelig. Hvis en eller flere bestemmer seg for å lage bråk og ikke bidra, kan de risikere å lage dårlig stemning mellom seg selv og andre i klassen. Dette gjør at miljøet kan virke selvregulerende, hvis slik oppførsel ikke er ønsket. Det vil bli færre triggere som bidrar til utagerende atferd om store deler av klassen ønsker å unngå unødvendige og kanskje ukomfortable situasjoner i klasserommet. Læreren skal legge til rette for at lærere og elever skal kunne skape et positivt klassemiljø sammen. For å klare denne jobben må læreren jobbe aktivt med kommunikasjon mellom lærer og elever, samt elevene seg imellom.

## **2.5 Relasjoner**

Sollesnes (2018) mener at det på en skole er mange relasjoner, både positive og negative. I barne- og ungdomsårene gjennomgår man mange fysiske og psykiske endringer og Sollesnes (2018) mener at atferdsproblemer kan ses i sammenheng men manglende erfaring med relasjoner som støtter eller regulerer et barns eget bidrag til samspill.

Ogden (2015) Forklarer at en relasjon er forholdet mellom to mennesker. Ogden (2015) vektlegger at læreren burde bidra til positive relasjoner mellom seg og elevene ved å vise interesse, omtanke og empati ovenfor den enkelte elev, samt ha litt humor for å spre godt humør og gjøre seg tilgjengelig for samtaler. Videre understreker han at det ikke holder å øke fokuset på positive tilbakemeldinger, men det vil også være nødvendig å holde de negative tilbakemeldingene på et så minimalt nivå som mulig. Elevene bruker deres relasjoner når de tolker lærerens handlinger. Det vil si at to elever kan oppleve samme handling på to helt forskjellige måter. Det er ikke bare lærer-elev relasjoner som er viktige på skolen. Elev-elev relasjonene er like viktig. Postholm et al. (2011a) retter fingeren mot at elev-elev relasjonen har en avgjørende faktor for barns sosiale og emosjonelle utvikling. I barne- og ungdomsårene gjennomgår man mange fysiske og psykiske endringer. Dette gjør at elevene trenger støtte rundt seg i form av både voksne og jevnaldrende. Elever som er mye for seg selv og ikke har nære venner, kan tenkes at har en større risiko for utagering og annen problematferd.

## **2.6 Skinners teori**

Lyngnes & Rismark (2007) tar utgangspunkt i Skinners teori om operant betinging og beskriver det som en effektiv måte å drive opplæring og oppdragelse av barn. Skinner og andre forskere brukte dyr i sin forskning for å finne generelle lover om læring som også skulle gjelde for mennesker. Lyngnes & Rismark (2007) forklarer videre at disse lovene ikke skulle ta hensyn til hverken kjønn, alder eller intelligens. Teorien går ut på at atferd eller handling kan læres ved bruk av stimuli og konsekvens (Lyngnes & Rismark, 2007).

Lyngnes & Rismark (2007) forklarer det slik:

En atferd eller handling (det en person gjør i en bestemt situasjon) henger sammen med det som går forut for å utløse handlingen (stimuli) og de som følger handlingen (konsekvensene). Den legger hovedvekten på sammenhengen mellom stimuli og reaksjon, spesielt på atferdens konsekvens og betydningen av forsterkning (belønning). (s. 50).



Atferden kan endres gjennom å endre stimulus, konsekvens eller begge. Konsekvensene kan vi kalle for forsterker. Imsen (2014) forteller at dette er en del av behavioristisk læringsteori og handler om vitenskap hvor vi tenker på mennesket som en ting eller objekt, uten egen vilje, som vi observerer og vi kan endre menneskets atferd ved hjelp av disse lovene om stimuli, konsekvens og belønning. Selv om dette er en kjent læringsteori påpeker Jensen & Aas (2011) at behavioristisk læringsteori ikke brukes så mye av pedagoger i dag, men at vi kan se spor etter behavioristiske tenkemåter i skolen. Dette kommer av at vi ikke ser på mennesket som en ting, men en organisme med tanker og fri vilje (Jensen & Aas, 2011).

### **3. Vitenskapsteoretisk tilnærming, design og metode**

I dette kapittelet skal det gjøres rede for oppgavens forskningsmetode og design.

Johannessen, Christoffersen, & Tuft (2016) forklarer at en forsker starter med å forme en problemstilling og vurderer derfra hvordan man skal gjennomføre en undersøkelse. Denne prosessen fra start til mål kalles for en forskningsmetode og forskeren må velge et spesifikt forskningsdesign som skal følges. Det er derfor viktig at forskeren vurderer hvordan forskningsdesign og metode som kan belyse problemstilling og forskningsspørsmål på best mulig måte. Grønmo (2004) beskriver forskningsmetode som en planmessig framgangsmåte vi bruker for å klare å nå et mål. Vi kan si at vitenskapelige metoder inneholder retningslinjer som skal være med på å sikre at vitenskapelig forskning er faglig forsvarlig. Ettersom denne undersøkelsen skal bidra til å forstå menneskers oppfattelse av et sosialt fenomen har jeg valgt å bruke samfunnsvitenskapelig metode. Starten av kapittelet omhandler valg av metode og den vitenskapelige forankringen for oppgaven. Videre gjøres det rede for hva fenomenologisk perspektiv innebærer og hvordan det er relevant for denne undersøkelsen. Videre har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju for å samle inn data til oppgaven, og jeg beskriver derfor arbeidets gang fra å lage intervjuguide og fram til bearbeiding og analyse av dataen som er samlet inn. Til slutt skal jeg gjøre rede for undersøkelsens kvalitet og forklare litt om mine tanker rundt etiske utfordringer som forsker.

### ***3.1 Vitenskapsteoretisk forankring***

I undersøkelsen skal jeg se nærmere på et sosialt fenomen og skal derfor bruke samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Johannessen et al. (2016) presiserer at samfunnsvitenskapelig forskningsmetode er en metode som brukes for å undersøke samfunnsmessige forhold og prosesser. Metoden forteller forskeren hvordan man skal gå fram for å skaffe og analysere empiri. Samfunnsvitenskapelig forskning er ganske forskjellig fra naturvitenskapelig forskning. Johannessen et al. (2011) forklarer forskjellen med at forskeren blir en observatør til det som forskes på, når det brukes naturvitenskapelig metode. Det er dermed ikke mulig å kommunisere med det man forsker på, fordi man forsker på dyr, atomer eller lignende. Jeg skal derfor forholde meg til en samfunnsvitenskapelig tilnærming i denne oppgaven, da jeg skal se nærmere på et fenomen. Selv om det er vanlig å bruke kvalitativ metode innenfor samfunnsvitenskapelig forskning presiserer Johannessen et al. (2016) at det også er godt mulig å bruke kvantitativ metode. Når vi bruker kvantitativ metode brukes det et stort utvalg som svarer på forutbestemte spørsmål med noen spesifikke svarsalternativ. Dette gjør at det ikke kan stilles oppfølgingsspørsmål underveis og er mindre aktuelt for denne oppgaven.

Johannessen et al. (2016) poengterer at samfunnsvitenskapelig forskning har på sin side ofte ikke et klart svar og vi må kommunisere og stille spørsmål til forskningsobjektene for å samle informasjonen vi trenger. Forskere kan derfor bruke en kvalitativ tilnærming for på denne måten å gå i dybden og innhente mer variert data fra hver informant. Ettersom den enkelte lærer kanskje har varierte metoder som han eller hun bruker for å jobbe med utfordringer knyttet til utagerende atferd, har jeg valgt å gjøre en samfunnsvitenskapelig undersøkelse ved hjelp av kvalitative intervjuer. Jeg er interessert i lærernes erfaringen og det vil være nødvendig å gå mer i dybden enn en kvalitativ undersøkelse gjør. Johannessen et al. (2016) mener det er mange måter å samle inn kvalitative data og legger vekt på at det er forskerens oppgave å sørge for at det er stor grad av gjennomsiktighet gjennom hele forskningsprosessen. Det betyr at jeg som forsker må gjøre rede for hvordan jeg har gått fram for å finne resultatene mine. Jeg skal se nærmere på noen informanters forståelse av fenomenet utagerende atferd og har derfor valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming for å finne ut hvordan noen lærere jobber med fenomenet utagerende atferd.

### **3.1.1 Fenomenologi**

I oppgaven skal jeg ta for meg hvordan lærere jobber med utfordringer knyttet til utagerende atferd. For å forske på det må jeg se nærmere på mennesker, i dette tilfellet lærere og deres forståelse av hvordan de jobber med elever som utagerer. Det er hensiktsmessig å velge et kvalitativt design og en fenomenologisk tilnærming for å klare å forstå hvordan lærere jobber med dette til daglig. Johannessen et al. (2016) forteller at fenomenologi betyr læren om fenomenene og beskriver fenomenologi som et kvalitativt design. I denne oppgaven skal jeg bruke fenomenologi som en metodisk tilnærming. Med dette mener jeg at jeg som forsker skal utforske informanters forståelse av et fenomen. Målet med oppgaven er å se nærmere på fire læreres forståelse av begrepet utagerende atferd og hvordan de jobber for å forebygge og endre elevers negative atferdsmønstre. Med bare fire informanter i en kvalitativ undersøkelse klarer jeg ikke nødvendigvis å finne ut hvordan man skal jobbe for å forebygge utagerende atferd eller hva som er viktigst når man skal endre elevers negative atferdsmønstre. Det jeg imidlertid kan undersøke er hvordan informantene selv opplever det som nyttig og viktig når de skal forebygge utagerende atferd, og forsøke å endre elevers negative atferd.

I følge Heidegger (referert i Sander, 2019) forplikter ikke fenomenologi seg til noen retning eller standpunkt og er et begrep som primært blir brukt om metode. Han retter videre fingeren mot at fenomenologiens formål ikke er å finne ut hva ting er, men hva det kan være.

Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge (2015) legger vekt på at begrepet fenomenologi innebærer at forskeren ønsker å forstå det sosiale fenomenet gjennom informantens perspektiv og på denne måten forklare hvordan informanten opplever fenomenet. Johannessen et al. (2016) peker på ordet «mening» som et nøkkelord når vi skal bruke en fenomenologisk tilnærming. Dette fordi jeg som forsker er ute etter å forstå meningen med et fenomen eller handling, sett gjennom en gruppe med informanters forståelse og oppfattelse. Det er viktig å huske på at et fenomen oppleves individuelt for hver av informantene og at deres bakgrunn, interesser og forståelse er med på å påvirke deres svar i undersøkelsen.

### ***3.2 Kvalitativ metode***

Dette kapitlet tar for seg hvorfor jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode for å samle inn datamaterialet til oppgaven. Videre følger en forklaring av hva semistrukturert intervju er og hvorfor jeg har valgt å bruke det. Jeg skal forklare kort hva informasjonsskrivet jeg gav til informantene inneholder og hva jeg fokuserte på når jeg laget intervjuguiden. Videre forklarer jeg hvordan jeg har valgt utvalget og beskriver kort de enkelte informantene som deltok. Dette for å gi et inntrykk av hvem informantene er og kort om deres bakgrunn i skolen. De har fått fiktive navn for å holde dem anonyme i oppgaven. Så følger det en forklaring på hvorfor jeg gjorde et prøveintervju før jeg gikk i gang med intervjuene som skulle brukes i undersøkelsen og hva jeg lærte underveis og etter prøveintervjuet. Til slutt forklarer jeg hvordan intervjuene ble gjennomført.

#### ***3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju***

For å samle data har skal det brukes kvalitativt intervju. Johannessen et al. (2016) presiserer at kvalitative undersøkelser brukes når vi ikke skal måle noe, men finne noen bakenforliggende årsaker til hvorfor et fenomen er slik det er. I Kvalitative undersøkelser samles det ofte inn data fra færre personer, hvor undersøkelsen gir rom for personlige svar. Grunnen til at undersøkelsen skal ha en kvalitativ tilnærming, er for at informantene får muligheten til å svare utdypende på spørsmålene og forsker kan stille oppfølgingsspørsmål. Det kan bidra til at jeg som forsker kan skaffe meg en dypere forståelse for hvordan lærere jobber med utagerende atferd. Det ville blitt vanskelig med en kvantitativ undersøkelse, som gjerne har mange informanter og stor begrensning for personlige innspill. Jeg vil komme nærmere informantene i et kvalitativt intervju for å få muligheten til å kanskje oppdage noe nytt, istedenfor å gi mange informanter mulighet til å kort fortelle hva de synes fungerer best i en spørreundersøkelse.

Målet med undersøkelsen er å forsøke å finne ut hvordan lærere jobber med utfordringer knyttet til utagerende atferd. Det er ingen hypoteser som skal bekreftes eller avkreftes og undersøkelsen er dermed ganske åpen. Derfor har valget falt på å bruke kvalitativt intervju for å samle inn empiri til oppgaven. Spørsmålene vil ikke inneholde muligheter for å svare ja eller nei, og vil oppfordre til utdypende svar, ved hjelp av semistrukturerte intervju.

Kvale et al. (2015) forteller at det unike med intervju er en forskningsmetode er at relasjonen mellom forsker og informant har innvirkning på resultatet. Det er derfor viktig at forskeren klarer å skape en trygg relasjon til informanten, så det skal være enkelt å snakke åpent og komme med nyttige innspill og kunnskap om tema. Som med alle andre mennesker man møter er positive relasjoner avgjørende for flyt i en samtale. Føler ikke informanten at det er trygt å dele sine tanker og erfaringer, vil ikke forskeren få nyttig informasjon fra intervjuet.

### ***3.2.2 Semistrukturert intervju***

Johannessen et al. (2016) forteller at et intervju kan være strukturerte eller åpent. Et strukturert intervju vil bli som et spørreskjema hvor man krysser av på svarsalternativer og vil gå under kvantitativ metode. Det vil ikke være så nyttig i denne undersøkelsen, da forsker ønsker å finne noe nytt. På den andre siden har vi ustrukturert intervju, hvor forsker på forhånd har bestemt tema, men spørsmålene er så åpne at de kan tilrettelegges hvert enkelte intervju. For oppgaven blir denne metoden blir for åpen og det kan bli vanskelig å finne sammenhenger mellom svarene informantene kommer med.

Det finnes en mellomting mellom strukturert og ustrukturerte intervjuer, som kalles for semistrukturert intervju. For å avdekke nye vinkler og metoder skal spørsmålene derfor være semistrukturert. I et slikt intervju er det mulig å komme nærmere informanten, og avdekke deler av tema og problemstillinger forskeren opprinnelig ikke har vurdert. Ved bruk av semistrukturerte spørsmål vil informanten gi data som belyser forskjellige sider ved de samme spørsmålene, men også gå mer i dybden og komme med ny informasjon som kan bidra til nye metoder og tankemåter. Johannessen et al. (2016) legger til at et semistrukturert intervju bygger på en intervjuguide som har bestemte tema, med spørsmål som er åpne nok til at informanten kan bygge videre på det opprinnelige spørsmålet. Intervjuguiden er der for å lede forskeren tilbake til spørsmålene som skal stilles, men åpner for at forsker kan stille oppfølgingsspørsmål om informanten leder samtalen i en ny og interessant retning.

### ***3.2.3 Informasjonsskriv og intervjuguide***

Når jeg begynte letingen etter informanter til min oppgave startet jeg med å sende mail til rektor ved noen forskjellige skoler. I mailen forklarte jeg hvem jeg var og at jeg ønsket å intervju lærerne til min masteroppgave. Medfulgt var det informasjonsskriv (Vedlegg 1). På informasjonsskrivet fikk de informasjon om tema og problemstilling, slik at de kunne vurdere om de syntes problemstillingen var aktuell nok for dem, til at de selv følte at de kunne bidra med informasjon. Videre står det hva det vil innebære for dem som deltar som informanter og hvordan opplysninger vil bli lagret og senere slettet. På informasjonsskrivet er det oppgitt tidligere dato for prosjektets slutt, da prosjektet har blitt utsatt. Informanter er informert om dette. Jeg laget en intervjuguide, med semistrukturerte spørsmål, for å skape struktur for intervjuet og informasjonen som blir samlet inn. Fuglseth & Skogen (2006) poengterer at intervjuets gang vil i høy grad være styrt av intervjuguiden, med små tilpasninger underveis. Kvale er al. (2005) legger vekt på at det er en fordel å lage temaer i intervjuguiden som skal styre samtalen. I intervjuguiden (Vedlegg 2) har jeg brukt forskningsspørsmålene til å lage tre temaer som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Disse forskningsspørsmålene er endret noe etter intervjuguiden ble laget og de ferdige forskningsspørsmålene beskrives i kapittel 1.2. Spørsmålene inneholdt tidligere ordene relasjoner og klassemiljø og ble derfor brukt som utgangspunkt for de overordnede temaene, som fikk flere underspørsmål. Fuglseth & Skogen (2006) poengterer at forsker må være oppmerksom på om intervjuguidens spørsmål er tydelige nok, er for sensitive for informanten, har bredde nok til at alle informantene kan svare og om de krever kunnskap informanten kanskje ikke har. Hvis spørsmålene ikke er utarbeidet godt nok, må intervjuguiden bearbeides før intervjuene gjennomføres.

### **3.2.4 Utvalg og beskrivelse av informantene**

Thagaard (2013) forteller at det i kvalitative undersøkelser er viktig å velge informanter som kan bidra til å belyse problemstillingen. Ettersom at undersøkelsen er kvalitativ og jeg har begrenset med tid og ressurser har jeg valgt å begrense oppgaven til fire informanter.

Johannessen et al. (2016) poengterer at vi i en kvalitativ undersøkelse ønsker å få mye informasjon fra et begrenset antall informanter og at det derfor er viktigere å skaffe rette informanter foran og skaffe mange informanter. Det kan være mange forskjellige egenskaper som gjør at en informant er nyttig eller mindre nyttig i en undersøkelse. For denne oppgaven er utvalget valgt etter klassetrinnene de jobber i, utdanningen de har tatt og kompetansen de har. Informantene er likevel noe tilfeldig valgt da de ikke nødvendigvis jobber i samme by, underviser i samme fag, eller er knyttet til hverandre på noen måte. Utvalget mitt består av fire lærere fra småtrinnet og mellomtrinnet. Disse er valgt for å skape meg en forståelse for hvordan lærere i grunnskolen oppfatter utfordringer med utagerende elever i skolen.

Informantene er hentet fra skoler i Norge.

Alle fire lærerne er kontaktlærere og tre av de har lengre erfaring som lærere i grunnskolen. Jeg har valgt å ha flest informanter som har jobbet en god stund i skolen, slik at de skal ha erfaring å bidra med til undersøkelsen. Den ene informanten er relativt nyutdannet og har bare jobbet i skolen i noen få år. Det var ønskelig at alle hadde lengre erfaring i skolen, men jeg ser det som positivt å få empiri fra en informant som mulig kommer med nyere tanker og ideer, fordi han ikke har jobbet med utfordringen i så mange år. Informantene har fått fiktive navn for å gjøre de anonyme, men jeg har valgt å gi dem en kort beskrivelse hver, slik at lesere kan få en liten forståelse av hvem informantene er.

**Björg** har utdannet seg som førskolelærer med to år videreutdanning. Hun har undervist i over ti år og er nå kontaktlærer i begynnelsen av småtrinnet.

**Ole** har nylig utdannet seg som grunnskolelærer, men har jobbet mye med utfordrende elever den tiden han har jobbet på skole. Nå jobber han som kontaktlærer i en klasse som er i slutten av mellomtrinnet.

**Randi** har utdannet seg som småskolelærer og har tatt to år videreutdanning i senere tid. Hun har jobbet på skole i over tjue år og jobber nå som kontaktlærer i begynnelsen av småtrinnet.

**Grethe** har utdannet seg som lærer da lærerskolen bare var to år. Hun har i senere tid tatt to ekstra fag for å bygge på utdannelsen sin, og jobbet som lærer i over 45 år. I år skulle hun jobbe i småtrinnet, men har nylig endret planene for å hjelpe til, og få kontroll på en 7. klasse hvor det er betydelige problemer med utagerende elever.

### ***3.2.5 Prøveintervju***

Dalen (2011) presiserer at det er naturlig å gjennomføre prøveintervju, før selve intervjuene. Målet med prøveintervju er å oppdage eventuelle svakheter og forbedre intervjuguide, samtidig som forsker gjør seg bevisst på hvordan intervjuene kan gjennomføres på en god måte. Ved hjelp av video, lydopptak eller tilbakemelding fra prøveinformanten blir forsker oppmerksom på hvor delaktig man selv er med på å styre samtalen. Fuglseth & Skogen (2006) understreker viktigheten av å ha med seg ekstra utstyr for å ta opp lyd med, i tilfelle utstyret man har med seg ikke fungerer slik det skal, eller om intervjuet blir så langt at det ikke er plass på samme enhet. Dette var ikke noe problem da jeg hadde valgt å ta opp på både telefon og båndopptaker. Det er ikke bare hva forsker sier under et intervju som kan påvirke informanten. Hvordan kroppsspråk eller andre reaksjoner man gir på dataen informanten kommer med, kan legge for mye styring på samtalen og begrense informanten. Jeg valgte å gjøre et prøveintervju som jeg ikke har brukt til selve oppgaven. Det ble bare brukt som en øvelse, før jeg gjennomførte de fire intervjuene som er beskrevet i denne oppgaven. Under prøveintervjuet fikk jeg testet om utstyret jeg skulle ta opp lyd med fungerte, og hvordan lydopptaker som fungerte best. Jeg opplevde selv at det var vanskelig å kontrollere kroppsspråket og ikke gi bekreftende eller avkreftende fakter til informanten. Det var svært nyttig å bli oppmerksom på dette i forkant av de andre intervjuene. I slutten av prøveintervjuet fikk jeg tilbakemeldinger fra informanten om hva hun syntes var bra og hva som kunne gjøre annerledes, og jeg følte meg mer fortrolig med intervjuguiden bedre forberedt til de kommende intervjuene. Jeg valgte å ikke gjøre noen store endringer i intervjuguiden etter prøveintervjuet.



### ***3.2.6 Gjennomføring av intervju***

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, med bare forsker og en informant tilstede i hvert intervju. Alle intervjuene startet med gjennomgang av informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Det vil bli gitt informasjon om forsker og formålet med intervjuet. Videre ble informanten påminnet om at det ble tatt opp lyd i løpet av intervjuet og forklart hvordan lydopptakene og informasjonen ville bli behandlet. For å få mest mulig ro rundt intervjuene ble de gjennomført på grupperom, tomme klasserom eller på arbeidsrommet til informantene. Jeg ønsket mest mulig stillhet da det var viktig for å få best mulig kvalitet på lydopptakene. Etter avtale hadde de fleste informantene holdt av rom for å unngå forstyrrelser. Det var likevel ikke alle plassene vi fikk være i fred og jeg opplevde på nesten alle intervjuene at det var noen som kom inn for å se om rommet var ledig, stille spørsmål til informanten eller lignende. Informantene selv virket å være vant til avbrytelser og var flinke til å ikke la seg forstyrre så mye av avbrytelsene. Jeg opplevde stort engasjement fra alle informantene og det var tydelig at de snakket om noe de følte var relevant for deres arbeidshverdag. De var høflige og fokuserte på å gi gode beskrivelser og eksempler. Jeg forsøkte å vise at de hadde min fulle oppmerksomhet og at all informasjon de kom med var interessant, samtidig som jeg forsøkte å unngå å avkrefte eller bekrefte synspunktene de kom med. Når vi hadde kommet gjennom hele intervjuguiden med alle spørsmålene, spurte jeg informanten om det var noe mer han eller hun ønsket å si om temaet, som jeg ikke hadde spurt om. Etter at intervjuet var gjennomført takket jeg for deltakelse og minnet om at de hadde mulighet til å kontakte meg i senere tid om det var noe de hadde glemt, ville stryke fra intervjuet eller om de angret på å ha deltatt. Jeg hadde på forhånd planlagt at intervjuene skulle vare ca 45 minutter, men opplevde at det ble variert tidsbruk på alle intervjuene. Det korteste var på 40 minutter, mens det lengste varte 1 time og 15 minutter. Det var tydelig at den største årsaken til at et av intervjuene ble så langt var at informanten på forhånd hadde forberedt seg og gjort seg opp mange tanker. Dette gjorde at informanten fortalte mye mer og bredere enn det jeg hadde forberedt i min intervjuguide. Det var gjort et bevisst valg om at informantene bare skulle vite tema og ikke få se intervjuguide på forhånd. Dette fordi jeg ville unngå at de leste seg opp på noe før intervjuene. Jeg valgte å la informanten som hadde forberedt seg mye fortelle fritt, for at det kanskje kunne komme interessant informasjon. Jeg opplevde det hun fortalte som interessant og meningsfullt for min forståelse av utagering i skolehverdagen, fordi det omhandlet mange situasjoner hvor hun hadde møtt på elever med utagerende atferd og hennes tanker rundt hvordan hun forsøkte å løse det.

### ***3.3 Bearbeiding og analyse av data***

Dette kapitlet tar for seg prosessen fra jeg startet med å transkribere lyd til tekst, kode teksten jeg hadde fått, kategorisert innholdet og satt det sammen under nye kategorier i kapittel 4 Empiri. Etter intervju og transkribering skal datamaterialet analyseres. Kvale et al. (2015) forteller at analyse betyr å dele opp i biter eller elementer og er i forskningssammenheng prosessen hvor forsker ser etter mønstre i det innsamlede datamaterialet. Fuglseth & Skogen (2006) mener det er fornuftig å starte analysen med begreper fra forskningsspørsmål. Ved hjelp av disse begrepene kan forsker samle data fra de ulike informantene som kan ligne på hverandre. Som forsker skal jeg analysere og tolke informantenes utsagn, med mål om å oppdage en dypere mening med informasjonen, Kvale et al. (2015) peker på kvalitativ innholdsanalyse som et verktøy som brukes når vi skal kode kvalitative intervjuer. Jeg gjorde en kvalitativ innholdsanalyse og markerte nøkkelord for å kode informasjonen, slik at jeg kunne strukturere informasjonen og lage overordnede tema. Johannessen et al. (2016) poengterer at forskeren har ansvar for å forstå sitt eget fortolkningsmønster under datainnsamlingen, og gjør rede for dette på best mulig måte i oppgaven. Dette er for at vi alle tolker på bakgrunn av hvem vi er og hvilke erfaringer vi bærer med oss.

Som forsker har også jeg tolket informasjonen som er samlet samlet på bakgrunn av min fårforståelse som påvirker mitt fortolkningsmønster. Jeg har egne erfaringer fra praksis, har lest pensum og annen litteratur som er med på å forme min forforståelse og videre tolkning av datamaterialet. Jeg startet med å transkribere intervjuene fra lyd til tekst. Jeg har forsøkt å gjengi ordrett informantenes svar, men har valgt å oversette teksten fra dialekt til bokmål, for å anonymisere informantene på best mulig måte. Informasjonen som kan sammenfattes under begrepene danner bredden i datamaterialet. Dette var opprinnelig planen min, men etter å ha gjennomført og transkribert intervjuene opplevde jeg at de jeg ikke lenger var fornøyd med mine forskningsspørsmål, som jeg hadde lagt til grunn for noen overordnede temaer. Jeg utarbeidet derfor noen nye forskningsspørsmål, som jeg følte informantene hadde gitt rikelig med empiri til. Fuglseth & Skogen (2006) understreker at analysen har et induktivt preg som tar utgangspunkt i begrepene som tidligere er brukt i undersøkelsen, men med muligheter for å oppdage nye begreper og skaffe forståelse når ny informasjon knyttes til informasjon som vi allerede har. Dette fikk jeg oppleve og endret fokuset i oppgaven min noe.

I intervjuguiden hadde jeg både relasjoner og klassemiljø som overordnede temaer, men underveis fant jeg ut jeg ville vinkle oppgaven litt annerledes. Alle informantene knyttet disse temaene opp som viktige for deres arbeid med utagerende atferd, men jeg opplevde ikke at de var viktigere enn annen informasjon informantene kom med.

Når empirien var ferdig analysert kom jeg frem til at jeg hadde fått informasjon som gjorde at jeg bestemte meg for å endre litt på forskningsspørsmålene. På bakgrunn av informasjonen informantene kom med ble det laget nye overskrifter, som skal gi svar på forskningsspørsmålene. Etter at det ble laget nye overskrifter begynte arbeidet med å finne de røde tråene gjennom empirien. Etersom intervjuet var semistrukturert hoppet alle informantene litt fram og tilbake mellom informasjon som jeg nå satt under samme temaer. Jeg brukte fargekoder på teksten for å strukturere dette for meg selv. Videre strukturerte jeg datamaterialet i kolonner for å se de forskjellige informantenes svar ved siden av hverandre. Etter det var gjort kunne jeg begynne å se på sammenhengene, likhetene og forskjellene på informasjonen jeg hadde samlet inn og skape meg et mer helhetlig inntrykk av datamaterialet.

### ***3.4 Undersøkelsens kvalitet***

Dette kapittelet tar for seg etiske forhold, som relasjoner mellom forsker og informanter. Videre skal det gjøres rede for begrepene reliabilitet og validitet, før avslutningen tar for seg behandlingen av datamaterialet som samles inn. Ifølge Kvale et al. (2015) gjør forskere etiske og moralske overveielser gjennom hele forskningsprosessen. Som forsker er det viktig å være reflektert over de etiske utfordringene man kan møte på når det gjennomføres en vitenskapelig undersøkelse og prøve å sikre så høy grad av reliabilitet og validitet som mulig.

### **3.4.1 Reliabilitet, validitet og generalisering**

Thagaard (2013) forklarer at et forskningsprosjekts reliabilitet, handler om en annen forsker vil komme fram til de samme resultatene, ved bruk av de samme metodene. Altså er reliabilitet en beskrivelse av hvor pålitelig eller troverdig datamaterialet er. Fuglseth & Skogen (2006) nevner at det i kvalitative undersøkelser ikke er så vanlig å drøfte generalisering. Dette kommer at av det er en stor del av individualitet i materialet man samler inn i kvalitative undersøkelser. Ringdal (2013) mener at det ikke kan måles reliabilitet i kvalitativ forskning på samme måte som det gjøres i kvantitativ forskning, men at begrepene likevel er viktige. I en kvantitativ undersøkelse vil reliabiliteten kunne måles ved å se på tilfeldige målefeil, som leses av og sammenlignes i et oversiktlig datamateriale. Ettersom en kvalitativ undersøkelse vil ha data som er mer uoversiktlig og variert vil det bli vanskelig å måle reliabilitet på denne måten. Ringdal (2013) understreker likevel at en forsker som jobber med kvalitative data, kan gi god reliabilitet til sitt prosjekt. Dette gjennom refleksjon over hvordan datamaterialet er innsamlet og å gjøre seg bevisst på mulige feilkilder. Imsen (2014) forteller at en undersøkelse har tilstrekkelig validitet om den klarer å måle det som var intensjonen å måle.

Vi kan oversette validitet til gyldighet. Thagaard (2013) beskriver validitet som hvorvidt tolkningene som forskeren har kommet fram til, gjenspeiler det hun har studert. Har vi målt det vi skulle måle? Ringdal (2013) påpeker at vi i kvalitative undersøkelser kan få litt mer uklare vurderinger av validitet, fordi det ofte jobbes med teoretiske definisjoner av forskjellige begreper. Derfor har jeg som forsker i denne undersøkelsen vært nøye med å forsikre meg om at informantene forstår de forskjellige begrepene. Spørsmålene i intervjuguiden skal oppmuntre til utfyllende besvarelser for å unngå at forsker skal feiltolke informasjonen som blir formidlet. Hvis jeg har vært usikker på hva informanten har prøvd å formidle har jeg stilt spørsmål for å være sikker på at det ikke oppstår unødvendige misforståelser. Videre har jeg brukt rikelig med sitater fra informantene for å øke gyldigheten. Ved å forsikre meg om at jeg og informantene har lik forståelse av begrepene og ved å sitere dem direkte skal undersøkelsen ha tilstrekkelig validitet.

Som nevnt tidligere vil det være vanskelig å gjøre denne undersøkelsen på nytt for å få samme svar, da datainnsamlingen i et intervju er avhengig av kontekst og styres av samtalen mellom forsker og informant. Det er derfor vanskelig å generalisere denne undersøkelsen. Thagaard (2013) hevder at resultatene fra en slik undersøkelse ikke kan overføres til en hel populasjon, da utvalget er så lite. Resultatene kan likevel være nyttig for andre som bare er interessert i utagerende atferd eller selv skal forske på fenomenet. Thagaard (2013) nevner også at andre som leser forskningen som er gjort og har egne erfaringer, trolig kan kjenne seg igjen i materialet. I dette prosjektet har jeg beskrevet grundig hva som blir gjort og redegjort for valgene som blir tatt. Dette for at undersøkelsen skal være troverdig både for informanter og lesere.

### **3.5 Forskningsetikk**

Selv om god forskning er avhengig av forskerens kunnskaper understreker Kvale et al. (2015) at det er viktig at forskeren har ferdigheter som ærlighet og en sans for rettferdighet. Vi kan si at etikk i hovedsak handler om forholdet mellom mennesker som sier hva man kan gjøre og ikke gjøre mot hverandre. Johannessen, Christoffersen, & Tufte (2011) poengterer likevel at etikk kan være så mye mer og at når vi snakker om forskning er det ofte forskerens valg som kan ha konsekvenser for andre. Dette gjelder i all forskning, men spesielt mye i kvalitative undersøkelser da det ofte er informasjon som berører enkeltmennesker. Fuglseth & Skogen (2006) mener det er flere etiske problemer vi møter på som forskere. Det kan for eksempel være at informanter kan bli spurt om ting de har opplevd, men ikke bearbeidet ferdig, eller at de blir spurt om ting forskeren er ute etter, men informant ikke føler seg trygg på å dele. Her må forsker vise at man behersker sans for ærlighet og etikk og må innfinne seg med at informant ikke er komfortabel med å dele informasjon, selv om forsker føler det hadde bidratt til undersøkelsen. I denne undersøkelsen har jeg ikke møtt på denne typen utfordringer, men alle informantene har gitt eksempler på deres opplevelser med utagerende atferd. En av informantene delte et godt eksempel, men vi ble enige om å holde det utenfor oppgaven. Dette valget ble avtalt mellom forsker og informant, da det kunne være noe gjenkjennbart om noen som viste av situasjonen som ble beskrevet, skulle komme til å lese oppgaven. Jeg har i forkant av intervju meldt prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å forsikre meg om at informantenes rettigheter blir ivaretatt. Alle informanter er myndige og kan selv bestemme hva de ønsker å dele. Jeg har ikke som hensikt å innhente personopplysninger om informanter eller om elever fra situasjoner som blir brukt som eksempler. Godkjenningen fra NSD ligger vedlagt (vedlegg 3).

Informasjon om hvor undersøkelsen blir gjort og hvem informantene er, skal ikke opplyses om i oppgaven. Alle informantene måtte skrive under på en samtykkeerklæring i forkant av intervjuet (vedlegg 1). Her skrev de under på at de har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet og at de har samtykket til å delta på intervju, som det blir tatt lydopptak av.

For at jeg skal kunne gå tilbake i intervjuene og gjengi empirien som samles fra informantene, skal jeg ta opp lyd fra intervjuene. Det skal opplyses om så lite personinformasjon som mulig, men stemmene på opptakene kan være gjenkjennbare. For å være sikker på at personlige opplysninger blir behandlet og tatt vare på, på riktig vis, har jeg meldt forskningsprosjektet mitt til NSD (vedlegg 3). Mellom hvert intervju ble lyden lagt over på privat harddisk og lagt i en låst skuff, slik at ingen uvedkommende skulle få tilgang til lydklippene. Kort tid etter siste intervju ble gjennomført gikk arbeidet i gang med å transkribere det over til rå tekst, slik at selve lydopptakene kunne slettes. De ble slettet etter at alle intervjuene var transkribert og oversatt fra dialekt til bokmål. Denne oversettelsen følte jeg som forsker var nødvendig for å ta vare på informantenes konfidensialitet.

#### **4. Presentasjon av empiri**

I dette kapittelet skal datamaterialet og funn presenteres. Funnene som presenteres skal ligge til grunn for videre drøfting i kapittel fem. Temaene er laget ut fra funnene som er gjort i undersøkelsen, med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål:

##### **Hvordan jobber lærere med utfordringer knyttet til utagerende atferd?**

1. Hvordan beskriver lærere utagerende atferd?
2. Hvordan forebygger lærere utagerende atferd?
3. Hva gjør lærere for å endre elevers negative atferdsmønstre?

Som nevnt i kapittel 3.2.4 er alle informantene kontaktlærere og tre av dem har jobbet i skolen i ti år eller lengre. Den siste informanten er nyutdannet men har jobbet i skolen i noen få år. Alle informantene er utdannet lærere og noen har tatt videreutdanning etter den grunnleggende lærerutdanningen.

#### ***4.1 Begrepet utagerende atferd***

Dette kapittelet omhandler informantenes forståelse av utagerende atferd og hva de selv legger i begrepet. I tillegg skal oppgaven ta for seg informantenes beskrivelser av hvor omfattende utfordringene rundt utagerende atferd er.

##### ***4.1.1 Variert forståelse av begrepet utagerende atferd***

Alle informantene er enig i at utagerende atferd er vanskelig atferd som er uønsket og uakseptabel oppførsel på skolen. Det kan innebære mange forskjellige handlinger og kan komme til uttrykk både fysisk og verbalt. De er likevel litt uenige om grensene mellom uønsket atferd og utagerende atferd.

Randi beskriver utagerende atferd som når elever oppfører seg utfordrende og utenfor normalen. Hun nevner eksempler som upassende språkbruk, å slå, klype, bite og sparke. Grethe har ganske lik beskrivelse som Randi, men legger til at utagerende atferd er et uttrykk som kan brukes om elever som reagerer annerledes og mer voldsomt enn de andre i klassen. Ole forteller at det i mange tilfeller kan være vanskelig å vite om atferd kan kalles for utagerende. Det er et vidt begrep som det er vanlig å se når klassereglene ikke følges. Ole forteller:

Jeg synes det er viktig å huske at utagerende atferd ikke bare er fysiske handlinger. Det kan også være når elevene ikke følger de beskjedene jeg gir og heller velger å snakke tilbake til meg. Da mener jeg ikke småprat i timene, men når de diskuterer, utfordrer instruksene de har fått og ikke hører på korrigerende fra meg som er klasseleder. Dette kan eskalere til større situasjoner og jeg vil kalle det for utagerende atferd. Jeg ser på voldelige situasjoner som svært alvorlige, men opplever mer av den verbale utageringen.

Björg legger trykk på ordet utagerende og mener det er noe aggressivt. Likevel poengterer hun at elever ikke nødvendigvis mener å være aggressive. De fleste tilfellene hvor hun møter på utagerende atferd, er det barn som reagerer impulsivt på en negativ måte. Ofte skjer dette uten at eleven selv mener å reagere på en slik negativ måte.

Björg opplever at samtaler med barn i ettertid av utagerende atferd, ofte har lignende forklaringer på hvorfor eleven oppførte seg utagerende. Hun forklarer det slik:

Flere av elevene som jeg har opplevd at viser utagerende atferd, forklarer at det er en plutselig følelse inne i dem, som gjør at de må reagere med en gang. De opplever det derfor som veldig brått og uventet selv. I mange av tilfellene sier de at de ikke mente å reagere på den måten de gjorde og forstår i ettertid at det kunne vært unngått. Jeg opplever likevel at de samme elevene kan utagere på nesten helt lik eller lignende måter senere.

Informantene har noe lik forståelse av begrepet utagerende atferd og vil beskrive det som uakseptabel oppførsel fra elevene. De er alle enig i at fysiske handlinger som slag, spark og lignende er en del av utagerende atferd, samt verbale utsagn som ikke hører hjemme på skolen. De er likevel ikke helt enige om hvor alvorlighetsgrensen går for å kunne kalle en elevs handling for utagerende atferd.

#### ***4.1.2 Et omfattende og aktuelt problem i dagens skole***

Videre tar informantene for seg hvor omfattende de opplever utagerende atferd i skolehverdagen. Informantene gir oss også et lite innblikk i hvordan utfordringer de har med utagerende elever i klassene de jobber med, på det tidspunkt intervjuer gjennomføres.

Alle informantene er enig i at utagerende atferd er et aktuelt tema og et problem i skolehverdagen. De opplever alle en form for utagerende atferd i klassene de jobber med i dag, men på noe forskjellige måter. Björg mener det er tydelig at utagerende atferd har økt de siste årene. I løpet av tiden hun har jobbet som lærer har det alltid vært minst en elev på hvert trinn, som oppfører seg utagerende, men nå opplever hun at elevene har større problemer og at de oftere oppfører seg mer rå og brutal enn tidligere. Dette foregår mest hos de yngre barna, da lærerne som oftest lykkes med å avlære eller iallfall redusere den uønskede atferden.

Björg beskriver situasjonen i en av klassene hun jobber nå slik:

Akkurat nå har vi en utfordrende situasjon med et søskenpar. De kommer fra en flyktningeleir og har ikke funnet sin plass i klassen ennå. Ettersom de er vant til en veldig annerledes hverdag og kultur, har de vansker med å se nytten i oppgavene de skal utføre på skolen og det gjør dem til tider frustrerte. En av dem har ved flere tilfeller reagert på frustrasjonene med å utagere. Det tar lang tid til å inkludere dem, ettersom det er en betydelig språkbarriere og de føler det er tryggere å søke til hverandre istedenfor læreren eller de andre elevene.



Björg presenterer en utfordring som er blitt mer aktuell de siste årene. Det er naturlig å trekkes mot det kjente når man blir usikker og det gjelder ikke bare for søskenpar med annen bakgrunn. Felles med andre barn som utagerer, er det ofte en eller annen form for frustrasjon som ligger til grunn. Ole opplever også at elevenes frustrasjoner uttrykkes ved bruk av utagerende atferd. Ettersom han ikke har jobbet i skolen i så mange år, synes Ole det er vanskelig å si om det er noen synlig endring i hvordan problemet med utagerende atferd har utviklet seg. Han jobber nå på mellomtrinnet og kan fortelle at det er et stort problem med utagerende elever i klassen. Ole beskriver situasjonen slik:

På trinnet er det til tider store problemer. Slik jeg opplever det er det vanlig at tre eller fire av tjuefem elever i en klasse er sårbare og kan utagere. I denne klassen er det ti av tretti elever som kan utagere. Vi som lærere er ofte brannslukkere og har derfor blitt flink til å stanse utagerende atferd og jobber mye med å være proaktiv.

Randi forteller at hun de siste fem årene har møtt utagerende atferd iallfall ukentlig og hun opplever det på alle klassesett. Noen klasser har mange utagerende elever, mens andre klasser har ingen. Det er tretten klasser på skolen, hvor det er utagerende elever i over halvparten av klassene. Randi mener at utagerende atferd er blitt et større problem de siste årene og det er noe lærerne jobber mye med. Randi forteller om en av elevene som går i klassen hun jobber med nå:

Vi har en elev nå som biter, sparker og slår. Han er en veldig flott gutt ellers og er en av de elevene man har mest og kanskje best kontakt med ellers. Slik er det gjerne siden man må sette seg ned med eleven på tomannshånd oftere, enn med elever som ikke utagerer. Vi hadde en situasjon hvor gutten mistet et ark han tegnet på, på gulvet. Jeg plukket det opp og ga det tilbake. Eleven lurte på om jeg kunne hjelpe han litt med tegningen og det gjorde jeg. Gutten blir plutselig rasende. Han oppfatter det som at jeg har vært og tegnet på en del av tegningen hvor han hadde andre planer og det gjør han sint. Det ender med at han slår meg i ansiktet og jeg ender opp med et åpent kutt over øyet. Eleven ble like overrasket som over sin reaksjon som jeg og ba øyeblikkelig om unnskyldning.

At eleven selv blir overrasket over sin handling er ikke uvanlig. Randi opplever sjeldent at elever som utagerer på en slik voldsom måte, mener å gjøre det.

Selv om Grethe er enig i at det er utagerende elever i mange klasser, er hun uenig med Bjørg og Randis påstand om at det er blitt et større problem de siste årene. Grethe mener heller at det alltid har vært en aktuell utfordring, men vil ikke påstå at det er en tydelig økning av utagerende atferd i skolen. Det varierer fra år til år og forekommer på alle klassetrinn. Hun har ikke et konkret eksempel i klassen hun jobber nå, ettersom hun nettopp har fått beskjed om å trø inn for å hjelpe, men Grethe sammenfatter noen lignende situasjoner fra tidligere:

Jeg har tre ganger blitt bedt av rektor om å gå inn i klasser og få orden, hvor det er fullstendig kaos. Det starter som oftest med noen få elever som er utagerende, men så sprer det seg i klassen. Jeg kaller inn foreldrene og forteller de hvordan jeg skal jobbe framover for å løse problemet og ønsker at de foresatte skal spille på lag for å få fortgang i prosessen.

## ***4.2 Forebygge utagerende atferd***

I dette kapitlet forteller informantene om hvordan de selv jobber for å forebygge utagerende atferd på skolen. Først tar de for seg hvordan de jobber for å gjøre individuelle tilpasninger for elever som trenger det. De nevner også at kollegialt samarbeid er viktig når de skal forebygge utagerende atferd. Videre rettes fokuset mot viktigheten av god klasseledelse og et trygt læringsmiljø påvirker elever som kan utagere.

### ***4.2.1 Individuell tilpassing og kollegialt samarbeid***

Noen av elevene som utagerer har behov for individuelle tiltak eller små tilpasninger i tillegg til rutinene de ellers skal forholde seg til på skolen. Ole forteller at de har fleksibel IOP (individuell opplæringsplan) på det sosiale og Bjørg legger til at de bruker egne dagsplaner for noen av elevene. Dette er for å være i forkant og gjøre dagen så forutsigbar som mulig, for de elevene som trenger det. Lærerne er klar over hvilke situasjoner som kan trigge elever til å oppføre seg utagerende og gjør flere små tilpasninger som utføres hver dag, for å komme situasjoner i forkjøpet.

For at lærere skal klare å gjennomføre slike tilpasninger trenger de tidvis hjelp fra assistenter eller andre lærere. Bjørg understreker at vi ikke må glemme den viktige hjelpen lærere får fra assistentene. De er ekstra nyttige når det er tilpasninger som har stor betydning i elevenes hverdag, uten at man legger så godt merke til dem. Det trenger ikke bety at en elev med utagerende atferd trenger en egen assistent til enhver tid. Assistenter som er tilstede i klasserommet kan lette arbeidet med elever som kan utagere, uten at det påvirker selve undervisningstimen betraktelig. Assistenter kjenner ekstra godt til enkeltelever og kan være behjelpelig med å lette skolehverdagen. Bjørg eksemplifiserer:

Et av tiltakene assistentene hjelper til med kan være å ta en eller flere av elevene ut av klasserommet litt tidligere enn de andre, før de skal ut til friminutt. På denne måten kan elever som lett trigges til utagerende atferd, få kle på seg før det blir mange i garderoben. Det er et lite tiltak, men veldig velfungerende, siden påkledning med de yngste elvene kan være nok så kaotisk.

På spørsmål om hvordan informantene jobber sammen med sine kollegaer for å forebygge utagerende atferd, svarer alle at det kollektive samarbeidet med de andre ansatte er viktig for at elevene skal ha det best mulig på skolen. Det kan for eksempel være et slags gruppearbeid med få eller flere av lærerne og andre ansatte. Alle informantene bruker LP-metoden som et eksempel på slikt kollegialt samarbeid, for å finne gode løsninger for elever som viser utagerende atferd. Randi understreker at lærere må bruke de ressursene de har og samarbeide på teamet, for å finne årsakssammenhenger.

Bjørg forteller at en av lærerne som tok opp en situasjon med utagerende atferd i et LP-møte, i senere tid også har fått hjelp av kollegaene til å avlaste og overta en enkelt elev eller selve klassen i mindre perioder. Randi legger til at det ikke bare er kollegaene på arbeidsplassen som hjelper til når det trengs. De bruker også instansene rundt, som PPT (pedagogisk-psykisk tjeneste), spesialrådgiver, helsesøster og lignende. Alle informantene bruker disse instansene, men Randi forteller at de bruker helsesøster svært aktivt på skolen hvor hun jobber:

Vi bruker helsesøster mye og i en av klassene har hun noe vi kaller for psykologisk førstehjelp som handler om røde og grønne tanker. Hun lærer dem hva de skal gjøre når de røde tankene kommer, og hvordan de skal komme seg tilbake mot de grønne tankene igjen. Hun har en spesiell måte å undervise elevene på. Mange av elevene som sliter med slike tanker eller har en form for utagering får komme til henne, hvor hun spiller spill og gjør andre ting sammen med dem. Hun har en helt annen rolle enn en vanlig lærer ovenfor både elever og foresatte, og utgjør en viktig rolle i både forebygging og avlæring av utagerende atferd.

Informantene er samstemte om at samarbeidet mellom kollegaene i friminutter og andre pauser er viktige for å unngå større episoder med utagerende atferd. Ole opplever at mange av uenighetene som ender opp med at en eller flere elever utagerer, har sammenheng med ting som har skjedd i løpet av friminuttene. Derfor understreker han hvor viktig det er at det er tilstrekkelig med personale ute til inspeksjon i alle pauser. Det er både forebyggende i selve friminuttet og kan være til stor hjelp om det først er uenigheter blant elevene. Med nok personale ute blant elevene kan problemer i stor grad løses der og da, uten å bli med inn i klasserommet etterpå. De andre informantene er også enig i at en velfungerende inspeksjonsordning er et viktig ledd i forebyggingen av utagerende atferd.

Bjørg påpeker at det er verdifullt å ha en slags sikkerhetsplan, når en elev utagerer. En plan på hvilke tiltak som skal gjøres uansett hvem som er til stede når en slik situasjonen oppstår. Planer som dette gjelder ofte den enkelte elev, som man er blitt kjent med og vet hvordan skal avledes og roes ned på en fornuftig måte. Informantene er alle tydelige på at klare rutiner er viktig for å gjøre arbeidet lettere for lærerne og skape mer forutsigbarhet for klassen.

#### **4.2.2 God klasseledelse**

Informantene er enige i at god klasseledelse er noe av det viktigste når man skal forebygge utagerende atferd. Det er læreren som skal bestemme hva som er god tatt oppførsel i klasserommet og gjennomføre konsekvenser når forventningene ikke oppfylles.

Randi forteller at hun og kollegaene nylig har vært på kurs i klasseledelse og relasjonsbygging, fordi det er så viktige deler av jobben som lærer. Lærers evne til å lede og se alle elevene i en klasse har stor betydning for hvordan elevene oppfører seg. Randi unngår å kjeft på elevene så godt det lar seg gjøre og prøver heller å fortelle dem hva de skal gjøre, istedenfor å fortelle dem hva de ikke skal gjøre. Ole uttrykker at han også mener det er viktig å legge fokus på ønsket handling og oppførsel istedenfor uønsket, men at det kan være veldig vanskelig å gjennomføre til tider. Det er likevel viktig å gjennomføre så langt det er mulig, fordi elevene oppfatter det som mer positivt og veiledende istedenfor irettesettende. Ikke alle elever tåler korreksjon og irettesettelse så godt. Ole forteller:

Noen elever opplever korreksjon som en trigger til utagerende atferd. Så hvis eleven som kan utagere sitter og prater med en klassekamerat, spør jeg heller om å få se på arbeidet til klassekameraten, enn å direkte korrigerer dem. På denne måten stopper samtalen mellom elevene uten at den eleven som kan utagere føler seg irettesatt.

Björg er også opptatt av å finne andre løsninger enn å korrigerer elevene. Hun mener det fungerer å gå bort fra selve situasjonen og snakke om noe annet, så elevene blir distraheret fra atferden eller aktiviteten som er uønsket. Alle informantene er enige i at fokuset burde være på å gi ros og positive tilbakemeldinger, istedenfor korreksjon og irettesettelse. Selv om lærere burde være flink til å gi elevene ros for å motivere dem, burde ikke rosen være så generell. Når ros oppleves lite målrettet kan den oppfattes som uekte for eleven og miste sin hensikt. Randi forklarer:

Jeg er opptatt av å gi konkret og målrettet ros til elevene når de gjør noe bra. Det trenger ikke være store ting eleven har gjennomført, men en kommentar på at man ser at eleven har lagt sin flid i noe. Jeg unngår å fortelle en elev at tegningen han eller hun har tegnet er fin. Det blir for lite konkret og veldig upersonlig ettersom det er en kommentar jeg antakelig kan gi alle elevene som har tegnet. Istedenfor sier jeg at trollet på tegningen var kul og poengterer hvor store og skumle øyne det har. Da føler eleven seg sett og at rosen er meningsfull.

Videre forteller Randi at en klasseleder også må være opptatt av å lære elevene hvordan de skal oppføre seg mot hverandre. Elevene skal ikke bare utdannes men også bli mer dannet i løpet av skolegangen. Dette gjelder spesielt på de lavere trinnene hvor barna ikke alltid forstår konsekvensene som kommer etter deres handlinger. Her er det viktig å lære barna å gi sisten, isteden for å slå sisten. De fleste barna lærer en eller annen form for «den gyldene regel» som er du skal være mot andre, som du vil at andre skal være mot deg.

Alle informantene er opptatt av at elevene skal utvikle seg personlig og dannes på en eller annen måte. Selv om Grethe har fått i oppgave å hjelpe til i klasser hvor utageringen har blitt så stor at de andre lærerne trenger hjelp, har hun aldri opplevd at en elev har vært direkte stygg mot henne selv. Grethe mener hun må ha gjort noe riktig, når hun har lyktes med utagerende elever i så mange år. Hun beskriver sin oppgave som lærer og klasseleder slik:

Jeg har aldri opplevd vold eller stygge ord mot meg selv. Jeg setter respekt veldig høyt. Jeg er lærer, jeg bestemmer, men jeg hører på elevene. Jeg snakker med dem og ikke til dem og de skal være med på hvordan vi skal ha det i klassen. Læreren vil vårt beste. Lærer skal være kjærlig, men bestemt og elevene skal oppleve at lærer bryr seg. Ta eleven til sides om den virker trist eller lignende. Jeg tenker at du bruker ikke stygge ord eller vold mot en lærer du liker. Jeg gjør ikke dette for å bli likt, men det er jobben min og slik jeg opplever det.

Bjørg er enig i at en klasseleder trenger respekt for å lede klassen på best mulig måte. Hun forteller videre at hun selv ser på det å gi tydelige beskjeder og gjøre undervisningstimen forutsigbar som en viktig del av en klasseleders jobb. Dette gjelder spesielt på lavere trinn og i klasser med elever som kan vise utagerende atferd. Hun opplever mindre uro og mer fornøyde elever når de selv er sikre på at de har forstått beskjeder og oppgaver. Med tydelighet ovenfor klassen leder hun elevgruppen på en måte som forebygger uroligheter og utagering, slik at klassen får arbeidsro.

### 4.2.3 Læringsmiljø

En annen faktor som informantene mener er viktig for å forebygge utagerende atferd, er læringsmiljøet. Det er mange måter å jobbe mot et best mulig læringsmiljø. Randi forteller at de jobber aktivt med opplæringslova §9a kollegialt. Opplæringslova § 9a (2002) sier at alle elever i Norge har rett til et trygt og godt læringsmiljø. Alle informantene opplyser at deres skole aktivt bruker en slags antimobbeprogram, noen nevner spesifikt Olweus. Informantene beskriver Olweusprogrammet med litt forskjellige ord, men er enige i at formålet er å forebygge eller stanse mobbing, samt skape et trygt og godt læringsmiljø. Ofte settes barna i ring på stoler eller gulvet og målet er at alle skal si et eller annet om et tema eller problem som lærer eller elev tar opp. Grethe beskriver deres måte å gjennomføre Olweus på slik:

Jeg bruker leker hvor elevene må bytte sitteplasser med hverandre, for å bryte opp uheldige konstellasjoner. Alle får si noe etter tur. Vi sender rundt et objekt til personen som har lov å prate. Det er lov å si pass på første runde, men på andre runde må alle si noe. Hvis du ikke har noe å si på andre runde heller, kan du få si deg enig med noe noen andre har sakt tidligere. De skal si en positiv ting og en negativ ting. Jeg mener det funker og alle snakker etterhvert, også de mer beskjedene. Da har jeg fått informasjon om klassen fra elevene selv om ting som er positive og negative. Tema eller problemstilling kan være om alt mulig. Jeg har brukt denne metoden for at elever skal få høre fra resten av klassen, hvordan deres atferd kan oppfattes av andre og prøve å finne løsninger sammen.

Grethe opplever at elever som ikke mestrer oppgaver de har fått fra lærer, lett blir urolig og kan søke oppmerksomhet fra de andre elevene. Randi legger til at det ikke bare er når elever ikke får til oppgaver, men også når de er ferdig med oppgaver eller andre gjøremål. For underholdning starter en elev og påvirker andre til å lage uro eller utfordre lærerens autoritet. Alle informantene er enige i at elevene kan trigge hverandre til å vise utagerende atferd. Det er derfor viktig å jobbe med elevenes holdninger til hverandre og hverandres oppførsel på skolen. Det viktig med en god klasseleder, som kan avbryte den negative utviklingen av atferd på en fornuftig måte.

Mange elever ønsker et læringsmiljø med minst mulig uro og utagerende atferd, men det kan være vanskelig å si ifra når andre elever forstyrrer. Dette kan komme av at det ikke er kult å avbryte når andre har det gøy, det kan bli sett på som sladring etc. Ole mener derfor det er viktig å skape en kultur i klassen hvor det er lov å si ifra. Det burde være et mål for klasseleder å skape en læringskultur hvor det er kult å være god.

En ting Grethe jobber mye med i klassen er å lære elevene å ikke være mottaker for negativ oppførsel. Grethe forklarer det slik:

Jeg kaller elevene for sender og mottaker. En utagerende elev trenger mottakere som er med på å skape uro. Derfor fokuserer jeg mye på å lære elevene i klassen at de ikke skal være mottakere. Senderen får sende den negative oppførselen uten å nå fram til noen mottaker og jeg rekker å stoppe sendingen.

Dette er en måte å få elevene med på å jobbe sammen mot et felles mål. Når lærer ikke klarer å stoppe sendingen er det ofte slik at de elevene som lett lar seg trigge til utagering blir sett på som syndebukker i klassen. I realiteten er det ofte noen andre som har oppfordret til uroligheter som kan føre til utagering. Det er da barnet som lett gir en reaksjon som vises og fort blir pekt på som eleven som alltid lager bråk.

På spørsmål om hvordan de andre i klassen reagerer når en elev utagerer, er det litt forskjellige svar fra informantene. Ole opplever at de fleste overser situasjonen så godt de kan, mens andre lar seg trigge og blir derfor en del av situasjonen selv. Grethe føler det varierer veldig, men er ganske enig med Oles oppfatning. Hun ser ofte elever som hiver seg med, slik Ole beskriver, men at elevene etterhvert trekker seg bort fra situasjoner, når lærer har klart å skape et læringsmiljø hvor elevene selv ønsker ro til å arbeide. Bjørg er mye enig med de andre informantene, men vil trekke frem hvor imponert hun er over de andre elevene i klassen hun jobber i nå. Bjørg forteller:

Jeg beundrer de andre elevene i klassen. De er overbærende og tar mye hensyn til de utagerende elevene vi har i klassen. Vi bruker tid på å forstå at alle er forskjellige. Jeg merker likevel at noen elever kan føle seg engstelig og utrygg, når det oppstår ubehagelige og skremmende situasjoner. Jeg og de andre lærerne ønsker å gjøre utagerende atferd så lite synlig som mulig for de andre elevene. Vi jobber hele tiden med at elevene skal ha aksept for at vi er forskjellige. Vi prøver å skjerme både de andre elevene og eleven som utagerer. Målet er å ha et læringsmiljø hvor elevene kan føle seg trygg på hverandre.



### ***4.3 Endre elevers negative atferdsmønster***

Når man har elever som kan oppføre seg utagerende, er det viktig å jobbe for å endre elevens negative atferdsmønster. Informantene er enige om at det kan være utfordrende å endre atferden til elever som utagerer, men at det er godt mulig og burde være høyt, om ikke øverst på prioriteringslisten. Alle informantene peker på relasjonene mellom lærer og elev, som en viktig forutsetning for å kunne påvirke elevene til positiv atferd, istedenfor at de utagerer. Videre forteller lærerne hvordan samarbeidet mellom lærer og foreldre er med på å påvirke elevenes atferd på skolen. Til slutt nevnes det hvordan samarbeidet mellom de foresatte har endret seg og viktigheten av at de foresatte jobber sammen for at barna ikke skal vise negativ atferd på skolen.

#### ***4.3.1 Relasjoner***

På spørsmål om hvordan informantene jobber med sine relasjoner til elevene, svarer alle at de er enige i at det er viktig at hver enkelt elev føler seg sett. Det kan være en vanskelig oppgave i en hektisk skolehverdag og det betyr derfor ikke at man må rekke å ha en personlig samtale med alle elevene i løpet av dagen. Alle prøver å ha fokus på å iallfall ha møtt blikket til hver elev og gitt dem et tegn på at man som klasseleder ser at de er der. Bjørg påpeker at relasjonene er sentrale for at elevene skal føle seg trygge og kunne betro seg til lærer om noe er galt. Informantene mener det er en viktig del av relasjonsbyggingen, som alle lærere jobber med konstant.

Som tidligere nevnt har Randi og hennes kollegaer nylig vært på kurs i klasseledelse og relasjonsbygging fordi det er to viktige temaer som alltid vil være sentrale i en lærers hverdag. Randi forteller:

Til hverdag handler det om å se den enkelte elev og bygge en god og trygg relasjon. Eleven skal forstå at man er der for å hjelpe og vi skal samarbeide med både elever og foreldrene. Uansett hva som er vanskelig skal vi finne en løsning. Det er de voksnes ansvar å hjelpe elevene, det er derfor viktig at elevene føler de har en god relasjon til lærer, slik at de kan snakke om ting som er vanskelig.

Grethe poengterer at gode relasjoner mellom lærer og elev er en forebyggende faktor, fordi elever har vanskeligere for å være ufin mot en lærer de har en god relasjon til. Ole legger til at elevenes oppfattelse av situasjoner er viktig og at positive relasjoner gjør at ting som blir sagt har større sannsynlighet for å bli oppfattet og tolket på en positiv måte.

For å bygge relasjoner og skape tillitt og forståelse mellom seg og elevene bruker Randi et eksempel som hun kaller for 9-tallet eller 6-tallet. Dette fungerer både mellom lærer og elev, men også til å skape forståelse elevene seg imellom. Randi forklarer:

Det går ut på at jeg tegner et 9-tall på et ark og legger det mellom meg og en elev. Eleven forteller meg at han ser et 9-tall, mens jeg kan fortelle at jeg ser et 6-tall. Så snur jeg arket så eleven ser et 6-tall, mens jeg ser et 9-tall. På denne måten kan jeg få elevene til å forstå at det kan være to sider av samme sak. Selv om du vet du har rett i noe, så kan det hende at noen som sier noe annet heller ikke har feil.

Randi forteller at hun ikke bare bruker det til relasjonsbygging, men også for å ordne opp i uenigheter mellom elevene. Det gjør hun fordi det er billedlig og lett å forstå eksempelet også for de yngre elevene. Grethe påpeker at relasjonene elevene seg imellom også er sentrale i jobben med å endre negativ atferd i klasserommet. Hun forteller:

Jeg kaller elevene for sender og mottaker. En utagerende elev trenger mottakere som er med på å skape uro. Derfor fokuserer jeg mye på å lære elevene mine å ikke være mottakere. Dette har jeg hatt nytte av både når jeg jobber med forebygging og når jeg kommer inn i et klasserom som i større grad er preget av utagerende atferd. Er det ingen mottakere er det vanskeligere å skape uro.

#### ***4.3.2 Foreldresamarbeid og samarbeid mellom foresatte***

Informantene mener at foreldresamarbeid er viktig i alle klasser, spesielt i klasser som er preget av utagerende atferd. De er alle enige om at de betegner et velfungerende foreldresamarbeid som en god relasjon, med viktig kommunikasjon og samarbeid mellom lærer og foresatte. Informantene er noe uenige i hvor lett det skal være å kontakte lærer om småting, men Ole forteller at han personlig har hatt ekstra tett kontakt med foresatte som har utagerende barn. På denne måten kan han lage egne avtaler med enkelte foreldre og komme elver i forkjøpet for å avverge utagerende atferd, om de for eksempel nylig har oppstått en betydelig uenighet eller annen situasjon hjemme.

Videre påpeker de at en god kommunikasjon mellom foreldrene er med på å både forebygge utagerende atferd, og å endre atferdsmønsteret til elever som kan oppføre seg utagerende. Informantene har en felles forståelse av at det er vanlig at foreldre som har elever på de laveste trinnene er flinke til å gå sammen om å skape et miljø for barna. Det er vanlig at de samarbeider om hvordan bursdager skal gjennomføres for at ingen skal føle seg utenfor. Foreldrene har telefonnumrene til hverandre, om det skulle være noe. Det er veldig forskjellig hvor aktive foreldrene er og det er naturlig at engasjementet avtar når barna blir eldre og har funnet sin plass blant de andre elevene. Bjørg mener likevel det er viktig at foreldrene holder kontakt med hverandre, selv om barna blir eldre. Hun jobber stadig med at det skal være lav terskel for å plukke opp telefonen for å ringe andre foreldre eller klassens lærer. Randi sier seg enig og peker på at de som lærere har stor nytte av at foreldrene også kan få hjelp eller veiledning til hvordan de skal forholde seg til barna hjemme. Ingen kan fortelle andre hvordan de skal oppdra barna sine, men mange foreldre føler det kan være godt å få tips fra pedagoger iblant. Randi holder på å ta et kurs om foreldreveiledning og forteller:

Kurset innebærer blant annet hvordan lærere skal kunne veilede de foresatte til gode løsninger når barna slår seg vrang hjemme. Det kan være hvordan man kan snakke til barna når de ikke vil legge seg, gjøre lekser, hjelpe til hjemme eller annet. Vi ønsker å kunne tilby de foresatte en god foreldreveiledning slik at de kan få hjelp også hjemme om det er nødvendig. Mange barn får bestemme mye hjemme selv og det kan føre til utagerende oppførsel når de ikke får det slik de vil. Det følger ikke med noen bruksanvisning når man får barn, så foreldre oppdrar barna sine veldig ulikt.

Hun forteller videre at hun har sett en slags endring i foreldregruppen de siste årene, som hun mistenker har resultert i mindre sosialt samspill mellom de foresatte.

Det er tydelig at foreldrene har mindre bekjentskaper seg imellom. Familieforhold har endret seg og det er ikke lenger den typiske kjernefamilien med mamma, pappa og et eller flere barn. Det er blitt mer vanlig å møte på steforeldre og stesøsken, stor aldersforskjell mellom mamma og pappa, foreldre av samme kjønn etc. Ingen av disse familieforholdene er noe negativt, men foreldregruppen i en klasse blir veldig variert og har mindre til felles med hverandre enn tidligere. Jeg observerer at foreldregruppen som tilhører de forskjellige klassene derfor ikke er så ofte sosiale sammen og derfor ikke knytter de samme kjennskapene som foreldrene til de klassene jeg underviste i for ti år siden.

Ole ser også at foreldrene ikke samarbeider like godt som tidligere og opplever oftere at skolen må gå inn for å hjelpe foreldrene som er uenig. Det kommer fram i klassen han jobber med nå, da noen foreldre mener at andres barn er utagerende. De mener at den utagerende eleven tar så mye av lærers tid og oppmerksomhet at det går utover deres eget barn som ikke viser utagerende oppførsel. Dette føles urettferdig og foreldrene bruker mer tid på å være uenige, enn å finne fram til løsninger. Når det blir så mye konflikt må skolen gå inn som meklere. Grethe mener hun ser mer av disse utfordringene, men legger til at vi ikke må glemme at det fortsatt er mange foreldre som samarbeider godt og gjerne tar opp telefonen eller møtes, for å finne løsninger sammen. Det er til stor nytte for elevene når foreldrene er enige.

Björg opplever på sin side at både foreldresamarbeidet og samarbeidet mellom de forskjellige foreldrene fungerer godt i klassen hun jobber i nå. Hun er opptatt av at lærerne og alle foreldrene skal jobbe på lag. Hun forteller om samholdet skolen oppfordrer foreldre og lærere til å ha:

Det er viktig at alle har aksept for at vi er forskjellige og alle skal føle at vi kan være trygge på hverandre. Foreldrene skal ha kontakt med hverandre og støtte hverandre. Jeg opplever at de ringer hverandre for å prate om barna. På skolen prøver vi å oppfordre til lav terskel for å ha samtaler.

## **5. Drøfting**

I dette kapittelet skal de empiriske funnene fra kapittel fire drøftes og knyttes opp mot relevant teori. Jeg skal ved hjelp av datamaterialet som er samlet inn forsøke å besvare problemstillingen:

### **Hvordan jobber lærere med utfordringer knyttet til utagerende atferd?**

Jeg har delt kapittelet inn i tre overskrifter som svarer på forskningsspørsmålene. Først tar jeg for meg hva informantene har svart om deres forståelse av begrepet utagerende atferd og hva de opplever i klassene de jobber med, når intervjuene blir gjennomført. Jeg knytter deres opplevelser opp mot teori. Videre har jeg samlet det lærerne beskriver som deres fokus for å forebygge utagerende atferd og sett på deres svar i lyset av teori. Til slutt beskriver lærerne hva de selv tenker om strategier for å endre elevenes negative atferd, som jeg også knytter opp mot teori. Jeg har flyttet informasjon i en annen rekkefølge enn det står i kapittel fire som omhandler empiri, da jeg ser at noe av informasjonen informantene gir meg passer under flere steder, eller passer bedre under andre overskrifter.

#### ***5.1 Forståelse av begrepet utagerende atferd***

Det virker som at informantene har ganske lik forståelse av begrepet utagerende atferd. De er enige om at det kan komme til uttrykk både fysisk og verbalt, men at det av og til kan være vanskelig å si hvor grensen går mellom uønsket atferd og utagerende atferd. Tre av informantene beskriver det som mer utfordrende enn vanlig uønsket atferd og anser det for mer problematisk og kanskje voldsom oppførsel. Eksempler som nevnes er at elever kan vise utagering ved å sparke, slå, klype, bite eller bruke upassende språk ovenfor både lærere, medelever og andre. Dette stemmer godt overens med begrepsbruken til Sollesnes (2018) som nevner begrepet utagerende atferd som en av flere kategorier under samlekategoriene vanskelig atferd. Her blir høylytt bråk, kasting av gjenstander og at elever forlater undervisning nevnt som eksempler. Selv om dette er andre eksempler ser det ut til å stemme godt overens med informantenes forståelse av begrepet.

Ole mener derimot at også at mindre voldsom oppførsel også kan betegnes som utagerende atferd, som ofte kommer til syne når klassereglene ikke følges. Videre mener han det er viktig å huske at utagerende atferd også kan komme til uttrykk i verbal form. Ole bruker eksempler som når elever utfordrer instruksjoner, diskuterer med læreren og nekter å godta korrigerende.

Dette er oppførsel de andre informantene ikke nødvendigvis mener kan kalles for utagerende atferd. Sørli & Nordahl (1998) støtter Oles forståelse av begrepet noe opp da de peker på at uro og høylytt bråk i klasserommet også er en del av utagerende atferd. Det kan virke som at Ole ikke er alene om å mene at det ikke bare er de mest voldsomme eksemplene som kan kalles for utagerende atferd. Selv om Sørli & Nordahl (1998) nevner uro og høylytt bråk som eksempler, nevner de også mer alvorlige eksempler som slåssing, kjefting og vold. Funnene i empiri og teori viser at det er noen uenigheter om hvor grensen går for å kunne kalle elevens oppførsel for utagerende atferd. Det virker likevel som at både informantene og teorien vil bruke begrepet om de mer alvorlige og aggressive handlingene til elevene.

Björg forteller at elever som utagerer ofte reagerer på en situasjon impulsivt. Rygvold & Ogden (2008) beskriver barn som handler impulsivt med at de ikke reflekterer over utfallet eller konsekvensene av deres handlinger. Det betyr ikke at de ikke har kunnskap om hvordan de burde reagere, men de mangler evnen til å vente sin reaksjon til de har rukket å la atferden bli positivt påvirket av kunnskapen de egentlig har om hvordan de skal oppføre seg (Rygvold & Ogden, 2008). Når Björg beskriver sine opplevelser med impulsive elever peker hun på samtaler hun har hatt med elever etter at de har utagert. Elevene beskriver at de selv ikke mente å oppføre seg på en slik negativ måte. Flere elever forklarer det som en plutselig følelse som påvirker dem til å reagere der og da, og det er en gjenganger at de føler at de ikke har kontroll på sin egen reaksjon. Dette er i samsvar med Malt (2019) sin definisjon av begrepet utagering. Han beskriver at utagering er noe som ofte oppstår når man reagerer på indre impulser uten å ta hensyn til situasjon eller konsekvenser for andre. Dette ligner på noe som kalles for reaktiv aggresjon. Roland (2011) forteller at aggresjon kan deles inn i to typer, som kalles for reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. Størksen, Idsoe & Roland (2011) forklarer reaktiv aggresjon som reaksjonen til et barn som opplever en situasjon eller hendelse som frustrerende. Størksen et al. (2011) forteller også at barn som utøver mye reaktiv aggresjon ofte oppfatter at andres handlinger er ment negativt om dem, selv om de egentlig ikke er det. Drugli (2013) understreker at disse barna har problemer med å regulere veldig sterke følelser og uttrykker dermed voldsomme emosjonelle reaksjoner, som for eksempel å bli veldig sint eller frustrert. Dette er en beskrivelse som kan se ut til å samsvare med det noen av elevene til Björg forteller at de opplever.

Samtalen Bjørg har med elevene i ettertid er svært effektiv måte å gi elevene mulighet til å tenke igjennom sine reaksjoner og komme med forslag til andre løsninger. Elvén et al. (2017) poengterer at om vi forteller en elev at han ikke kan reagere på samme måten igjen, må vi gi eleven forslag om en annen strategi. Elvén et al. (2017) mener med dette at det ikke er godt nok å påpeke at reaksjonen eller løsningen til eleven ikke er god nok eller si at han må forstå at man ikke kan gjøre som han nettopp gjorde. Det vil i seg selv ikke gjøre at eleven unngår å gjenta hendelsen om han ikke har et bedre alternativ. Det kan være veldig effektivt å ta en prat med eleven i ettertid og diskutere hva han kan gjøre istedenfor, om det oppstår en vanskelig situasjon igjen (Elvén et al., 2017).

Videre har vi resten av elevene som utagerer, men ikke kommer med forklaringen om at de selv blir overrasket. Disse elevene kan tenkes reagerer med den andre formen vi har for aggresjon, som kalles for proaktiv aggresjon. Drugli (2013) definerer proaktiv aggresjon som uprovosert negativ handling, som har til formål å påføre andre skade eller presse dem til å utføre en handling. Størksen et al. (2011) mener det er viktig at vi husker på at barn som viser proaktiv aggresjon ikke nødvendigvis føler skyld for deres handlinger, men heller kjenner på en tilfredshet med det de har utrettet. Størksen et al. (2011) forklarer videre at dette kommer av at barnet har lært at aggresjon kan brukes for å oppnå noe. Begge disse beskrivelsene av aggresjon stemmer overens med informantenes forståelse av hva utagerende atferd kan være. De er alle enige om at utagerende atferd kan vises ved fysisk aggressive handlinger som å slå, sparke, klype, bite og kan komme av forskjellige årsaker.

Opplevelsen til Randi, hvor en elev utagerer så kraftig at hun ender opp med et kutt i ansiktet er svært alvorlig. Det er en aggressiv og voldelig situasjon. Jelstad (2019) forteller at lærere blir utsatt for vold i form slag, spark og lignende. Han understreker at det er de yngste evnene som utøver mest vold i skolen. Videre viser Jelstad (2019) til en undersøkelse som ble gjennomført i 2018. Undersøkelsen ble gjennomført med ca tusen lærere som informanter og det ble avdekket at hver tredje lærer på barneskolen hadde opplevd voldelige hendelser fra elever det siste året.

Elvén et al. (2017) mener at elever gjør det de kan for å ikke miste kontrollen over atferden sin. Det er ikke unormalt at en elev nekter å delta på noe, lyve for å håndtere en situasjon de oppfatter som vanskelig, true med å forlate, slå eller sparke mot andre elever for at de skal holde seg unna. Elvén et al. (2017) peker på denne typen oppførsel som noe vi naturlig tenker på som atferdsproblemer. Videre sier de at dette kan være det stikk motsatte: et strategisk valg fra elevens side for å unngå mer voldsome utfall. I slike tilfeller kan læreren se nærmere på hvorfor situasjonen oppsto og forsøke å endre forutsetningene, for å unngå at det hender igjen (Elvén et al., 2017). Bjørg nevner også at de for eksempel tar noen av elevene ut av klasserommet tidligere enn andre når de skal ha pause. Dette er også en fleksibel måte å unngå å skape unødvendige situasjoner mellom elevene, når de er oppspilt for at de skal ha pause.

Informantene hadde noe likt syn på hvor omfattende de opplever utfordringer knyttet til utagerende atferd. De mener det er et aktuelt tema som ofte vises i skolehverdagen. Alle fire informantene opplevde en eller annen form for utagerende atferd i klassene de jobbet med i tiden intervjuene ble gjennomført, men på forskjellige måter. Bjørg mener utagerende atferd er et økende problem og at hun opplever atferden som mer brutal enn tidligere og både Ole og Randi har samme oppfatning om at det er et økende problem. Selv om Grethe mener det er mange elever som utagerer i klassene hun jobber med nå, har hun ikke oppfatningen av at det har vært et økende problem de siste årene. Hun mener derimot at det alltid har vært et aktuelt problem. Jeg finner ikke forskning som hverken bekrefter eller avkrefter lærernes oppfattelse av at utagerende atferd er blitt en mer aktuell utfordring de siste årene, men forskning på den mest aggressive siden av utagerende atferd, som vold viser betraktelig økning den siste tiden. Blant annet presiserer Kinn et al. (2019) at i perioden 2005-2018 har tallene på voldshendelser fra elever økt til det dobbelte. Selv om vold er en del av utagerende atferd er det ikke det jeg har rettet hovedfokuset mot det mest voldsome i denne undersøkelsen. Jeg etterlyser mer forskning som retter seg mot begrepet utagerende atferd, så vi ikke bare ser på det mest ekstreme ytterpunktet. Målet må være å jobbe for å avverge den voldsome atferden, før den blir en viktig del av statistikken.



## ***5.2 Hvordan jobber lærerne for å forebygge utagerende atferd***

Ole forteller at det er svært mange i klassen som kan utagere og at han og de andre lærerne ofte driver med det han kaller for brannslukking i klasserommet. Selv om Ole mener at de får til å drive med brannslukking og heller være proaktive, avtar ikke behovet for brannslukking. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) legger vekt på at proaktive strategier er viktige når vi jobber med samspillsvansker og at det er en stor faktor når vi skal etablere gode forhold for oppvekstmiljø, som bidrar til at utfordringer med problematferd ikke utvikler seg videre. Nordahl et al. (2005) setter fingeren på at alle elever har behov for tilbakemeldinger på deres atferd og at det derfor også er nødvendig med atferdskorrigerende. Elvén, Sjøbu & Ogden (2017) legger likevel trykk på at å heve stemmen til en elev som er opprørt ikke vil ha ønsket effekt og at det kan være hensiktsmessig å vente til eleven har roet seg ned. Videre forklarer Elvén et al. (2017) at en elev som er opprørt eller i affekt, ikke vil klare å tenke like rasjonelt som den ellers ville gjort. De understreker likevel at dette ikke gjelder i alle situasjoner og at det noen ganger må gjøres noe der og da, for å hjelpe en annen elev, eller avverge en annen situasjon. Risberg (2009) peker på viktigheten av å lære elevene sosiale problemløsningsferdigheter som en proaktiv løsning. Med sosiale problemløsningsferdigheter mener hun at de skal kunne avdekke, analysere og finne fornuftige måter å løse vanskelige problemer eller situasjoner på, istedenfor å reagere med utagering.

Alle informantene er opptatt av å skape et positivt læringsmiljø for å forebygge utagerende atferd. I følge Postholm et al. (2011a) er lærer ansvarlig for å tilrettelegge for utvikling av et positivt læringsmiljø. Flere av informantene peker på antimobbeprogrammet Olweus, som en ressurs for å skape et godt læringsmiljø. Olweusprogrammet er et antimobbeprogram med fokus på å forebygge og stoppe mobbing (Olweus, 1992). Det er ikke noe jeg skal gå nærmere inn på, men flere av lærerne nevnte det som en del av deres måte å skape relasjoner og å ta opp både positive og negative ting som skal være med på å sikre et godt læringsmiljø. Som Opplæringsloven § 9a (2002) påpeker har alle elever rett til et trygt og godt læringsmiljø. I en klasse med mye utagerende atferd oppleves ikke læringsmiljøet som verken trygt eller godt. Sollesnes (2018) legger både arv og miljø til grunn som avgjørende faktorer for barn med atferdsproblemer, men legger vekt på at det er miljøet vi kan gjøre noe med.

Drugli (2013) mener atferdsvansker hos barn blir påvirket av enkelte personer, i spesielle situasjoner og under spesifikke omstendigheter. Hun forteller videre at barnets sårbarhet minsker og øker av faktorer i miljøet rundt. Informantene er opptatt av at de og elevene skal jobbe sammen for et felles mål. De opplever at mange elever ønsker et læringsmiljø som har minst mulig uro slik at det gir gode muligheter for læring. Imsen (2014) påpeker at læring skjer når individet er i samspill med «den ytre verden» og at dette samspillet som ofte foregår med at individet er i sosial samhandling med andre. Informantene opplever at elever synes det kan være vanskelig å si ifra til den det gjelder, eller å «sladre» til lærer, når noen forstyrrer timen. Derfor mener Ole det er viktig å skape en kultur i klassen hvor det er lov å si ifra og at det burde være et mål for klasseleder å skape en læringskultur hvor det er kult å være god. Randi er opptatt av å lære elevene hvordan de skal oppføre seg for å unngå problematferd. For eksempel lærer hun dem å gi sisten istedenfor å slå sisten og snakker om «den gyldene regel». Randi viste også et veldig godt eksempel og verktøy hun bruker for at elevene skal forstå at de ikke alltid trenger å være enige og at det kan være to ulike sider av samme sak. Hun la frem eksempelet med et ark med et 6-tall eller 9-tall på. Fra den ene siden oppfattes det som et 6-tall og på andre siden oppfattes det som et 9-tall. Begge oppfatningene stemmer og ingen av dem er mer rett enn den andre. På denne måten kan hun som lærer vise elever at det kan finnes flere korrekte sider av samme sak.

Ole og Grethe opplever at de andre elevene reagerer forskjellig når deres klassekamerater opptrer utagerende mot dem eller lærer. Noen ganger lar de seg rive med og blir en del av situasjonen selv, mens andre ganger trekker de seg unna. Bjørg mener at barna i klassen hun jobber nå viser mye hensyn og er overbærende med hverandre. Rygvold & Ogden (2014) peger på at når lærer utfører handlinger med tanke på enkeltelever kan det gi både positive og negative ringvirkninger i klasserommet og det er ikke alltid så enkelt å forutse hvordan de andre elevene vil reagere. Rygvold & Ogden (2014) mener at alvorlige atferdsproblemer som utagerende atferd forekommer oftere i klasser med høyt støynivå, uro og konfliktnivå. Grethe forteller at hun bruker tid på å lære elevene at de ikke skal være mottakere når andre forsøker å lage uro i klassen. Hun forklarer det med at elever som forsøker å lage uro er en slags sender, mens elever som hiver seg med på uroen kan kalles for mottaker. Hvis hun klarer å lære elevene å ikke være mottakere, mister sender muligheten til å skape uro. Grethe mener det ikke nødvendigvis er eleven som utagerer som har skylden, men han lar seg lett trekke opp av den andre (sender). På denne måten blir eleven som utagerer sett på som en sydebukk av de andre elevene i klassen, siden det er hans atferd som blir synlig.

Alle informantene er opptatt av at uroen som kan oppstå i skoletimene ofte er en begynnelse og en trigger for elever som kan utagere. Grethe forteller at hun opplever at elever som ikke mestrer oppgaver blir urolige og ønsker oppmerksomhet fra andre elever eller utfordrer lærers autoritet. Randi legger til at det gjelder elever som er ferdige med oppgavene også. Rygvold & Ogden (2014) understreker at lærer må etter beste evne tilpasse oppgaver etter elevenes forutsetning. Det er videre viktig å gi konkrete beskjeder og forklaring av oppgaver, samt ha klar ekstra oppgaver til de som er ferdige. Rygvold & Ogden (2014) peker også på elevmedvirkning og samarbeid som en måte å løse problemet med at noen elever ikke forstår oppgaver, men andre er ferdig tidlig. Randi forklarer at hun forsøker å veilede elever som begynner å bli urolig, istedenfor å irettesette dem. Ole er enig og forteller at han forsøker å ha fokus på ønsket handling og oppførsel, kontra uønsket og at han forsøker å avlede, om elevene allerede begynner å lage uro. Bjørg nevner at hun bruker også distraksjoner, når elever ikke oppfører seg slik de har fått beskjed om. Hun legger også stor vekt på positive tilbakemeldinger og målrettet ros.

Videre nevner informantene dagsplaner, arbeidsplaner og IOP (individuell opplæringsplan) som viktige verktøy når de jobber med utagerende atferd. Svanberg og Wille (2009) forklarer IOP som et verktøy som brukes når vi snakker om tilpasset opplæring og at det er blitt ganske vanlig å bruke i skolen. En IOP tar ofte utgangspunkt i læremålene og varer over en viss periode (Svanberg og Wille, 2009). Rygvold & Ogden (2014) poengterer at atferdsproblemer er sammensatte og kan variere på hvor lenge de varer og hvor alvorlige de er og at det derfor er sentralt å tilpasse tiltakene til elevens behov. Rygvold & Ogden (2014) viser til individuell tiltaksplan som et godt alternativ til IOP, forklarer at de er noe like. Individuell tiltaksplan kan likevel passe bedre til arbeid med atferdsproblemer. Individuell tiltaksplan er ikke like undervisningsorientert som IOP og tar for seg elevens situasjon og atferd både på skolen, hjemme og på fritiden (Rygvold & Ogden, 2014). Videre forklarer de at en individuell opplæringsplan har ofte tiltak som omfatter hele elevens problemløsningsferdigheter, forstå elevens situasjon og behov, forbedre lærers evne til å håndtere atferden, styrke samarbeidet mellom hjem og skole, og å skape sosial kultur med tydelige forventninger og reaksjoner på ønsket og uønsket atferd. Dette er punkter jeg kjenner igjen fra empirikapittelet og samsvarer godt med lærernes oppfatning av hva som er viktig i deres arbeid med utagerende elever. Rygvold & Ogden (2014) understreker at disse planene ikke må ta bort fokuset fra godt arbeid med forebygging og problemløsning og setter kollektivt ansvar og eller innsats som en forutsetning for arbeidet.

Informantene er enige om at både forebygging og endring av utagerende atferd er et kollektivt ansvar på skolen. Alle informantene nevner at de har jobbet med LP-modellen tidligere, for å jobbe med kollegial problemløsning. Rygvold & Ogden (2014) forklarer at LP- modellen, PALS og Connect er skoleomfattende program lærere kan benytte seg av når de skal jobbe med problemløsning. Rygvold & Ogden (2014) forklarer videre at problemløsende strategier har som formål å redusere eller få en stopp på foreksempel atferdsproblemer, samt å unngå opptrapping og utvikling av problemet. Postholm, Haug, Munthe, & Krumsvik (2012) poengterer at samarbeid mellom lærere og andre ansatte på skolen er en effektiv måte å utvikle lærerarbeid og iverksette endringer. Informantene forteller at de har kollegialt med utfordringer knyttet til utagerende atferd hvor analysering av en lærers opplevelse gjøres i grupper, hvor de reflekterer og kommer med forslag til tiltak. Lærer prøver ut tiltak og så gjøres det en evaluering i ettertid. På denne måten får lærere innspill fra andre som kanskje har erfaringer med lignende utfordringer, eller de er flere som kommer opp med nye tiltak som kan testes ut. Postholm et al. (2012) kaller denne typen samarbeid for påtvunget kollegialitet, men det er ikke så negativt som det høres ut. De forklarer det som obligatorisk, tidsbestemt deltakelse med formål om å skape kollegialt fellesskap rundt skolens verdier og utfordringer.

Det motsatte av påtvungen kollegialitet kalles for samarbeidskultur og Postholm et al. (2012) forklarer det med at kollegaer samarbeider etter eget ønske og initiativ, uten at det er tidsbestemt eller lederstyrt. Eksempler på slikt arbeid kan være å nå et mål sammen, finne løsning på et problem for hverandre eller sammen, samarbeide om undervisning og vurdering, samt å gå sammen for å skaffe konkretiseringsmateriell. En av informantene påpeker hvor viktig assistentene er i denne sammenhengen, og eksemplifiserer det med at det ofte er behov for å slippe noen elever ut for å kle på seg, før alle de andre elevene kommer ut. Dette gjøres for å unngå situasjoner med knuffing og lignende, som lett kan trigge enkelte elever til uro og av og til utagerende atferd. Da er det godt å ha noen som kan følge med å se at det går greit for seg i gangen, mens lærer ennå har elever inne i klasserommet. Randi uttalte også at de brukte helsesøster aktivt i arbeidet med utagerende elever. En annen lærer påpeker viktigheten av at kollegene følger med hva som skjer i friminuttene, da det ikke er uvanlig at de tar med seg uenigheter inn i klasserommet senere, som fort kan eskalere.

### ***5.3 Hva lærerne gjør for å endre elevenes negative atferd***

Randi nevner at hun og kollegaene nylig har vært på kurs om relasjonsbygging og klasseledelse. Både hun og de andre informantene peker på klasseledelse som en viktig faktor når de både skal forebygge, men også endre elevers negative atferd. Imsen (2014) understreker at en lærer bør vise autoritet i klasserommet, men bruke sin autoritet til det beste for elevene. Rygvold & Ogden (2014) peker på noen viktige målsettinger for klasseledelse:

- Opprette og opprettholde produktiv arbeidsro
- Skape engasjement fra elevene
- Fremme elevenes sosiale kompetanse og positive atferd
- Opprette samhold i klassen
- Fremme elevens motivasjon, innsats og prestasjon

Risberg (2009) peker på at regler og struktur er med på å skape trygghet fordi elevene skal forholde seg til en felles ramme. Både Risberg (2009) og informantene er enig i at lærer skal sikre tydelige mål og innhold, forebygge forstyrrelser og ha klare regler for klassen. Når lærer lykkes med dette klarer han å ha forutsigbarhet i timene, slik flere av informantene nevner. Risberg (2009) poengterer at tydeligheten som beskrives ovenfor kan forsvinne når det er selvstendig arbeid, prosjekter eller samarbeidsoppgaver. Lærer må derfor gi klar beskjed om hvordan disse typene arbeid skal foregå i hans timer. Postholm (2011a) legger vekt på at klasseledelse også går ut på å lage undervisningsopplegg som engasjerer og oppleves som relevant og meningsfullt for elevene. Når lærer klarer å motivere elevene og vise dem at det er relevant er det større sjanse for at elevene engasjerer seg i undervisningen, istedenfor å utagere. Dette er måter som kan være både med på å forebygge og endre utagerende atferd, men av og til må det andre midler til.

Klasseledelse kan være komplisert og variert, men Risberg (2009) legger fokus på autoritetsutøvelse, oppdragelse og konflikthåndtering som svært viktig. Dette stemmer godt med Grethes forklaring på hvordan hun vil ha det i klassene hun underviser i. Hun setter respekt høyt og er opptatt av at elevene skal forstå at det er hun som bestemmer. Samtidig er hun tydelig på at hun som lærer jobber for elevenes beste og derfor er hun opptatt av at den enkelte elev skal føle seg sett. Streitlien (2009) understreker at elevene har krav på å både bli sett og hørt, samt tatt på alvor.

Elevenes medvirkning har mye å si for deres selvfølelse og utvikling av identitet (Streitlien, 2009). Grethe mener at elever ikke vil bruke stygge ord eller andre former for aggresjon mot en person de liker. Lund (2012) mener det er nødvendig å vektlegge gode verdier når vi skal bestemme oss for hvilke grenser vi skal sette for elevene. Lund (2012) forteller videre at å dele med andre, respektere andres eiendom, vente på tur og lignende er gode eksempler på hva som kan forventes av alle. På skolen er det vanlig å bli enige om denne typen regler felles i klassen fra starten av skoleåret. Når elevene bidrar til å bestemme klasseregler kan de føle eierskap og si seg enige om hvordan de ønsker at de oppfører seg ovenfor hverandre. Vikarer har ofte liten tid til å bli kjent med elevene og skape trygge relasjoner, så de må være ekstra klar og tydelig leder fra starten.

Rygvold & Ogden (2014) nevner at bruk av konsekvent og hensiktsmessig bekreftelse av positiv atferd og konsekvente, men gjerne små negative konsekvenser for negativ atferd som eksempel for hvordan lærere kan forebygge uønsket atferd. Informantene er enige om at det er lærer som bestemmer hvilken oppførsel som tolereres i klasserommet. De er enige om et de forsøker å fokusere på ønsket atferd, kontra uønsket. Randi uttaler at hun forteller dem heller hva de skal gjøre, enn hva de ikke skal gjøre. Dette gjør hun fordi elever oppfatter det på en mer positiv måte, framfor irettesettelse. Selv om alle informantene er opptatt av å gi ros og positive tilbakemeldinger er det likevel nødvendig å korrigere atferd til tider. Lyngnes & Rismark (2007) forteller om Skinners teori, som er en kjent teori om hvordan man kan endre atferd. Den går ut på å bruke positiv og negativ stimuli for å endre menneskers atferd (Lyngnes & Rismark, 2007). Denne teorien står bedre beskrevet i teorikapittelet 2.6. Imsen (2014) forteller at dette er en del av behavioristisk læringsteori og handler om vitenskap hvor vi tenker på mennesket som en ting eller objekt, uten egen vilje. Selv om dette er en kjent læringsteori påpeker Jensen & Aas (2011) at behavioristisk læringsteori ikke brukes så mye av pedagoger i dag, men at vi kan se spor etter behavioristiske tenkemåter i skolen. Dette kommer av at vi ikke ser på mennesket som en ting, men en organisme med tanker og fri vilje (Jensen & Aas, 2011). Vi kan likevel se det i sammenheng med lærerne er så opptatte av å gi konsekvente positive tilbakemeldinger og bekreftelse på ønsket positiv atferd.

Björg presenterer utfordringene hun har i klassen med et søskenpar, hvor den ene av dem har en tendens til å utagere. Drugli (2013) presiserer at barns utfordringer med atferd må ses på i en kontekst og det er derfor nødvendig å kartlegge individuelle faktorer, relasjonelle faktorer og kontekstuelle faktorer, for å skaffe seg forståelse for dens utfordringer rund atferd. Drugli (2013) legger videre trykk på at dette er essensielt for at vi skal kunne finne ut hvordan vi skal hjelpe og støtte det enkelte barn på måten han eller hun trenger det. Imsen (2014) peker på at det kan være vanskelig for flerkulturelle barn å forme sin egen identitet, da det er forventet forskjellige ting av dem hjemme, kontra på skolen og i resten av samfunnet. Det kan virke som deres kultur er med på å distansere dem fra resten av klassen. Björg forteller at for disse to elevene er det enda nytt å gå på norsk skole og det er en betydelig språkbarriere. Hun uttrykker at det virker som at de opplever det som lettere å kommunisere med hverandre istedenfor å være sosial med resten av elevene. En elev som er alene ville antageligvis hatt et større behov for å skape relasjoner og knytte bånd med andre elever. Det at de har hverandre er betryggende og gjør at de ikke føler et like stort behov for å sosialisere med de andre elevene i klassen. Det gjør det vanskelig for dem å skape trygge relasjoner til de andre elevene. Sollesnes (2018) mener at atferdsproblemer kan ses i sammenheng men manglende erfaring med relasjoner som støtter eller regulerer et barns eget bidrag til samspill.

Som nevnt i teorikapittelet retter Postholm et al. (2011a) fingeren mot relasjonene elevene har med hverandre og understreker at de er en avgjørende faktor for barns sosiale og emosjonelle utvikling. Sollesnes (2018) mener at det på en skole er mange relasjoner, både positive og negative. I barne- og ungdomsårene gjennomgår man mange fysiske og psykiske endringer. Dette gjør at elevene trenger støtte rundt seg i form av både voksne og jevnaldrende. Elever som er mye for seg selv og ikke har nære venner, kan tenkes har en større risiko for utagering og annen problematferd. Björg forklarer at i dette tilfellet har søsknene hverandre. Det er likevel naturlig å tenke at flere gode relasjoner ville vært bra for dem begge. Som lærer må Björg forsøke å skape en god relasjon til disse to barna selv, for å kunne bidra til endring av atferd. Postholm, Krumsvik, Munthe, & Haug (2011b) poengterer at barn med annet morsmål, forståelse og verdier ofte har vansker med å tilpasse seg på skolen. Likevel understreker Postholm et al. (2011b) at vi må huske at mangfold er en viktig ressurs og at elever som er flerkulturelle kan bidra til å berike klassen og skolen. Elevene sitter inne med kunnskap som kan bidra til fellesskapet.

Frick (2016) peker videre på viktigheten for å ha en individualisert tilnærming til hvordan vi behandler barnas ulike behov. Kanskje kan Bjørg i denne situasjonen bruke søskenes perspektiv på å møte ny kultur, til å få de andre elevene til å forstå situasjonen deres og skape forståelse og nye positive relasjoner mellom alle elevene. Drugli (2013) legger vekt på at tiltak mot utagerende atferd må ha fokus på det kontekstuelle. Det betyr at tiltakene bør ha fokus mot faktorer som er med på å lage eller opprettholde barnets atferdsvansker. Wichstrøm & Steinbekk (2018) nevner at en faktor som kan påvirke barna er relasjonen mellom foreldre og at barn med foreldre som ikke bor sammen har større risiko for å ha emosjonelle og atferdsrelaterte utfordringer. Drugli (2013) er opptatt av at tiltakene må «treffe» på der det virkelig trengs. Hvis det for eksempel er faktorer hjemme som gjør at barnet utagerer, vil det ikke være tilstrekkelig å bare sette inn tiltak på skolen.

Videre er informantene enige om at samarbeid med foreldrene til elevene i klassen er viktig for å avlære utagerende og annen vanskelig atferd. Lyngnes & Rismark (2007) hevder at foreldre er opptatt av hvordan elevene har det på skolen, men at relasjonen mellom skole og hjemm ofte består av mye informasjon fra skolen, men lite dialog og medvirkning fra foreldre. Postholm et al. (2012) på sin side mener at foreldres engasjement og involvering i barnas skolegang kan variere veldig og at foreldresamarbeidet derfor må tilpasses den enkelte elev. Svanberg & Wille (2009) trekker frem foreldremøter og konferansetimer som arenaer for samarbeid med alle foreldre. Bjørg mener at lærer og foreldre burde engasjerer seg for å jobbe på samme lag og støtte hverandre og alle informantene er enige om at et velfungerende samarbeid med foreldrene inneholder gode relasjoner, med god kommunikasjon og evne til å samarbeide. Postholm et al. (2012) poengterer at foreldre med barn med atferdsvansker ofte trenger ekstra oppfølging. Informantene trekker frem at de noen ganger lager egne avtaler med foreldrene til elever med atferdsvansker for å på denne måten komme eleven i forkjøpet, med mål om å avverge utagerende atferd. Sollesnes (2018) mener barna kan møte på vansker på både hjemmefronten og fritidsarenaer, som har betydning for elevens atferd, også på skolen. Drugli (2013) forklarer at hvis foreldre og barn har et negativt samspill, kan det være veldig utfordrende å endre dette på egenhånd.



Randi har vært på kurs i foreldreveiledning hvor hun og kollegaene lærte hvordan de skulle veilede foreldre som plagdes med barna hjemme. Drugli (2013) påstår at de fleste barn med atferdsvansker viser den negative atferden til foreldre. Videre forteller hun at foreldrene til disse barna som oftest sliter med barnets oppdragelse. Derfor er tiltak om foreldreveiledning for disse familiene et godt hjelpemiddel (Drugli, 2013). Postholm et al. (2012) understreker at det ikke er uvanlig at det er tverrfaglighet inne i bilde når elever har atferdsvansker og at det består av fagpersoner fra PPT(Pedagogisk-psykologisk-rådgivningstjeneste) eller barnevernet. Drugli (2013) poengterer at familier som er i kontakt med instanser som for eksempel barnevernet også kan trenge foreldreveiledning, men at vi må trø ekstra varsomt og ha god dialog og samarbeid med familien.

## **6. Oppsummering**

I denne kvalitative studien har jeg sett nærmere på læreres oppfatning av begrepet utagerende atferd, og hvordan de opplever utfordringer knyttet til utagerende atferd i skolehverdagen. Videre har informantene forklart hvordan de jobber for å forebygge og endre elevers negative atferdsmønster.

Det viser seg at informantene har ganske lik forståelse av begrepet utagerende atferd, men det kan være vanskelig å vite hvor grensen går mellom uønsket atferd og utagerende atferd. Det kommer fram at noen elever viser denne typen atferd fordi de har lært at det kan lønne seg, mens andre reagerer på frustrasjon med aggresjon uten å tenke seg om. Informantene forklarer at de bruker samtaler med elever som et verktøy etter utagering, og gir de noen andre alternativer på løsning om de skulle bli frustrert igjen. Som oftest ønsker ikke eleven å vise denne typen atferd selv. Noen ganger bruker elever atferd som vi anser som problematisk, for å unngå mer voldsomme reaksjoner.

Informantene er opptatte av å jobbe proaktivt og er derfor opptatt av gode relasjoner og positivt læringsmiljø. Som klasseleder ønsker de å framstå som autoritær, men kjærlig. De har fokus på å gi tydelige og konkrete beskjeder, så elevene vet hva de har å forholde seg til. Videre legger de vekt at de forsøker å bekrefte og rose ønsket atferd, så de kan unngå å måtte irettesette og korrigere uønsket atferd ofte.

Mange tiltak er individuelt tilnærmet og informantene tar ofte i bruk individuell tiltaksplan, når atferden stadig ikke står til deres forventninger. De er opptatt av å samarbeide kollegialt om å ha oversikt på elevene og jobber sammen med kollegaer for å finne gode løsninger. Når elever har atferdsvansker er samarbeidet mellom skolen og foreldrene veldig viktig. Det er vanlig at den utagerende atferden også forekommer hjemme og det kan være utfordrende for familien å endre atferden alene. Derfor er det vanlig å tilby foreldreveiledning til de som trenger det. Informantene forklarer at i de fleste tilfeller ønsker ikke barnet selv å vise utagerende atferd.

Funnene i undersøkelsen gir ikke fasitsvar på hvordan lærere skal jobbe med utagerende atferd, men det er en pekepinn. Empirien jeg har samlet har vært variert og innholdsrik, med både likheter og ulikheter. Det er tydelig at informantene opplever utagerende atferd som en utfordring i skolehverdagen og at de har gjort seg opp noen tanker om utfordringen.

Utagerende atferd er et aktuelt tema i dagens skole og samfunnet generelt, jeg finner likevel lite norsk forskning som tar for seg begrepet som tema. Jeg etterlyser mer forskning som retter seg mot begrepet utagerende atferd. Det finnes mye forskning på atferdsproblemer, men jeg mener det ofte tar for seg barn i lav alder, diagnoser eller den mere ekstreme utagerende atferden som kommer til syne som vold. Jeg mener det er viktig å fokusere på atferden som forstyrrer læringsaktiviteten i klasserommet og forsøke å gjøre noe med den, så vi slipper å se så ekstreme ytterpunkt som vold. Målet må være å jobbe for å avverge den voldsomme atferden, før den blir en stor del av statistikken.

## Litteraturliste

- Aubert, K. E. (2020). Relasjon. Hentet 20.01.2020 fra <https://snl.no/relasjon>
- Briseid, L. (2006). Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis* ([Rev. utg.]. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Frick, P. J. (2016). Current research on conduct disorder in children and adolescents. *South African Journal of Psychology*, 46(2), 160-174.
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2005). *I fokus: observasjonsarbeid i skolen* (2. [ny rev.] utg. ed.). Oslo: Damm.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Elvén, H. B., Sjøbu, A., & Ogden, T. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Jelstad, J. (2019, 22. mai). Kurser lærere i å håndtere utagering og vold fra elever. *Utdanningsnytt.no* Hentet 22.08.2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/laerer-laereryrket-vold-i-skolen/kurser-laerere-i-a-handtere-utagering-og-vold-fra-elever/174549>

- Jensen, R., & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis: Grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3. utg. ed.). Oslo: Abstrakt forl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Jones, S. H., (2018). Oppositional Defiant Disorder: An Overview and Strategies for Educators. *General Music Today*, 31(2), 12 –16
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. Ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kinn, E., Myklebost, I. T., & Reigstad, J (2019, 20. mars). Ny rapport: Vold og trusler omfattende problem i barneskolene. *Nrk*. Hentet 23.08.2020 fra [https://www.nrk.no/norge/ny-rapport\\_-vold-og-trusler-omfattende-problem-i-barneskoler-1.14480515](https://www.nrk.no/norge/ny-rapport_-vold-og-trusler-omfattende-problem-i-barneskoler-1.14480515)
- Kvernevik, B. (2017). Hva er læringsmiljø. Hentet 20.01.2020 fra <https://www.universell.no/lmu/lmu-haandbok/hva-er-et-laeringsmiljoe>
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne: når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg. Ed.). Oslo: Gyldendal.
- Malt, U. (2019). Utagering. *Store norske leksikon*. Hentet 21.01.2020 fra <https://snl.no/utagering>
- Nordahl, T., M-A. Sørli, T. Manger & A. Tveit (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.

- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova § 1-3. (2000). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (§ 1-3 Tilpassa opplæring)*. Hentet 29.09.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova § 9a. (2002). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (§ 9a elevane sitt skolemiljø)*. Hentet 02.10.2019 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11?q=psykososialt](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11?q=psykososialt)
- Pape, K., & Svendsen, E. W. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider?: sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforl.
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. J., (2011a). *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P., & Krumsvik, R. J.(2011b). *Elevmangfold i skolen 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Risberg, T. (2009). *Praktisk pedagogikk: en studentaktiv lærerutdanning*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Roland, P. (2011). Problematferd i skolen, hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd? *Senter for Atferdsforskning. Universitetet i Stavanger*  
[https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137069/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respekt\\_temahefte\\_Problematferd.pdf](https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137069/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respekt_temahefte_Problematferd.pdf)
- Rygvold, A., & Ogden, T. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sander, K. (2019). Fenomenologi og fenomenologisk design / analyse. Hentet 24.08.20 fra <https://estudie.no/fenomenologisk-design/>
- Sollesnes, T. (2008). *Problematfer I et rasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar forl.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Streitlien, &. (2009). *Hvem får ordet og hvem har svaret?: Om elevmedvirkning i matematikkundervisningen*. Oslo: Universitetsforl.
- Størksen, S., Idsoe, T. & Roland, E. (2011). Schoolyard corner society. Relating membership to reactive aggression. *Emotional and Behavioral Difficulties* 16: 145-158.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. [Oslo]: NOVA.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Wichstrøm, L., & Steinbekk (2018). Cohort profile: The Trondheim Early Secure Study (TESS) – A study of mental health, psychosocial development and health behaviour from preschool to adolescence. *International Journal of Epidemiology*, 47(5), 1401-1401i Hentet 22.08.2020 fra <https://academic.oup.com/ije/article/47/5/1401/5094968>

Svanberg, R., & Wille, H. P. (2009). *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Aasen, P., & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse* ([Rev. utg.] Petter Aasen ... [et al.]. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring**

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ***”Hvordan forebygge utagerende atferd i klasserommet”?***

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne metoder for å forebygge utagerende atferd i klasserommet*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Formål**

I mitt masterprosjekt skal jeg ta for meg utagerende atferd som overordnet tema. Jeg skal ha hovedfokus på å finne ut hvordan man på best mulig måte kan forebygge utagerende atferd i klasserommet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Nord Universitet* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Rektor på hver skole kan selv velge ut lærere fra personalet, som det kan være tenkelig har litt erfaring med utagerende atferd og selv ønsker å bidra til min forskning.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og lagret midlertidig.

Intervjuet skal ikke inneholde gjenkjennbar/identifiserbar informasjon om informanter eller institusjoner. Personlige opplysninger om deltakere skal ikke komme fram, men egne tanker, erfaringer og fortellinger er ønskelig.

Alle lydfiler slettes når forskningsprosjektet er ferdig.



### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være student/forsker og eventuelt veileder som har tilgang på lydopptak. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder og lagret adskilt fra resten av dataene. Deltaker skal ikke være gjenkjennerbar i noen publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.19.  
Personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord Universitet. *Ida Mari Edelsteen Moen*, [Idamari94@hotmail.com](mailto:Idamari94@hotmail.com) (student) eller *Christel Sundqvist*, [christel.sundquist@nord.no](mailto:christel.sundquist@nord.no) (veileder)

Vårt personvernombud: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no) Nord Universitet

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

---

-----

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Hvordan forebygge utagerende atferd i klasserommet?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- at intervjuet blir tatt opp på lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.19

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

# Intervjuguide

Hvilken utdanning og erfaringsbakgrunn har du?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilket klassetrinn underviser du på?

Er du kontaktlærer?

**Hvilke erfaringer har lærerne med utagerende atferd.** Fort sint, krangler, slåss, utagerer verbalt, svarer ofte tilbake ved irettesettelser og konfliktfylte møter med jevnaldrende og voksne.

1. Hva legger du i begrepet utagerende atferd?
  - Voldelig eller verbal utagering?
2. Hvor stort opplever du elever med utagerende atferd i klasserommet?
  - Er det i alle klasser?
  - Avbrytes undervisningen ofte?
3. I hvilke klassetrinn opplever du at det er vanligst med utagerende atferd?
  - Øker utageringen med alder og klassetrinn?
  - Avlæres utageringen, så oppførselen minker ved alder og klassetrinn?
4. Har du utagerende elever i klassene du underviser nå?
  - Hva kjennetegner deres utagerende oppførsel?
5. Kan du fortelle om noen tilfeller hvor du har opplevd at en elev utagerer, hva var triggeren og hvordan ble situasjonen løst?

6. Hvordan har arbeidet med denne eleven vært fra 1. klasse og fram til nå?

- Har problemet økt eller minsket fra skolestart?
- Tiltak?
- Hva kunne vært gjort annerledes?
- Samarbeid og informasjon fra barnehage og andre lærere?

7. Hvordan arbeider du for å forebygge utagerende atferd?

Selvkontroll, evne til samarbeid, følge regler, empati, medfølelse, ansvarlighet, kommunikasjon, non-verbal kommunikasjon

8. Gjøres det noe for å kartlegge «triggere» på skolen?

9. Hva gjøres for å forebygge utagerende atferd?

- Organisatorisk?
- Kollektivt?
- Du som lærer?

#### **Hvordan opplever lærerne at de kan bruke klassemiljø til forebygging?**

10. Hvordan oppfatter du at klassen forholder seg til de elevene som (ofte) oppfører seg utagerende?

11. Hvordan kan klassemiljøet være med på å forebygge utagerende atferd?

#### **Hvordan kan relasjoner bidra til arbeidet med å forebygge utagerende atferd?**

12. Hva gjør du i det daglige for å skape gode relasjoner til elevene?

13. Hvordan kan lærere bruke relasjoner for å forebygge utagerende atferd?

Er det noe du ønsker å legge til?

Hva er din opplevelse av intervjuet?

## **Vedlegg 3: Vurdering fra NSD**

### **Prosjekttittel**

Hvordan forebygge utagerende atferd i klasserommet

### **Referansenummer**

429422

### **Registrert**

07.12.2018 av Ida Mari Edelsteen Moen - ida.m.moen@student.nord.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Skole, barneutvikling, utdanningsledelse

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Christel Sundqvist, christel.sundqvist@nord.no, tlf: 75517749

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Ida Mari Edelsteen Moen, idamari94@hotmail.com, tlf: 97064845

### **Prosjektperiode**

15.01.2019 - 01.09.2020

### **Status**

17.08.2020 - Vurdert

### **17.08.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 17.8.2020.

Vi har nå registrert 1.9.2020 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **19.12.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2020.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

## TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt, og kan ikke gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervju hvordan dette skal håndteres. Lærer kan for eksempel ikke omtale en elev på en slik måte at det fremkommer at det dreier seg om en elev som per i dag er i klassen, og er den eneste med utagerende atferd. Intervjuet bør derfor gjennomføres slik at det ikke fremgår om lærer snakker om nåtidige eller tidligere elever. Dersom læreren har undervisningserfaring med under 5 elever, bør dette ikke fremgå.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17