

MASTEROPPGAVE

Tittel Oppfør deg normalt for f.....!!
En kvalitativ studie om dempende tiltak for elever med utfordrende atferd.

Ditt navn Gry Løining

Dato 16.5.

Mastergradsstudie i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

FORORD:

Jeg kan ikke tro det. Fire års studium ferdig, med master som siste innsats.

Det siste året kan sammenlignes med å balansere på line eller, som å **lære seg** å balansere på line. Livredd for å trække utenfor har jeg famlet meg fremover med magen fullt av sommerfugler, som ble byttet ut med veps rundt april måned.

Må takke min kunnskapsrike veileder Dag Sørmo for tilsendte blide emoji'er med påskrift *Stå på!* Det hadde ikke blitt mye til oppgave om ikke du hadde holdt ut. Oppgaven hadde også blitt slunken uten informanter som velvillig stilte opp og gjerne snakket på inn og utpust om et tema som engasjerer dem. Takk!

Tusen takk til alle flinke bibliotekarer på Høgskolen i Halden. Også veldig flott å ha en kollega som tilbød seg å lese korrektur. Takk Mona, og ikke minst: Tusen takk mamma! Ditt engasjement, kunnskap, klokskap og språklige veiledning har betydd enormt for meg. Takk.

Fredrikstad, mai 2022

Gry Løining

SAMMENDRAG

Masterens tema bunner i en nysgjerrighet på elever som viser utfordrende atferd, med tanke på aggresjon. Jeg har tatt utgangspunkt i de to hovedformene for aggresjon, pro og reaktiv aggresjon. Det er et ønske om å kunne møte atferden hensiktsmessig med hensyn til dempende tiltak som på sikt kan skape en positiv forandring.

I den forbindelse ble fem lærere, med lang erfaring med utfordrende atferd, intervjuet. Målet var å få deres oppfatning om hva dempende og forbyggende tiltak for atferden kan være. Teorikapittelet viser til tilknytningsteori og hjerneforskning i sine forklaringer som årsaker på atferd. Sameroffs relasjonsmodell brukes for å illustrere hvordan barnet med sitt temperament og evner påvirker, og påvirkes, av sitt miljø over tid. Relasjonsmodellens tidsperspektiv gir rom for at barnets møter gir en positiv eller negativ utvikling, og slik viser modellen læreres påvirkningskraft.

Fenomenologiske, kvalitative intervjuer er brukt for å få frem lærernes livsverden som forklart i metodekapittelet. Intervjuene ble transkribert og analysert for deretter å bli tolket i lys av relevant teori.

Resultatene viser lærere som er genuint opptatt av å møte elever emosjonelt og med respekt, der å bygge god og solid relasjon er overordnet for å komme i posisjon for veiledning. Mine funn er i samsvar med tidligere studier på temaet.

Innhold

1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Oppgavens struktur	7
2. Teoridel	8
2.1 Skolens plikter og intensjoner i forhold til atferd	8
2.2 Begrepet atferd	9
2.2.1 Hva transaksjonsmodellen sier om utvikling av atferd	9
2.2.2 Biologi, eller miljøets betydning for atferd	10
2.2.3 Et sosiokulturelt syn på atferd	11
2.2.4 Læringsteoretiske forklaringer på atferd	12
2.2.5 Behavioristisk forklaring på atferd	12
2.2.6 Hvordan forklarer kognitiv utviklingspsykologi uønsket atferd ..	13
2.2.7 Sosialkonstruktivismens forklaring på atferd	13
2.3 De første leveårene	14
2.3.1 Sosial kompetanse, regulering og tilknytning som utgangspunkt for atferd	14
2.4 Utfordrende atferd	16
2.4.1 Aggresjon	16
2.4.2 Reaktiv og proaktiv aggresjon	18
2.5 Følelser og kommunikasjon i skolesystemet	19
2.6 Emosjoner	20
2.7 Relasjoner	21
2.7.1 Relasjonens betydning for atferd	23
2.8 Årsaker til utfordrende atferd	24
2.9 Forskningsfunn om hvordan aggressiv atferd kan dempes	25
3. METODE	28
3.1 Kvalitativ tilnærming	28
3.2. Fenomenologiske perspektiv og hermeneutiske analyse	28
3.3 Epistemologiens betydning i metoden	30
3.4 Kvalitativ forskningsintervju	30
3.5 Innsamling av data	32
3.5.1 Utarbeiding av intervjuguiden	33

3.6 Valg av informanter	33
3.7 Gjennomføring	34
3.8 Transkripsjon	36
4. Analyse og tolkning.....	37
4.1 Etiske betraktninger	38
4.2 Validitet og reliabilitet	39
5 Funn	41
5.1 Informantenes yrkesbakgrunn	41
5.2 Informantenes oppfatning av negativ atferd.....	41
5.3 Informantenes oppfatning om relasjon.....	44
5.4 Informantenes oppfatning av dempende tiltak	49
5.4.1 Informantenes oppfatning av humor	49
5.4.2 Informantenes oppfatning av å være rolig og å være nær.....	50
5.5 Informantenes oppfatning om skolesystemet	51
5.6 Informantenes oppfatning om alle lærere kan jobbe med utfordrende atferd	54
6 Drøfting	55
6.1 Drøfting av informantenes syn på atferd	55
6.2 Drøfting av relasjonens dempende effekt	58
6.3 Drøfting av funn humor	63
6.4 Betydningen av rolig og nærhet	64
6.5 Drøfting om skolesystemets betydning for negativ atferd	66
6.6 Drøfting om alle lærere kan jobbe med utfordrende atferd	68
7 Oppsummering og konklusjon	70
Litteraturliste	73
Vedlegg 1.	79
Intervjuguide	79
Vedlegg 2	80
Samtykkeskjema	80
Vedlegg 3	83
NSD.....	83

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er både fascinert og litt engstelig for elever med utfordrende atferd og har derfor valgt dette som tema i min master. Målet med oppgaven er å øke bevisstheten om hva vi lærere kan gjøre for å dempe utfordrende atferd. Implisitt, ligger et ønske om å skape en varig positiv forandring for eleven med hensyn til egen atferd.

Opplæringslova (1998, § 1-1) sier at «Elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Loven sier videre at opplæringen skal bygges på nestekjærlighet, tilgivelse og likeverd.

Kunnskapsdepartementet (2017, 2.1) sier det samme: «Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen». Bestemmelsene pålegger oss lærere å gi undervisning som vil påvirke elevene til å ta gode valg.

Dempende tiltak for utfordrende atferd er viktig for å skape et godt læringsmiljø for alle, og skal slik legge til rette for optimal utvikling hos den enkelte elev (Ertesvåg et al., 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017). Seniorrådgiver Elisabeth Goffeng, Statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI), sier at vold og trusler er en større utfordring i undervisningssektoren enn i andre bransjer. Statistisk sentralbyrå sin levekårsundersøkelse viser at lærere i grunnskolen, sammenlignet med andre yrkesgrupper, er fire ganger så utsatt for vold og trusler (Mejlbo, 2021b). Sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet og leder for kontaktforumet for grunnskolen, Marit Himle Pedersen, mener dette er svært alvorlig med tanke på rekrutteringen til læreryrket. Ett av tiltakene hun etterlyser er lærerkompetanse på hva som kan dempe problematferd i skolen (Mejlbo, 2021a). Det pekes også på at det kan være vanskelig å få til en inkluderende skole om lærere mangler kompetanse på samspills- og atferdsvansker (Grimsæth et al., 2018). På bakgrunn av Mejlbos artikkel vil oppgaven belyse elever med aggresjon. Aktualiteten for temaet i min masteroppgave ble igjen synlig i en nylig artikkel i Utdanningsnytt.no (Ruud, 2022). Her viser forfatter til at arbeidstilsynet krever dagsbøter fra Oslo kommune om ikke Utdanningsetaten legger frem konkrete tiltak på hvordan vold og trusler skal forebygges i Oslo-skolene.

Kvale mener at samfunnsforskning bør komme samfunnet og mennesker til gode ved å tilføre ny kunnskap (Kvale et al., 2015). Mine funn peker mot at for å kunne skape en positiv og varig forandring med hensyn til utfordrende atferd hos elever, trengs en god og solid relasjon.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i refleksjonene over, er min problemstilling

«Hva kan lærere gjøre for å dempe utfordrende atferd hos elever»

Med utfordrende atferd, menes her elever som viser aggresjon. Derfor vil de to hovedformene, reaktiv- og proaktiv aggresjon bli belyst. Implisitt i problemstillingen ligger spørsmålet om dempende tiltak på sikt kan skape en varig positiv forandring hos eleven.

I tillegg har jeg to utdypningsspørsmål: Hva tenker informantene om skolesystemet når det gjelder elever med utfordrende atferd. Og kan alle lærere jobbe med elever med utfordrende atferd? Utdypningsspørsmålenes formål er å bore litt dypere i problemstillingen, samtidig som jeg finner dem interessante når det gjelder lærerutdannelsen og organiseringen av vår arbeidsplass.

1.3 Oppgavens struktur

Masteren er delt inn i fem deler, der første del presenterer bakgrunnen for valg av tema, min problemstilling med utdypningsspørsmål samt oppgavens struktur.

Andre del viser hvilke teorier jeg har lagt til grunn for mine intervjuer og drøftinger. Det har vært naturlig for meg å belyse hvordan elevers tidligere erfaringer kan utløse uønsket atferd, men også ha et fokus på hvilken viktig rolle vi lærere kan spille i elevens liv, vist ved hjelp av Bronfenbrenners og Sameroffs modeller. Tredje del er viet min forskningsmetode der jeg ønsker å få frem mine informanternes livsverden gjennom kvalitative forskningsintervjuer i et fenomenologisk perspektiv. I fjerde del vil informantene først presenteres. Så vil funn, understøttet med sitater, bli presentert tema for tema. Temaene er basert på min intervjuguide.

I femte del blir funnene drøftet opp mot teorien. Sjette del inneholder oppsummering og konklusjon og her vil veien videre også bli presentert.

2. Teoridel

Jeg vil i denne oppgaven se på hva som kan kreves for å dempe utfordrende atferd.

Fordypningsspørsmålene vil være om alle lærere kan jobbe med elever med utfordrende atferd og hva informantene tenker om hva skolesystemets kan ha å si for utfordrende atferd.

Teoridelen belyser bakenforliggende årsaker til barns adferd, da det kan hjelpe oss til å forstå barnets strategier og hvilke mekanismer som kan ligge til grunn for å best kunne dempe. For å forstå hvorfor dempende tiltak kan være nødvendige og at det også kan være en viktig del av lærerrollen, vil jeg si noe om skolens plikter og intensjoner.

2.1 Skolens plikter og intensjoner i forhold til atferd

Skolen er en kompleks organisasjon med to hovedoppdrag. Det beskrives slik i overordnet del av lærerplanen: «Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2). Ekspertgruppen fremhever at ett av oppdragene ikke må vektlegges mer enn det andre, for å unngå ubalanse i skolen (Ekspertgruppe for skolebidrag, 2021). Elevenes sosioemosjonelle side vektlegges altså likeså mye som det faglige. Både formålsparagrafen, lærerplanen og opplæringsloven fastslår at alle elever, uavhengig av evner og forutsetninger, har de samme rettighetene knyttet til opplæring i grunnskolen. Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.6). «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, [...]» (Opplæringslova, 1998, § 1-3), og både opplæringslova (1998, § 1-1) og overordnet del i lærerplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.1) fastsetter at opplæringen skal bygges på nestekjærlighet, tillit og tilgivelse, og at de skal bruke sitt profesjonelle skjønn for å ta vare på hver enkelt elev. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.1).

For å belyse kravene som stilles til lærerne og skolen, har jeg her vist til noen lover og direktiver som skolen er forpliktet til å følge.

2.2 Begrepet atferd

Ifølge Aasen og Nordtug (2002) kan atferd belyses med sosialpsykologiske, medisinske, psykologiske og sosiologiske modeller. Forenklet kan man si at innenfor det sosialpsykologiske og sosiologiske perspektivet vektlegger man samspillet mellom mennesker og samfunn. Den psykologiske modellen vil inkludere læringsteorier, og den medisinske har sin basis i det biologiske nivået. Fallmyr (2020) at man har to måter å nærme seg atferd på. Den ene er atferdsorientert, der en ser på selve atferden og prøver å forandre den uten å gå dypere inn i eventuelle *hvorfor*-spørsmål. Den andre er følelsesfokustert, der man er opptatt på de underliggende vanskene for atferden og at gjennom følelsene kan atferden forandres.

I denne oppgaven vil jeg ved hjelp av Sameroff sin transaksjonsmodell og den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner vise at utfordrende atferd kan forklares på flere måter. Forklaringsmodellene kan hjelpe oss å forstå hvordan atferd kan oppstå og slik bidra til finne måter å dempe utfordrende atferd på. Jeg begynner med transaksjonsteorien, som illustrerer hvordan forskjellige teorier og modeller er flettet sammen, og viser hvordan barnets utvikling påvirkes.

2.2.1 Hva transaksjonsmodellen sier om utvikling av atferd

Sameroff illustrerer individets suksess eller *fall* i sitt livsbaneløp i sin transaksjonsmodell. Han samlet teorier og modeller fra blant annet Freud, Piaget og Bronfenbrenner, til én enhetlig utviklingsteori, kalt transaksjonsmodellen. Modellen gir en omfattende oversikt over menneskelig utvikling (Sameroff, 2010), hvor Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell gir transaksjonsmodellen en helhetlig og dynamisk forståelse over både det fysiske, kulturelle og sosiale miljøet som omslutter individet. Bronfenbrenner beskriver en systemisk relasjon med hjelp av begrepene mikro-, meso-, makro- og eksosystemer. Her er barnet deltaker i flere interrelaterte økosystemer, og barnet og økosystemene er begge i konstant forandring og i gjensidig påvirkning av hverandre (Klefsbeck & Ogden, 2012; Sameroff, 2010). Samtidig inneholder Sameroffs transaksjonsmodell barnets arv, som er temperament og evner. Barnet

er unikt og derfor vil hvert barn sette sitt preg på miljøet og omvendt. Miljøet og barnet regulerer seg i forhold til hverandre og barnet bidrar i sin egen utvikling ved å aktivt organisere sine erfaringer (Drugli, 2013). Hvert møte med sine påvirkninger kalles transaksjoner. Hver transaksjon gjør noe med hvordan neste transaksjon kan bli. Dermed kan et positivt miljø endre et barns negative utvikling, eller omvendt. Alt dette skjer over tid, i en kontinuerlig utvikling (Drugli, 2014).

Fortsatt er forskningen i utvikling, og vår oppfatning av årsaker til atferd preges av det vi vet nå, men samtidig vil også eldre oppfatninger prege og påvirke oss. Som atferds- og læringspsykologien på 50- og 60-tallet, der betydningen av følelser ikke var så viktige (Fallmyr, 2020). Dette synet har ennå en plass i skolen (Ogden, 2015).

2.2.2 Biologi, eller miljøets betydning for atferd

Forskere har prøvd å finne ut hva som er hovedpåvirkningen til vår suksess eller vårt *fall* som individ. Er det gener eller miljø? (Sameroff, 2010) John Watson mente på 1920-tallet at individet ble formet av kun miljøet. Dette ble kjent som *behaviorismen*. Etter hvert er det produsert studier der en så at en stor del av atferden var genetisk betinget.

Pendelsvingningene mellom biologi og miljø har blitt kortere og kortere og deres sammenblanding har vært økende. Store fremskritt innen nevrovitenskapen og molekylærbiologien har bidratt til å forstå mer av menneskets natur. Innen nevrovitenskapen, som preger vår tids forskning, er synet at hjernen *er* sinnet og at vi styres av nevronene (Crick & Koch, 2003; Minsky, 1987) og vår atferd blir forklart ut fra kognitiv nevrovitenskap (Ortega & Vidal, 2016). Psykiske lidelser blir derfor til hjernelidelser og handler ikke lenger om psyken (Schultz, 2018). Studier som ser på utviklingen av hjernen, hevder at barns sosiale og emosjonelle erfaringer påvirker hjernens utvikling. Og omvendt vil hjernens utvikling ha en sentral rolle i den sosiale og emosjonelle reguleringen. Noen studier viser for eksempel at endret strukturell hjerneutvikling sammenfaller med utvikling av mer eksternaliserende atferd (Bos et al., 2018). Ved gode relasjoner som støtter barnet i å utvikle hensiktsmessige reguleringer, fører dette til dannelse av hjernebaner og nevroendokrine systemer som er en forutsetning for læring og god helse. Relasjoner som er *ikke-responsive* eller voldelige er forbundet med endringer i struktur og funksjon av områder av hjernen. Det gir problemer med reguleringen av følelser samt kognitive vansker i informasjonsbehandling og hukommelse.

Dette har negative konsekvenser for både læring, emosjonell og sosial regulering, samt kognitive funksjoner (Nelson et al., 2014; Taylor et al., 2011).

Barn som er i et miljø der det er lite tillit, kan ha økt sjanse for negativ utvikling når det gjelder å regulere emosjoner og evnen til å forholde seg til andre (Nelson et al., 2014; Repetti et al., 2011). Måten barn relaterer seg sosialt på, og også hvordan de responderer emosjonelt på andre i forskjellige miljøer, er basert på førforståelsen de har utviklet. Førforståelsen utvikles fra deres første relasjon med omsorgspersonen, og fortsetter å utvikle seg etter hvert som barnet møter nye relasjoner (Bronfenbrenner, 1996). Å forstå disse påvirkningene er viktig fordi barnas atferd, og deres evne til å lære, ikke bare er et spørsmål om valg, men snarere formet i en sosial ramme som reguleres av andre. De sosiale omgivelsene er igjen formet av familiens historie og av samfunnet (Nelson et al., 2014). Gode relasjoner med voksne og jevnaldrende motvirker nevrologiske tilbakemeldingsmekanismer som hindrer effektiv emosjonsregulering og positiv sosial interaksjon, og fremmer skolesuksess og trivsel. Om barnet opplever å bli avvist av jevnaldrende, kan det bidra til å håndheve disse tilbakemeldingsmekanismene og hindre effektiv emosjonsregulering og positiv sosial interaksjon. Da kan også aggresjonen komme som eventuell mobbing. (Nelson et al., 2014). Å ha kunnskap om bakenforliggende atferd kan gjøre noe både med egne reaksjoner og forståelse for hvilke tiltak som kan ha effekt.

2.2.3 Et sosiokulturelt syn på atferd

Både Bateson og Watzlawick (1979/2002; Whitley, 1969) så på atferd som *noe* som oppstår mellom to eller flere individer. Bateson (1979/2002) mente det var meningsløst å snakke om aggressivitet, avhengighet, stolthet og så videre, da disse ordene har sin rot i hva som skjer mellom mennesker, og ikke oppstår inne i et menneske. Man kan ikke merke elever med egenskaper som lat, passiv eller aggressiv, da menneskets atferd skapes i et samspill med andre. Ulleberg (2014) forstår Bateson slik at mennesket er en del av relasjonen og ikke ett individ i et vakuum. Om fokuset flyttes fra individet til relasjonen, kan dette gi rom for nye perspektiver og vinklinger om hvordan vanskelige situasjoner kan håndteres. I skolen er hverdagene ofte travle, og elever med atferdsproblemer kan kanskje av noen lærere oppleves som *noe* som tar tiden fra de *egentlige* oppgavene i skolen, nemlig fag. Men om man ønsker å

arbeide med uønsket atferd for å skape en forandring, er sosial relasjon et grunnleggende element (Ogden & Ogden, 2022).

2.2.4 Læringsteoretiske forklaringer på atferd

Læringsteorien kan hjelpe oss med å forstå hvordan vi kan tilnærme oss elever i læringssituasjoner og også mekanismer som ligger til grunn for utagerende atferd.

Knud Illeris (2007) kaller læring for kapasitetsforandring. To forskjellige prosesser har betydning for kapasitetsforandringen og må aktiveres. Den første er samspillet individet har med de sosiale og materielle omgivelsene, som for eksempel elevens forhold til innholdet i det som skal læres, samt til skolen, skolekamerater og læreren. Den andre er individets indre bearbeidelse, deriblant motivasjon og tilegnelse av impulser fra samspillet, som igjen forbinder disse impulsene med tidligere læring, som så blir til ny læring (kapasitetsforandring). Den nye læringen er et personlig produkt, siden biologien og ens tidligere erfaringer utgjør det resultatet blir (Illeris, 2007)

2.2.5 Behavioristisk forklaring på atferd

J. B. Watson (1878-1958) grunnla den klassiske behaviorismen, som hevder at atferd kan forandres ved ytre påvirkning. Alt som ikke kunne observeres, ble utelukket (Moore, 2017; Qvortrup, 2013). Et barn kunne formes både til lege eller tigger, det var miljøet som var bestemmende for utfallet (Sollesnes, 2018). B.F. Skinner (1904-1990) innførte senere *instrumentell betinging* (*operant betinging*), der idéen er at organismen ikke kun er en passiv mottaker av en stimulus, men også er aktivt handlende. Der Watson satte søkelys på påvirkningene og at stimulus kommer før respons, fokuserte Skinner på hvordan handlinger kan svekkes. Han ga stimulus etter en handling. Begge teorier mener at individet assosierer en stimulus og en respons (Qvortrup, 2013). Albert Bandura (1925-2021) tilførte behaviorismen et sosialt element og hevdet at vi lærer fra observasjon. Han arbeidet i mange år med aggresjon, og hevdet at mennesker får aggressive reaksjoner på samme måte som de

tilegner seg andre komplekse former for sosial atferd – enten ved direkte erfaring eller ved å observere andre (Anderson & Bushman, 2002).

2.2.6 Hvordan forklarer kognitiv utviklingspsykologi uønsket atferd

Jean Piaget (1896-1980) brukte begrepet *kognitive skjemaer* i sin læringsteori for å beskrive barnets erfaringer (Illeris, 2007; Kauffmann, 2013). Ved nye erfaringer, vil «gammelt» skjema få påfyll og bli utviklet. Erfaringer som ikke passer inn i skjemaet må gjennom en kognitiv likevektsjustering, slik at likevektsprinsippet oppfylles. Likevektsprinsippet betyr at barnet kognitivt må finne en balanse mellom sine erfaringer og det nye de oppdager. Slik utvikles nye erfaringer (nye skjema) (Illeris & Nordgård, 2012; Kauffmann, 2013).

Piaget hadde en konstruktivistisk oppfatning, der individet selv former sitt syn på verden gjennom læring og erkjennelse (Illeris & Nordgård, 2012).

2.2.7 Sosialkonstruktivismens forklaring på atferd

Lev Vygotsky er kjent for begrepet *læring innenfor den nærmeste utviklingssonen* som i stor grad innebærer sosial samhandling (Thurmann-Moe & Bråten, 1998), der veiledning og hjelp fra andre med større kompetanse utvikler barnets kognitive ferdigheter (Øzerk, 1998). Den sosiokulturelle læringsteori legger vekt på kollektive prosesser og har fokus på omverden i forhold til individet eller gruppen (Hasse, 2013).

Livsverden

Begrepet *livsverden* sier noe om hvordan man ser på seg selv og verden. Forskjellige faktorer som sosiale normer, kulturell viten og individuelle ferdigheter danner grunnlaget for vår forståelse og konstruksjon av virkeligheten. Eleven har sin egen livsverden (Sollesnes, 2018), og Piaget og Vygotsky mente at barnet konstruerte sin virkelighet. Piaget mente den var individuell i motsetning til Vygotsky som trakk inn både kulturen og mennesker rundt (Sollesnes, 2018). Behaviorismen derimot så på barnet som et produkt av arv eller miljø, noe som vi i dag har gått bort ifra.

2.3 De første leveårene

Oppgaven vil her gå videre med å se på hvordan barnets første leveår kan være en grunnleggende forklaring på utfordrende atferd. Her vil begrepene sosial kompetanse, tilknytning og regulering bli omtalt.

2.3.1 Sosial kompetanse, regulering og tilknytning som utgangspunkt for atferd

At man har flere venner, blir likt og har høy sosial status forbindes med god sosial kompetanse. Kjennetegn kan være positive samhandlinger med andre, som kan vises ved tur-taking i samtaler, at man avpasser seg etter andres stemmeleie, avstand og kontakt. Det kan også være å snakke om temaer som andre har interesse av, og hvor komfortabel man føler seg. Motsatsen kan være om en dominerer for mye eller har et kroppsspråk som kan virke invaderende. Det kan også handle om å ikke slippe andre til i samtaler, snakke om temaer som ikke interesserer andre, eller at det blir lange pauser. Her kan atferden føre til avvisning, konflikt eller at de andre trekker seg tilbake (Ogden, 2015). Barnets selvoppfatning av egen kompetanse, sin opplevelse av å bli akseptert og respektert er også viktig. Dette er ikke ensbetydende med å være *grei og snill*, for kompetente barn kan også oppfattes som vanskelige, da kompetansen også innebærer å hevde egne meninger, sette seg sosiale mål, som kan være andre enn det som forventes av omgivelsene, og eventuelt motstå gruppepress (Ogden, 2015). Mangel på sosial kompetanse kan defineres som atferdsproblemer, som er sterkt forbundet med manglende selvregulering (Barnes et al., 2013). Selvregulering overlapper begrepet sosial kompetanse. Begrepet *regulere*, beskriver barnets evne eller ferdighet til å modulere frekvens, intensitet og varighet av motoriske, verbale handlinger samt emosjonell reaktivitet. Om barnet kan gjøre som det får beskjed om, stoppe eller begynne en atferd som situasjonen krever, eller utsette handlinger. Selvregulering er altså både et resultat av og en indikator på sosial kompetanse (Ogden, 2015). Kvello peker på tilknytning som viktig for regulering, da omsorgspersonene er de første som barnet aktivt må regulere seg i forhold til, og barnet må få aktiv hjelp av omsorgspersonene for å regulere seg (Bronfenbrenner, 1996; Kvello, 2012). Tilknytningsteorien viser barnas essensielle behov for emosjonell varme, trøst, selvfølelse og utvikling av selvstendighet og en følelse av at

menneskets verden er et positivt sted å være. Helt fra fødselsøyeblikket er vi avhengig av en kjærlig tilknytning. Dette er den første erfaringen barnet gjør når det gjelder å være i en relasjon. Omsorgspersonen må være psykologisk til stede slik at hen kan tilpasse seg de forandringene som spedbarnet viser. Det er tosidig og bidrar til regulering av følelser, som igjen virker som en pådriver for utvikling og vedlikehold av de synaptiske forbindelser som etableres i høyre hjernehalvdel. Her vil også arv påvirke (Schore & Schore, 2007; Tau & Peterson, 2010). Man kan kalle dette løpet en «psykologisk fødsel». Her blir forståelsen mellom *selvet* og verden utviklet, som høyre hjernehalvdel utgjør en vital funksjon i. Følelser som i utgangspunktet ble hjulpet regulert av andre, blir nå i løpet av spedbarnsalderen stadig mer selvregulert som et resultat av hjernens utvikling (Schore & Schore, 2007). God tilknytning med omsorgspersonene er viktig for den kognitive utviklingen (Drugli, 2014). Man har også funnet at i barns tidlige kritiske perioder vil negative opplevelser som for eksempel separasjon, frykt og raseri ubevisst bli *kodet inn* i høyre hjernehalvdel, men samtaler og samhandlinger kan hjelpe til med å gradvis reparere dette (Schore & Schore, 2007). Slik har Bowlbys kjerneideer, med hjelp av nyere forskning, blitt utvidet fra å *bare* gjelde barnets grunnleggende følelse av trygghet til også å omhandle teorien om regulering. Studien antyder altså at de nære relasjonene i de tidligste stadier av livet uutslettelig vil forme våre overlevelsesfunksjoner på helt grunnleggende måter (Schore & Schore, 2007). Teorien viser at det ikke er en enkelt hendelse som ligger til grunn for senere psykisk helse, men den daglige omsorgen som barnet mottar. Barnet tilpasser seg så godt det kan og lager strategier for å håndtere situasjonene (Cloitre et al., 2009; Powell et al., 2015). Det sentrale punkt er at både barn og ungdom trenger en trygg base, som omsorgspersonene representerer. Fra basen kan barnet gjøre sprang ut i verden, for så å komme tilbake og vite at det blir tatt godt imot. Basen vil nære barnet både fysisk og psykisk, trøste ved fortvilelse og berolige hvis redd. Basen må være tilgjengelig og klar til å respondere på barnets behov (Bowlby, 1988/2005). Mary Ainsworth viste senere til de forskjellige gradene av tilknytning, som trygg, utrygg og utilknyttet (Powell et al., 2015). Barns relasjonserfaringer legger grunnlaget for barnets forventninger angående relasjoner generelt, kalt *indre arbeidsmodell* eller *relasjonsskjemaer* (benevnelsen *relasjonsskjema* brukes videre i oppgaven). De tjener i prosessen med å regulere selvet, samt tolke og forutsi andres atferd (Kvillo, 2012). Tilknytningsprosessen kan preges av trygghet eller utrygghet, og disse erfaringene bringer barnet med seg. Om barnet knytter seg like mye, eller lite, til en tilfeldig annen person som det gjør til omsorgspersonen, kan det bety at tilknytningsprosessen har vært utrygg og unnvikende. Indirekte har barnet da lært at det ikke er viktig å knytte seg til andre mennesker (Smith, 2004). Barn som erfarer ustabile

voksne der de kan få hjelp og trøst den ene dagen for å bli avvist den andre, vil prøve alle mulige måter å oppnå kontakt med voksne på. Dette er en utrygg, ambivalent tilknytning, og her vil barnet fortsatt i ungdomstiden lure på hva de kan forvente av de voksne. De kan også selv opptre usikre og vekslende i samvær med andre (Drugli, 2014). Barn kan søke seg til personer de frykter, og dette kan komme av en desorientert tilknytning, der omsorgspersonen har vært lite sensitiv for barnets signaler. Her kan barna utvikle depresjon og få sosiale og faglige problemer i skolen (Drugli, 2014). Ulvund (2014) hevder at selv om voksne kan påvirke barns tilknytningsprosesser negativt, så betyr det ikke nødvendigvis at barnet er prisgitt miljøet rundt seg. Arv har også noe å si, og om barnet er genetisk rustet til å tåle en trøkk, så kan barnet allikevel få en god utvikling. Barn som er genetisk disponert for utrygghet og angst, kan med god omsorg i tidlig alder «overstyre» disse genene. Han skriver også at barnets temperament kan spille inn på hvordan tilknytningen til omsorgspersonene utvikles. Det kan være vanskeligere å gi et irritabelt og utagerende barn den positive oppmerksomheten som det trenger, i motsetning til et sosialt, rolig barn. Om omsorgspersonene også har et oppfarende temperament, så kan det bli enda vanskeligere. Ifølge Ulvund er det flere faktorer som spiller inn på barns trygghet enn bare omsorgspersonenes omsorg. Det er heller ikke automatikk i at et trygt barn får en god utvikling (Ulvund, 2014). Det er viktig å si at barn alltid knytter seg til omsorgspersoner selv der omsorgen ikke er optimal, men tilknytningen har forskjellige kvaliteter (Drugli, 2014; Ulvund, 2014).

2.4 Utfordrende atferd

Denne studien belyser hvordan lærere kan dempe utfordrende atferd og jeg knytter den opp mot aggresjon. Leonard Berkowitz (1926-2016) og Elliot Aronsons (1932 -) perspektiv vil hovedsakelig bli brukt her.

2.4.1 Aggresjon

To dominerende teorier på aggresjon har gjort seg gjeldende. Teorien om *frustrasjonsaggresjon* tenker seg at mennesker har medfødt aggressivitet. Denne kan bryte ut når en forventet negativ opplevelse som man ønsker å unngå (aversiv hendelse), er nært forestående. Den er frontet blant annet av John Dollard (1900- 1980) og Berkowitz (Dodge, 1991). Deres definisjon av aggresjon er at en med viten og vilje har til hensikt å skade eller

påføre smerte med sin handling, fysisk eller psykisk. Om en klarer å nå sin hensikt eller ei, er irrelevant. Intensjonen om å skade eller påføre smerte er der, og det sees på som aggresjon (Aronson, 2004; Berkowitz, 1993). Den andre teorien sier at vi ikke har medfødt aggressivitet. De hevder at miljøets reaksjon på barnet vil være avgjørende for fremtiden (Dodge, 1991). Psykolog Albert Bandura tilhører denne gruppen, og jeg forstår det slik at aggresjon her er en tilført instrumentell atferd som kontrolleres ved ekstern belønning (Dodge, 1991). Empiri i denne tradisjonen har lagt vekt på å se etter intensiver for aggressiv atferd. Allikevel anerkjenner begge teoriene hverandres syn, nemlig at aggresjon kan utløses av både belønning og frustrasjon (Dodge, 1991). Jeg vil også ta med Dodge sitt innspill om at debatten angående teorien om aggresjon ikke er ferdig. Man må kanskje erkjenne at aggresjon kan komme i mange former (Dodge, 1991). Aggresjon er personens atferd og aggressivitet er *noe ved* personen som ikke er synlig utenpå. Roland (2018) kaller aggressiviteten et program som er formet av kognitive elementer, følelser og ytre hendelser og ligger i dvale helt til det vekkes opp. Kognisjon, emosjoner og de ytre handlingene vil trigges av konteksten en står i og av en indre stimuli. Det betyr at man ikke kan se hvor stor aggresjon et menneske kan utvise, før den spesielle situasjonen er der. Det er store forskjeller på hvor mye aggressivitet vi har iboende, hver og én av oss (Aronson, 2004). Om aggresjon er medfødt, et instinkt eller noe lært, vet en ikke med sikkerhet (Aronson, 2004). Aronson peker på Berkowitz, som hevder at mennesket synes å ha en medfødt tendens til å reagere på visse provoserende stimuli ved å agere mot angriperen. Et komplekst samspill mellom disse medfødte tilbøyelighetene, en rekke lærte hemmede responser og den sosiale situasjonen vil være avgjørende for hvorvidt den aggressive tendensen faktisk blir en fysisk handling eller ikke (Aronson, 2004). Aronson viser til at enkelte tar til orde for at vi ikke skal dempe aggresjon, da vi mennesker trenger den i ulike kontekster av livet. Disse mener aggresjon er en naturlig del av oss, og peker videre på Darwins teorier. Aronson mener de misforstår og overforenkler begrepet aggresjon. Hans syn på verden er at aggresjon er ødeleggende og aldri noen ressurs i noen som helst kontekst (Aronson, 2004). Vold avler aggresjon, da det kognitive vil respondere med å rettferdiggjøre hva som er gjort av handling og åpner for å øke aggresjonen (Aronson, 2004). Berkowitz (1993) skriver at aggresjon opprettholdes ved voldelige lek eller aggressiv musikk. Barn som bruker aggresjon som et virkemiddel kan aktivere sin atferd dersom de følger velmente råd som å: «gå og få det ut» og lignende. Noen barn med aggressiv atferd kan ha trekk som ligger i psykopatien. Det kan være mangel på skyldfølelse og empati og antisosiale handlinger på impuls (Blair, 2013). Ifølge Aronson (2004), kan ubehagelig stimulus som blant annet smerte, sinne og ubehagelige høye eller lave

temperaturer, lede til aggresjon, men frustrasjon er allikevel den største utløseren. Berkowitz (1993) fremmer teorien om at aggresjon også kan stimuleres bare ved sin egen tilfredsstillelse.

2.4.2 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Aggressivitet kan deles inn i de to hovedtypene *reaktiv aggressivitet* (fiendtlig aggresjon) og *proaktiv aggressivitet* (instrumentalistisk aggresjon), som utløses av ulike situasjoner (Aronson, 2004; Roland, 2018). Reaktiv aggresjon utløses gjerne av feilattribusjon, der man leser negative intensjoner bak andres handlinger. Elever med reaktiv aggresjon kan føle dette ofte og sterkt. Hvorfor ber læreren MEG om å gjøre dette? Vil hen straffe meg? Hvorfor får jeg ikke svar på SMS som jeg sendte? Er jeg utestengt? (Roland, 2018). Kjennetegnet på reaktiv aggresjon er frustrasjon før sinnesutbruddet eller en aversiv hendelse. Reaksjonen kan etterfølges av både fysiske og/eller verbale uttrykk (Lazarus, 1991). Reaktiv aggresjon er også assosiert med oppmerksomhetsproblemer, angstproblemer, avvisning av jevnaldrende, fiendtlig attribusjonsbias, emosjonell dysregulering, manglende evne til problemløsning og lav verbal intelligens. Dette dukker ofte opp tidligere i livet enn proaktiv aggresjon (Blair, 2013; Cima & Raine, 2009). Makt som er oppnådd ved dominans eller ved å ydmyke andre, er fortjenesten ved instrumentell aggresjon og er typisk for proaktiv aggressivitet (Roland & Idsøe, 2001). Proaktiv aggresjon brukes av en aggressiv elev for å oppnå det hen ønsker, uten at eleven nødvendigvis har et ønske om å skade noen. Om dette allikevel viser seg nødvendig, kan det utføres uten å nødvendigvis utløse positive følelser. Proaktiv aggresjon er relatert til kriminell oppførsel, mindre grad av offerfølelse, men allikevel ha forventninger til positive utfall for seg selv (Blair, 2013; Cima & Raine, 2009). Den positive følelsen etter å ha skadet andre kan utebli, men på grunnlag av de andre kjennetegnene vil det fortsatt betegnes som proaktiv aggresjon (Berkowitz, 1993). *Typen* følelse som er involvert er en viktig forskjell mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Glede eller stimulering, fremfor sinne, oppfattes som den dominerende følelsen i proaktiv aggresjon (Berkowitz, 1993; Roland & Idsøe, 2001). Proaktive barn kan stå i fare for alvorlige tilpasningsvansker da de blir betydelig mer avvist og rapporterer betydelig høyere nivå av ensomhet, depresjon og isolasjon i forhold til sine ikke-relasjonelt aggressive jevnaldrende (Crick & Grotpeter, 1995). Her skal man være klar over at man ikke alltid kan skille disse atferdene fra hverandre. De kan overlappe (Berkowitz, 1993). Aggresjon i skolen er ikke uvanlig (Mejlbo, 2021b), og det kan være vanskelig for skolen og lærere å vite hvordan det best kan håndteres og dempes. Jeg vil derfor i neste tema kort komme inn på systemer i skolen som kan bidra til å øke utfordrende atferd.

2.5 Følelser og kommunikasjon i skolesystemet

Det kan være mange årsaker til at noen skoler ikke klarer å håndtere visse typer atferd på en god måte. På systemnivå kan det for eksempel være læreplaner som ikke er godt nok tilpasset eleven. Det kan være mangel på disiplin, dårlig undervisningskvalitet og personale som ikke mestrer atferdsproblematikk. Skolen har som regel fokusert på å endre elevens atferd, men kanskje det ville vært enklere å justere undervisningen og læringsmiljøet? (Ogden, 2015).

Brytning av normer og av formelle og uformelle regler fremheves som problematferdens fellesnevner. Både normer og regler kan variere litt fra skole til skole og også i forhold til tiden vi lever i, men de handler som oftest om lærernes forventning om hva som er akseptabel eller problematisk oppførsel. Om oppførselen utfordrer lærerens autoritet, eller at læreren ikke føler hen mestrer situasjonen, kan det føre til usikkerhet hos sistnevnte og videre til grensesetting som kan føre til eskalering av negative situasjoner (Damsgaard, 2003; Ogden, 2015). Lærerens undervisningsstil kan ha stor innflytelse på elevens akademiske utvikling (Torff & Kimmons, 2021). Teori og forskning på dette området knytter autoritativ undervisning til en rekke positive resultater, inkludert elevers akademiske prestasjoner, engasjement og holdning til skolen. Den autoritative læreren kombinerer både omsorg og kontroll av sine elever (Ertesvåg, 2011; Torff & Kimmons, 2021). Peets og Kikas (2017) studie tyder på at man får dempet aggressiv atferd best der læreren tar hensyn til dynamikken i klassen. Det vil si at best resultater angående demping kan komme når lærere er oppmerksomme på hva barnas behov er. Og hvordan de best støtter barns interesser og ferdigheter, istedenfor å søke etter den beste måten å lære bort på. Det som fungerer i ett klasserom, kan i verste fall skade miljøet i et annet. Skolen kan ofte se på muligheter for mer bruk av negative sanksjoner og mer bruk av grensesetting, når man diskuterer atferdsproblemer, og dette kan virke mot sin hensikt (Ogden, 2020), slik Fallmyr (2020) viser i et eksempel. Læreren til en urolig elev fant ut at nærhet virket beroligende for eleven. Hen var stadig bortom eleven, og strøk ham på ryggen. Læreren fant at dette var en mer effektiv måte å håndtere elevens urolighet på, enn et belønningssystem. Læreren hadde skjønnet at belønning *etter prestasjon* var mindre effektivt enn aktivering av *rett følelse*. Følelser aktiverer blant annet hormoner og kan derfor være atferdsregulerende som her. Hjernen skiller ut hormonet oksytocin ved nærhet. Oksytocin påvirker kroppen til å bli rolig og samlende (Fallmyr, 2020). Høyre hjernehalvdel bearbeider blant annet følelser og sosiale inntrykk som kroppsspråk, mimikk og stemmekvalitet. Dette området, som ikke har *språkforståelse*, må involveres for sosial læring og utvikling av mellommenneskelige

ferdigheter og selvreguleringsevner. Aktivisering av områder i hjernen som ikke forstår ordenes innhold, må altså til for å skape endringer i væremåte og relasjoner (Fallmyr, 2020). Vår forventning til samspill, våre følelsesreaksjoner ovenfor andre og våre tolkninger av mellommenneskelige situasjoner skjer i stor grad utenfor vårt bevisste språkområde. Drugli skriver at elever som blir møtt på sitt emosjonelle behov kan ha det enklere med å rette oppmerksomheten sin mot læringsaktivitetene (Drugli, 2013).

2.6 Emosjoner

Emosjoner defineres i nevropsykologien vanligvis som en samling av ubevisste kroppslige endringer, som kan observeres. Kroppen, altså emosjonene, røper deg. De vises umiddelbart, og kan som regel bli observert av andre. Mellommenneskelig atferd er altså ikke alltid underlagt viljestyrt kontroll eller fornuft (Røkenes et al., 2012). Ulleberg (2014) tolker Bateson dit hen at alle våre automatiske og implisitte kroppslige *tegn* i samtaler med andre gir uttrykk for hva vi mener om både relasjonen man har med vedkommende, og hvordan vi ser oss selv og også dem. Vi kommuniserer med hele oss. Kroppsspråk, pust, tonefall og plassering av kroppen er med og former ordenes mening. Nedarvede biologiske erfaringer og egne personlige livserfaringer, vil antageligvis gjøre at du merker om ikke den andre er oppriktig i sitt følelsesuttrykk. Det er ikke nødvendigvis bevisst, men en *magefølelse* man kan få. Når man jobber med mennesker, er det derfor viktig å være autentisk og å være i kontakt med egne følelser. Man kan ikke konstruere ekthet, som for eksempel å late som om man smiler, da smilet har et bestemt nevrologisk grunnlag. Et viljestyrt smil bruker andre nevrologiske baner og gir et annerledes ansiktsuttrykk (Røkenes et al., 2012). Når læreren gir uttrykk for oppriktige følelser og er emosjonelt tilgjengelig, vil hen kunne føles som en trygg base for eleven, som igjen kan påvirke eleven til å tørre å forandre sitt atferdsmønster (Rickert et al., 2020; Schibbye, 2012). *Magefølelsen* kaller Antonio Damasio (1944-) for en somatisk markør (Damasio, 1994/2001; Røkenes et al., 2012). En somatisk markør er en kroppslig, emosjonell respons på hva som er rett eller galt, og som man får helt intuitivt. Disse responsene, som også noen kaller *intuisjon*, er viktige å legge vekt på for å ta gode beslutninger og for å være handlingskompetent (Damasio, 1994/2001). Ifølge Damasio er markørene et resultat av emosjonell læring, Kroppen vet ofte hva som er rett, uten at vi alltid kan forklare det (Røkenes et al., 2012). Slik læreren over kanskje hadde en intuitiv følelse av at eleven trengte nærhet. Minnet vårt lagrer også reaksjoner og opplevelser tilknyttet opplevde

situasjoner og objekter. Det kan komme frem ved at man avviser andre for å unngå å bli avvist selv, om tidligere erfaringer har vært slik (Røkenes et al., 2012). Om ordene er troverdige eller ikke, vil alltid tolkes av den andre. Som når foreldre spør bekymret om barnet har gjort leksene. Tanken var å hjelpe, men barnet tar det som kritikk (Ulleberg, 2014). Kroppen vår gir implisitte og eksplisitte signaler om hvordan vi har det både med oss selv og med andre. Utfordrende atferd kan være et språk for å fortelle hvordan en har det (Van der Kolk et al., 2020).

2.7 Relasjoner

Informasjon er en forskjell som utgjør en forskjell (Bateson, 1979/2002; Ulleberg, 2014). En kan ikke lokalisere hvor forskjellen oppstår. Den oppstår som en idé i en relasjon, slik at forskjellen mellom dem blir værende i deres gjensidige relasjon. Og hele samhandlingen må være slik at forskjellen kan representeres som en forskjell i en eller annen informasjonsbehandlingsenhet, for eksempel en hjerne eller en datamaskin (Bateson, 1979/2002). I vår lærergjerning ønsker vi, på grunnlag av et innhold, å skape en forandring hos eleven. Dette kan gjøres i relasjonen man skaper mellom pedagog og elev, som starter asymmetrisk, men forsøkes utjevnet til et mer symmetrisk forhold. Pedagogen må både ta hensyn til lærestoffet og hvordan eleven best kan veiledes (Sæverot & Werler, 2017). Så hvordan defineres relasjon? Proust beskriver relasjon som den indre tilknytningen vi har til et annet menneske. «[...] et bånd av følelser, håb, tillid, tiltro, kjærlighet [...]» (Jørgensen, 2006, s. 12). Hinde (1979, s. 14) vektlegger relasjon som interaksjon over en viss tid, der begge må ta et visst hensyn. Van Manen beskriver en pedagogisk relasjon der to eller flere er sammen om noe som skal læres (Van Manen, 1992/1993). Dette *noe* er relasjonens saksforhold, som kan være oppgaver som går over mange år, eller korte praktiske oppgaver. Men det er noe begge partene i relasjonen kan være felles om. Jeg forstår Sollesnes (2018) som at det er grunnleggende i en relasjon at barnet blir trukket med som en aktiv aktør i læringsarbeidet. I skolesammenheng må læreren finne ut hva eleven synes er viktig, hvordan ulike situasjoner blir respondert på, hva elevens sterke eller svake sider er og om hvordan eleven eventuelt tar initiativ til samspill. Sollesnes (2018) beskriver relasjon som det som foregår mellom partene. Selv om det er individuelle forskjeller mellom dem, og de har ulike roller, som lærer og elev, så må begge bidra til et samspill på sitt nivå. Hva partene liker eller

misliker eller hvor nær man ønsker samspillet, må de finne ut. Derfor må man gå forsiktig frem, gi og ta tilbakemeldinger, og justere utsagn og spørsmål, slik at begge blir deltagende. Den voksne må allikevel ta mer ansvar. Det er ikke et likeverdig forhold mellom lærer og elev (Bateson, 1979/2002), og det skal man heller ikke ha som mål. Man skal heller søke størst mulig likeverd, slik at begge parter innspill blir like mye verdt (Sollesnes, 2018). En god relasjon betyr ikke nødvendigvis harmoni, men at relasjonen kan tåle konflikter og brytninger (Sollesnes, 2018).

Fallmyr (2020) legger vekt på at en først må skape tillit, trygghet, avklare regler og bli kjent, og at egenskaper ved læreren er essensielt. Det menneskesynet man har vil prege relasjonen uansett om man er seg det bevisst eller ikke (Bygstad, 2017). Lærerens praksis vil ofte være uløselig knyttet til hens grunnleggende antagelser, erfaringer og teorier. Her speiles lærerens dypeste overbevisninger om både etikk, verdier, religion og ideologi (Bygstad, 2017; Ertsås & Irgens, 2021). Om læreren skal møte elevers ulike behov, kan evnen til å se seg selv både som et subjekt og et objekt være til hjelp for å se egen praksis. Selvrefleksjon, der man ikke bare ser ut ifra seg selv og med forhåndsbestemte svar, kan gi en bevissthet om at det finnes andre perspektiver enn dem man har selv (Brekke, 2017). En metastudie (Nemer et al., 2019) om lærernes *egne* årsaksforklaringer (attribusjon) på elevenes utfordrende atferd, underbygger antagelsen om at årsaksforklaringene kan påvirke lærernes vilje eller uvilje til å endre klasseromspraksis og innføre eventuelle tiltak. Lærere som tror eleven kan kontrollere sin egen utfordrende atferd, kan ha mindre sannsynlighet for å tro på vellykkede resultater av tiltak. Mens lærere som kan se på seg selv som den som forårsaker elevens atferd, kan ha større sannsynlighet for å finne løsninger på elevatferden. Å forstå kompleksiteten i hvor man plassere kilden til atferden kan spille en avgjørende rolle i å hjelpe lærere med å forbedre sine relasjoner til elevene, sin praksis i klasserommet, og dermed også elevenes utvikling av sin atferd. Å ha kunnskap om relasjons- og handlingskompetanse kan være et godt verktøy i arbeid med andre mennesker (Røkenes et al., 2012).

Relasjonskompetanse er å kunne skape kontakt, det vil si å skape en *relasjon*. Selvinnsikt, empatiske holdninger, situasjonsforståelse samt kulturell sensitivitet hører med til relasjonskompetansen (Røkenes et al., 2012). Handlingskompetanse innebærer kombinasjonen handling og samtidig å prøve å sette seg inn i den annens situasjon. Hvordan opplever den andre situasjonen og hvordan kan jeg best mulig kommunisere og ivareta vedkommende? Man må se på den andre som et eget selvstendig vesen og vise respekt for

personens selvbestemmelse (Røkenes et al., 2012). Her spiller ens væremåte og personlighet inn. Begge har betydning i mellommenneskelig kommunikasjon. *Væremåte* dekker reaksjonsmønsteret og handlingsmønsteret som ser ut til å gjenta seg i visse situasjoner. Væremåten kan forandres ved å være seg den bevisst. Å ikke tørre å snakke i forsamlinger er for eksempel en væremåte (Røkenes et al., 2012). *Personlighet* betyr et mer gjennomgående, stabilt og overordnet mønster av følelsesmessige, tankemessige og atferdsmessige reaksjoner. Det er flere egenskaper, som blir til en unik personlighet. Personlighetstrekk kan vi dele, men personligheten er unik. Personligheten er en grunnleggende struktur og lar seg ikke lett forandre (Røkenes et al., 2012). Andre faktorer som kan påvirke kommunikasjonen er blant annet alder, kjønn og utseende. God relasjonskompetanse innebærer at en har et bevisst forhold til dette, og også til sin egen personlighet, i samhandling med andre. Om man ønsker å forandre uhensiktsmessige handlingsmønstre, så er denne innsikten viktig (Røkenes et al., 2012). Man kan tenke seg at de aller fleste har et potensial for å utvikle samhandlingskompetansen, ved for eksempel å bli bevisst på sin egen væremåte (Røkenes & Hanssen, 2006). Både personlighetstrekk og selve situasjonen vil ha betydning for atferden i samhandlingssituasjoner. En sjenert person vil ikke alltid oppføre seg dempet, for eksempel. Man må derfor prøve å forstå den bestemte situasjonens interaksjon med personen for å kunne forstå hva som skjer (Røkenes et al., 2012). En langtidsundersøkelse fra 1998 til 2007, som omhandlet hvilke lærerkompetanser som utgjorde en effekt på læring blant annet i ungdomsskolen, trakk fram relasjonskompetansen, regjledelseskompetanse og didaktikkkompetanse. Relasjonskompetansen hadde effekt på elevenes atferd (Nordenbo, 2008).

2.7.1 Relasjonens betydning for atferd

Elever som ikke behersker de sosiale spillereglene i læringsaktiviteter eller på andre arenaer, vil bli sett på som *uoppdragne*. Her kan det være grunner knyttet til følelsesmessige, sosiale, kognitive eller medisinske årsaker og ikke at man har fått en *dårlig oppdragelse* hjemme fra (Sollesnes, 2018). Bronfenbrenner sin sosialøkologiske modell viser sammenhenger mellom forskjellige aktører, arenaer og eleven. Hvordan eleven opptrer på skolen, kan komme fra opplevelser som ligger utenfor skolen. Det kan være at en blir plaget av andre, negativ vennepåvirkning eller problembelastet oppvekstmiljø/vennemiljø. Tiltak som skal settes inn kan involvere både lærere, foreldre og elev, som sammen blir enige om hva en kan gjøre

(Ogden, 2015; Sollesnes, 2018). Læreren er allikevel den som har sitt daglige møte med eleven, og har som oppgave å få eleven til å mestre sin skolehverdag. Barn som står i fare for å ikke gjøre dette kan ha mest å vinne eller tape gjennom sin evne til å tilpasse seg det sosiale miljøet i klasserommet (Hamre & Pianta, 2001). Birch og Ladd (1997) fant at lærer-elev-konflikt korrelerte positivt med skolevegring, skolenegativitet, egenledelse og klasseromssamarbeid. Over tid ble relasjoner som var preget av høy konflikt assosiert med en nedgang i barns prososiale atferd, så vel som økning i aggresjon mot jevnaldrende (Birch & Ladd, 1997). Videre ser man at lærernes rapporteringer over tid om konfliktfylte forhold korrelerer med elevers økning i problematferd og en nedgang i *kompetent atferd* (Armstrong et al., 2017). Når lærer-elev-relasjonen er preget av nærhet, viser barn høyere nivåer av generell skoletilpasning i forhold til jevnaldrende som skårer i den nedre enden av nærhetsdimensjonen (Birch & Ladd, 1997; Pianta et al., 1995). God elev-lærer-relasjon fremmer generelt læring (Hattie, 2009). Særlig gjaldt dette elever med størst risiko for å få atferdsvansker, og spesifikt for elever med tidlige atferdsproblemer og gutter generelt (Hamre & Pianta, 2001).

Jeg tenker at alle lærere møter elever de synes er vanskelig å forstå og takle til tider.

2.8 Årsaker til utfordrende atferd

Den sosiale kompetansen er ofte stabil gjennom ungdomsskolen (Sørli et al., 2008).

Tidligere studier viser at barn med en tidlig trygg utvikling predikerer god utvikling av sosial kompetanse (Bornstein et al., 2010). Å tilpasse seg fleksibelt i komplekse eller skiftende miljøer er viktig for god fungering i dagliglivet. En studie viste at gutter med utagerende atferd (ODD og CD) hadde vanskeligere for å tilpasse seg komplekse og følelseladete situasjoner (Schoorl et al., 2017). En av mekanismene som driver aggressiv og antisosial atferd kan derfor være manglende evne til å bruke følelser i atferdstilpasningen. Funnene i studien kan bety at disse barna trenger hjelp til å identifisere følelsene sine, og til hvordan de kan regulere disse følelsene på en akseptabel måte (Schoorl et al., 2017). Lite kompetanse kan skape aggresjon, men ifølge Berkowitz (1993) er sterkt aggressive mennesker et typisk produkt av en kontinuerlig sterk og ugunstig påvirkning.

2.9 Forskningsfunn om hvordan aggressiv atferd kan dempes

Ungdomstiden kan være en vanskelig tid der aggressivitet kan øke og atferden kan bli vanskeligere å behandle jo eldre man blir (Moore et al., 2019). Indre stress som påvirkes av ytre hendelser kan lede til aggresjon, og det blir derfor viktig å hjelpe eleven med å identifisere stressfaktorene. Slik kan lærere tilrettelegge bedre og hjelpe eleven med å klare å stå i vanskelige situasjoner (Forehand & Long, 1991). Det er en distinkt forskjell mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, med hver sin sosiale informasjonsbehandlingsmekanisme. Dette tyder derfor på at tiltaket som settes inn må designes i forhold til typen aggresjon som vises. Barn med reaktiv aggresjon kan ha større tendenser til å tilskrive andre fiendtlige hensikter enn barn med for eksempel ikke-aggressiv væremåte (Crick & Dodge, 1996). Coie og Koepl (1990) beskriver to typer intervensjonsprogrammer. I arbeidet med reaktive aggressive barn var målet å lære barna å gjenkjenne kroppssignaler som signaliserer sinne, og bruke selvkontrollsteknikker for å løse problemet. For proaktive barn fokuserer en på å endre forsterkningsbetingelsene i barnets miljø, slik at aggresjon ikke fører til positive konsekvenser med påfølgende belønningsfølelse. En studie viser at både pro- og reaktive elever også fikk dempet sin aggresjon hvis de opplevde tilknytning til sine klassekamerater. Begrepet tilknytning inneholdt her både at eleven bryr seg om sine klassekamerater og at eleven føler at de bryr seg om hen. I tillegg hadde eleven en opplevelse av å få støtte fra læreren (Jiménez et al., 2021).

Undervisning handler ikke bare om innhold, det handler også om å danne relasjoner og styrke menneskelige forbindelser. Lærere kan bruke latter for blant annet å forbedre undervisning og læring. Latter er et universelt språk av grunnleggende følelser som alle mennesker kjenner igjen. Humor kan være med på å bygge gode relasjoner. Humor stimulerer også flere fysiologiske systemer som reduserer nivåene av stresshormoner. For å oppnå disse fordelene er det viktig å bruke humor som er relevant i konteksten og ikke nedsettende overfor andre (Savage et al., 2017). En studie tok for seg *aggressiv truende humor* og *aggressiv ikke-truende humor*, der sistnevnte viste seg å dempe påført aggresjon i forsøkssituasjonen (Prerost & Brewer, 1977). Studien støttet humorens positive rolle i mellommenneskelig forhold (Curry & Dunbar, 2013; Horn et al., 2019). En liten historie på hva humor kan føre til er et eksempel fra Los Angeles på 80-tallet. Flere trafikkskoler hadde ved en tilfældighet kjøreledere som var deltidskomikere. Kjøreskolene ble uhyre populære da instruktørene fikk

elevene til å slappe av og trafikale feil ble humoristisk kommentert. Elevene lærte på en ikke-defensiv måte, ved hjelp av humor. Dette ble så populært at en kjøreskole med navnet *Lettuce Amuse U*, bare ansatte komikere som kjørelærere (Morreall, 2008).

Dempende faktorer kan være å skape ro rundt seg, men her må man være bevisst på at tankene ikke må få lov til å bygge opp frustrasjonen til økt aggressivitet, slik at det eskalerer. Berkowitz (1993) viser til et eksempel der en mann forlot huset i sinne. Ute var det en vakker sommerdag og etter en lang tur i stille gater følte han seg rolig. Dette kan settes i sammenheng med Novacos (2011) kognitive studie om hvordan man kan dempe aggresjon. Personer med reaktiv aggresjon skulle snakke til seg selv, inni seg, og snakke rolig om episodene som førte til aggresjon. Han ville se om det kunne lette på aggresjonen. Begge disse tiltakene hjalp for noen (Berkowitz, 1993). Å snakke til seg selv kan kanskje også kobles til kognitiv atferdsterapi, der en metastudie som undersøkte effekten av sinnemestringsbehandling av barn i alderen 7 til 17 år, fant effekt av behandlingen. I aldersgruppen 15 til 17 var det dog best effekt, muligens på grunn av at kognitive og sosiale ferdigheter da er mer utviklet (Feindler & Engel, 2011; Sukhodolsky et al., 2004).

Sinnemestringsprogram, der en prøver å moderere intensitet, frekvens og alvorlighetsgrad av elevens aggressive atferd, har blitt mer vanlig. Programmene prøver å legge til rette for alternative ikke-aggressive reaksjoner på konflikt og frustrasjon (Feindler & Engel, 2011). Professor i psykologi Eva Feindler har vært med og designet flere sinnemestringsprogrammer, som *Cognitive behavioral anger management training* (AMT), oversatt til Kognitiv atferdsbasert sinnemestringstrening. De sikter seg inn på å behandle ungdommens attribusjon, deres forventninger om hendelser og hvordan de kan løse eventuelle utfordringer, da de mener at disse forholdene er de mest innflytelsesrike når det gjelder å fastslå et individs reaksjon på provokasjoner. Samtidig vil intervensjonsprogrammene identifisere de faktorene som kan være drivkraften til aggressiv atferd (Feindler & Engel, 2011). AMT vil ifølge Feindler ha en enda større effekt om foreldrene hadde vært involvert, da elevene muligens lever i et aggressivt miljø (Feindler & Engel, 2011). Programmene jobber blant annet med å identifisere følelsene som kommer før eventuell aggresjon, hva som kan være utløsende faktor og øving på håndtering av disse situasjonene også ved hjelp av rollespill (Feindler & Engel, 2011). Studien viser god effekt av forskjellige sinnemestringsprogram, men legger vekt på at det må være tilrettelagt fra skolens side før man eventuelt iverksetter dem. Noe handler om at elever er forskjellige. Derfor må programmet tilpasses hver enkelt. Lærere må

også få opplæring og ha en støttende ledelse bak seg (Feindler & Engel, 2011). Drugli peker på at flere programmer legger vekt på å trene lærere til gode klasseledere og ha hensiktsmessige samspillsstrategier. Flere av elementene bevisstgjør egen rolle og kan derfor være relasjonsfremmende. Lærernes endrede atferd og tilbakemeldinger til eleven kan føre til atferdsendring hos eleven (Drugli, 2013). Selv om flere studier viser positiv effekt av intervensjonsprogrammer i skolen, finner Grimsæth med kollegaer (2018) at lærere som brukte programmer der læring av sosial kompetanse eller atferdsregulering er sentralt, allikevel kunne være på leting etter kunnskap for å utvikle sin handlingskompetanse. De skriver videre at dette kan tyde på at situasjoner som oppstår krever løsninger der og da som ikke nødvendigvis et program gir svar på. Usikkerhet og uforutsigbarhet vil kanskje alltid være en del av lærerens praksis. Biesta (2014/2014) skriver om utdanningens risiko. Utdanning er møte mellom mennesker og er derfor ikke forutsigbar i sine prosesser eller praksis. Pedagogikk er når uforutsette situasjoner blir tatt tak i og omformet til læring.

To store studier har prøvd å finne ut hvilke faktorer som motvirker utagerende atferd i skolen. Studiene fant at lærer-elev-relasjon kan ha god effekt på atferd, men samtidig fant de at få nye tiltak, som kan hindre utagerende atferd, er gjort (Moore et al., 2019; Thompson, 2011). En annen studie, der ungdommer måtte velge mellom responser på voldelige situasjoner, viste at de ikke tvilte på at ikke-voldelige responser klarte å løse situasjonene. Men en stor gruppe klarte ikke å differensiere mellom svaralternativene som løste situasjonene effektivt versus de ineffektive responsene. De som ikke klarte dette skillet, hadde lettere for å ty til aggressive løsninger. Studien viser at det ikke er nok at ungdommer vet om ikke-voldelige reaksjoner som reaksjon på voldelige situasjoner. De må også ha hjelp for å velge den gode effektive responsen (Farrell et al., 2021).

Aggresjon kan utløses av oppdemmet frustrasjon og forebyggende tiltak er ment å dempe frustrasjonen så mye at forsvarsfasen ikke løses ut. For elever kan det være at man får tilrettelagt skolehverdagen, slik at de føler mindre avmakt. I dette legges at eleven skal få en oversikt og en større forutsigbarhet, opplevelse av å bli hørt og sett og følelsen av mestring i skolesituasjonen (Isdal et al., 2003). Å jobbe med elever med aggresjon kan ofte være utfordrende og skape stor rådløshet og sinne hos lærere. Om læreren ikke klarer å være offensiv og ha positive strategier kan dette føre til en spiral av negativt samspill, dette kan igjen øke aggresjonen til eleven (Isdal et al., 2003).

3.METODE

Her vil metoden gjøres rede for samt hvorfor informantene ble valgt. Videre vil jeg forklare hvordan innsamling og analyse av data er gjennomført, samt reliabilitet og validitet. Til sist blir etiske spørsmål knyttet til studien tatt opp.

Jeg har brukt dataprogrammet Endnote til å legge inn kildene i oppgaven.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Der kvantitativ metode baserer sine funn på tall, vil ord og språk i hovedsak bli brukt i den kvalitative (Postholm et al., 2018). Begreper som beskrivelse, mening og forståelse er vesentlige i en kvalitativ studie. Man søker etter å forstå den andre (Postholm et al., 2018).

Den kvantitative forskningen kan ta for seg store mengder med informasjon som gjøres om til målbare tall som tolkes. Slik kan vi få svært presise data. Et kvalitativt intervju kan gi en fyldig og detaljert beskrivelse av informantens opplevelser. Intervjupersonens erfaringer og oppfattelse kan komme tydeligere frem i et intervju enn i et strukturert spørreskjema.

Erfaringer og oppfattelser kan også være vanskelige å se eller forstå om en velger observasjon (Johannessen et al., 2016). Ved bruk av kvalitativ metode, kan man få en dypere forståelse for den enkeltes opplevelse rundt tematikken og kvalitative intervju med et fenomenologisk perspektiv ble valgt. Fem lærere med lang erfaring med å jobbe med elever med utfordrende atferd ble så valgt for å svare på problemstillingen og utdypingsspørsmålene. Fenomenologi og hermeneutikk vil bli forklart under i 3.2.

3.2. Fenomenologiske perspektiv og hermeneutiske analyse

Vi kan ikke studere verden som den er, men slik den oppfattes av den enkelte (Postholm et al., 2018). Max von Manen (2004) viser til begrepet *phenomenology of practice*, som refererer til

undersøkelser av både den profesjonelle praksisen så vel som dagliglivets praksis. Begrepet er ikke ment for tekniske eller instrumentalistiske undersøkelser, men beskrivelser av erfaringer som er utført omtenksomt og taktfullt (Manen, 2004; Moustakas, 1994). Dette har relevans for min oppgave når det gjelder min problemstilling. Jeg søker informantenes opplevelser av sine møter med elever med utfordrende atferd. Samtidig vil min oppfatning og forståelse av fenomenene som skal undersøkes og hvordan de trer frem i min bevissthet, være med på å bestemme hvordan min tilnærming blir (Postholm, 2010). Det er her snakk om avsluttede erfaringer, så intervjupersonene må prøve å gjenskape øyeblikket og sine erfaringer gjennom samtalen (Moustakas, 1994).

For å finne kjernen i det opplevde fenomenet, må datamaterialet analyseres og tolkes (Postholm, 2010). Det hadde en hermeneutisk tilnærming der den hermeneutiske *fortolkningsverden* betyr at ethvert fenomen eller situasjon som betraktes er fra en synsvinkel som er farget av situasjonen, kunnskap, kulturell bakgrunn, forventninger og fordommer. Forskeren må være seg bevisst sin oppfatning og framstilling av en sak, for ingen er fordomsfrie eller objektive (Lægreid & Skorgen, 2006). Slik vil det også være for meg i denne oppgaven. Mine erfaringer, betraktningsmåter, faglige begreper og teoretiske referanserammer er blant grunnlaget for førforståelsen og min tolkning av informantene.

Forskerens *helhetsforståelse*, der informantens handlinger blir fortolket av forskerens forståelse av informantens kontekst og ut fra forskerens betraktning av situasjonen eller prosessen som handlingen er en del av. Forskeren vil også her se informantens intensjoner og handlingenes mening i forhold til informantens generelle forestillingsverden (Grønmo, 2016). Hermeneutisk analyse vil slik pendle mellom forståelse og førforståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Dette kalles den hermeneutiske spiral, der prosessen med del- og helhetsforståelse møtes igjen og igjen. Fortolkningen ligger på mange plan og utsettes for refleksjon og forståelse. Forståelsen er i en kontinuerlig prosess (Grønmo, 2016; Moustakas, 1994). Slik jeg utviklet forståelsen for temaet i min oppgave ved å få kjennskap til mine informanternes meninger samtidig med at de ble knyttet opp mot mine antagelser og teori. Slik får jeg en helhetsforståelse som kalles den hermeneutiske spiral (Postholm et al., 2018).

3.3 Epistemologiens betydning i metoden

Vi vil som regel bringe med oss visse oppfatninger og filosofiske forutsetninger, bevisst eller ubevisst, til vår forskning (Creswell & Poth, 2018). Virkeligheten vil ofte oppfattes individuelt, og forskerens oppfatning er ikke et unntak. Valgene forskeren gjør, kan bidra til å farge eventuelle funn. Det handler ikke minst om hvilken metode man tar i bruk for å belyse ønsket tema. Hvordan problemstillingen formes, er forskerens valg (Postholm et al., 2018). Deretter må man avgjøre hvilket forskningsdesign som best mulig kan belyse problemstillingen (Postholm et al., 2018). Epistemologi handler om *hvordan* kunnskapen tilegnes. Denne oppgaven vil følge Kvale og Brinkmanns (2015) oppfattelse om at det kvalitative intervjuet er et håndverk, og ikke en metode. Metode står her for den tekniske utførelsen, som for eksempel når det gjelder å stille spørsmål i riktig rekkefølge, hvordan man transkriberer og hvordan man overholder regler. Et håndverk inneholder også teknikk, men fokuset her er ikke minst på intervjuerens følsomhet om forhold som gjelder spørsmålsstilling og relasjon til intervjuobjektet (Kvale et al., 2015).

Min epistemologi bygger på konstruktivismen. Jeg konstruerer kunnskap sammen med informantene (Postholm, 2010). Min tolkning av informantens svar er preget av min forforståelse av temaet. Både oppvekst og læreryrket har gitt meg meninger og erfaringer om temaet i studien. Jeg har opplevd lærere som uttrykker liten vilje til å forstå elever som ikke *passer inn i skolesystemet*. På den andre siden ser jeg rammer og et system som er vanskelige å forandre med tanke på å ta vare på elever som *ramler utenfor systemet*. Kunnskapen jeg har ervervet vil altså her være med i prosessen jeg er med på å konstruere (Johannessen et al., 2016).

3.4 Kvalitativ forskningsintervju

Valg av metode bør gjøres ut fra *hva* og *hvilket* tema man vil belyse og ut fra problemstilling og forskningsspørsmål. Forskeren bør altså være kritiske til sitt forskningsdesign og hens preferanse må være underordnet (Kvale et al., 2015).

Denne studiens *hva* og *hvilket* er å forstå hvor vidt informantene syntes de hadde muligheten til å dempe aggressiv atferd hos elever, og i så fall hvordan de opplevde at dette kunne gjøres.

Hvorfor er studiets formål, og her henviser jeg til Mejlbo (2021) undersøkelser om vold i norske skoler, og egne erfaringer av maktesløshet i møte med atferdsavvik. Studiens mål er altså å synliggjøre eventuelle verktøy som kan brukes for å dempe utfordrende atferd hos elever. Til sist besvares *hvordan*. Da temaet omfatter forskjellige aspekter av menneskelig erfaring, argumenterer Kvale og Brinkmann (2015) for intervju. Den enkeltes tanker eller situasjoner som allerede har funnet sted kan ikke observeres, men kan komme frem i samtaler (Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann ber om at en er bevisst på at intervjuer har flere design, og mitt valg ble et semistrukturert *livsverdenintervju*. Det har til hensikt å få beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene (Kvale et al., 2015; Moustakas, 1994). *Livsverden* er ett av tolv karakteristikk på et fenomenologisk semistrukturert kvalitativt forskningsintervju, der man sikter seg inn på informantens forståelse av sine opplevelser omkring hendelsen. Uten påvirkning av eventuelle forklaringsmodeller eller vitenskap. Intervjueren skal i så liten grad som mulig påvirke informanten (Kvale et al., 2015; Moustakas, 1994).

I utformingen av intervjuguiden hadde jeg et klart tema og noen spørsmål. Konteksten og jeg selv er med på å forme hvordan spørsmålene blir stilt og i hvilken rekkefølge. Jeg kan også forfølge temaer som ikke var planlagt på forhånd, om dette er relevant (Braun & Clarke, 2013; Postholm et al., 2018). Å forstå informantenes perspektiv på temaet som skal belyses, er det kvalitative forskningsintervjuets formål (Kvale et al., 2015). Intervjueren og informanten skaper sammen en aktiv kunnskapsprosess. Forskningsintervjuets oppbygning er lik en vanlig samtale, men det kontekstuelle, narrative, pragmatiske og språklige vil være til stede. Slik vil intervjukunnskap produseres (Kvale et al., 2015).

All kvalitativ forskning er verdiladet (Postholm, 2010), og forskeren vil påvirke undersøkelsen med egne og subjektive teorier. Det vil med andre ord si at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet. Intervjuguiden vil vise forskerens antagelser omkring forskningen, da den bygger på forskerens egne individuelle, subjektive teorier og teorier som hen har satt seg inn i på forhånd.

Et semistrukturert intervju vil gjerne åpne med et åpent spørsmål, der informanten fritt kan fortelle og forklare hva informanten legger i et gitt tema. Intervjueren vil så følge opp opplysningene som kommer med oppfølgingsspørsmål (Kvale et al., 2015).

Fokusert er en annen karakteristikk på et fenomenologisk semistrukturert kvalitativt forskningsintervju, og det handler om å lede intervjuet rundt et bestemt tema. Strukturen må allikevel være så løs at informanten har rom for å utbrodere egne meninger, samt å vektlegge det som hen synes er viktig. Det er altså informanten som graderer hva som er viktig og ikke intervjueren, men sistnevnte må holde intervjuobjektet til temaet (Kvale et al., 2015). Kvale (2015) konkluderer med at et semistrukturert intervju er et håndverk, der intervjuerens person, følsomhet og kunnskap både om tema og menneskelige relasjoner vil ha noe å si for hvordan datamaterialet blir. Intervjuerens fremste fokus er slik sett på selve håndverket og mindre på teknikk.

Både menings- og faktaspørsmål bør inngå i et kvalitativt forskningsintervju, og intervjueren vil analysere og registrere svarene. Nyanserte skildringer ønskes fra informantene (Kvale et al., 2015). Forskeren i en fenomenologisk kvalitativ studie har med seg noen antagelser og undersøkelsesspørsmål til intervjuet. Intervjueren er klar over at spørsmålene vil kunne forandres underveis i prosessen, og at de gir uttrykk for forskerens antagelse eller forforståelse. Antagelsene og forforståelsen kan stamme fra både teori og forskerens egenerfaring (Postholm, 2010). Intervjueren vil så få sine antagelser bekreftet eller avkreftet underveis, og kan også få informasjon som fra før var ukjent for intervjueren (Postholm, 2010).

3.5 Innsamling av data

For å få svar på problemstillingen, må spørsmålene dekke temaet. Forskningsspørsmålet var hva lærere kan gjøre for å dempe utfordrende atferd hos elever, der *dempe* og *atferd* blir nøkkelordene. I tillegg er jeg nysgjerrig på hva disse erfarne lærerne tenker om sine kollegaer på dette området. Tror de at alle lærere kan jobbe med elever med utfordrende atferd? Det er også et spørsmål jeg tenker er relevant i forhold til utdannelsen vår. Jeg ville også høre hva de tenker om skolesystemet, som jeg jobber i, og derfor finner jeg det som et relevant spørsmål. Hva tenker lærerne om lengden på skoletimene eller for eksempel om skolefagene? Kan dette være med på å påvirke utfordrende atferd?

3.5.1 Utarbeiding av intervjuguiden

Basert på egne erfaringer og teori om atferdsvansker og aggresjon, ble intervjuguiden utformet som en liste over forskningstemaet. Listen behøver ikke å bli fulgt kronologisk, men hjelper intervjueren med å huske på alt man har tenkt å spørre om (Johannessen et al., 2016). Min liste bestod av begrepet relasjon, hva kan være dempende tiltak for utfordrende atferd, skolesystemet, hjem-skole samarbeid og hva en tenker om at alle lærere kan jobbe med utfordrende atferd. Det ble utformet åtte åpne og korte spørsmål rundt disse temaene. Åpne spørsmål begynner med spørreord som *hva*, *hvordan*, *hvilken*, og formålet er å få informantens spontane beskrivelser (Kvale et al., 2015). I tillegg ble stikkord lagt til som hjelp for eventuelle utdypningsspørsmål. Det er også viktig at spørsmålene ikke er utformet i lange setninger med kompliserte fagord. Informantene må forstå tydelig hva de blir spurt om (Johannessen et al., 2016). Et pilotintervju ble gjennomført med en kollega for å teste intervjuguiden. Introduksjonsspørsmålet handlet om hva informanten så på som negativ atferd. Jeg mente at svaret ville kunne gi en god innsikt i både verdisyn, menneskesyn og hva eventuelt informanten syntes var vanskelig. Spørsmålet kunne også reflekteres over og føre til tankerekker som jeg ikke hadde forutsett, og dernest bringe flere nøkkelbegreper på banen.

3.6 Valg av informanter

Valg av informanter er en viktig avgjørelse, da dataene som analyseres i etterkant skal bli til funn av betydning for problemstillingen. Mitt mål var å ha tilgang på en så dyp og god informasjonskilde som mulig med tanke på min problemstilling. *Hva kan lærere gjøre for å dempe utfordrende atferd hos elever?* Valget ble derfor fem lærere som i mange år har jobbet med utfordrende atferd, og som er kjent for dette i det spesialpedagogiske miljøet i kommunen. Dette var en strategisk utvelgelse, som jeg antok kunne bidra med kunnskap om temaet (Johannessen et al., 2016). Noen av dem nærmet seg pensjonistalderen, noen var der allerede, mens andre fortsatt var i full jobb. Til sammen sitter de med mye erfaring og kompetanse innenfor fagfeltet. Informantene var ganske forskjellige både i væremåte og i hva de la vekt på som viktig i sin relasjon til elevene.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) mener man kan ha et utvalg på 10-15 i en mindre undersøkelse, men studenter må kanskje begrense seg til færre. Denne oppgaven bygger på fem informanter. Jeg vil derfor støtte meg til at jeg ikke har funnet noen absolutt nedre eller øvre grense antall intervjuer i litteraturen, og at utvalgets relevans er det viktigste (Johannessen et al., 2016). Her tenker jeg at mitt utvalg har mange års kompetanse på området som skal belyses og dermed er utvalgets relevans dekket. Når det er sagt, så hevder Duke (1984, s. 200) at tre til ti deltakere er vanlig i studier med fenomenologiske intervjuer.

Informantene har erfaring fra forskjellige skoler, men er fra samme kommune.

3.7 Gjennomføring

Informantene valgte møtested. Alle intervjuene ble gjort på deres «hjemmebane», det vil si i deres hjem eller andre steder der de var kjent. Intervjuene ble gjennomført individuelt, noe som er nyttige når en vil oppnå detaljerte beskrivelser fra intervjupersonen (Johannessen et al., 2016).

Kvale og Brinkmann (2015) reflekterer over det asymmetriske maktforholdet i et tilsynelatende harmonisk og empatisk fenomenologisk livsverdensintervju. Intervjueren bestemmer både tema, spørsmål, når intervjuet skal ta slutt og hvilke svar som følges opp. Samtidig var mine informanter myndige mennesker med meningers mot med en solid kunnskap om temaet. Det mente jeg reduserte det eventuelle asymmetriske maktforholdet. Intervjupersonen ble en deltaker på lik linje med meg, der begge bidro i meningsproduksjonen (Holstein & Gubrium, 2003).

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at intervjueren bør ha gode kunnskaper om temaet som undersøkes, så jeg hadde på forhånd satt meg godt inn i teori rundt temaet. Min erfaring med læreryrket var også nyttig for bedre å kunne forstå konteksten til informantene. Derfor så jeg på mellommenneskelige relasjoner som et viktig element når det gjaldt problemstillingen *hvordan dempe utfordrende atferd*, hvor også *relasjon* blir et nøkkelord. Fra dette utgangspunktet, mener jeg at jeg har en førforståelse av hva jeg kan forvente av svar på problemstillingen. Jeg var derfor spent på om det kunne komme informasjon som var helt ny for meg ved å bruke et semistrukturert intervju som gir rom for informantenes egne

tankerekker. Samtidig er kunnskapen om intervjueteknikk viktig for å kunne stille gode spørsmål og følge opp svar. Alle hadde på forhånd fått beskjed om at det hele ville vare i om lag 40 minutter, noe som viste seg å ikke alltid stemme. Tiden ble rundt 60 minutter for enkelte.

Intervjumøtet startet med at jeg fortalte om problemstillingen og gikk gjennom begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon, slik at vi hadde en felles forståelse av ordenes innhold. Etter å ha forsikret meg om at de var klare og ikke hadde noen spørsmål, ble lydopptakeren slått på og intervjuet startet. Dette er i tråd med hva Kvale og Brinkmann (2015) skisserer, der en brifing om intervjuet, definering av situasjonen og å fortelle litt om formålet til intervjupersonen er viktig før man starter. Det skal være til hjelp for å få god kontakt mellom intervjuer og intervjuperson. For å kunne konsentrere meg fullt ut om intervjupersonen, ble samtalen tatt opp på båndopptaker. Det gir mulighet for flyt i samtalen, og sikrer det verbale innholdet i intervjuet når analysen skal gjøres. På den annen side, tolker jeg Kvale og Brinkmann dit at lydopptak også kan forringe intervjuet ved at man kanskje ikke får med seg alle nivåene av intervjuet. Man lytter bare til det som er eksplisitt sagt og filtrerer bort de nonverbale uttrykkene. De viser til eksempel med Freuds psykoanalyse, hvor de tenker seg at om Freud hadde muligheten for å ta opp samtaler ville kanskje ikke psykoanalysen blitt utviklet på samme måte (Kvale et al., 2015). Jeg tar med eksempelet med Freud uten å sammenligne mine informanter med hans pasienter, men for å påpeke at både kroppsspråk og lyder kan bringe like mye informasjon som ord.

Psykologen Elton Mayo utviklet en intervjumetode inspirert fra psykoanalysen med seks punkter, kalt *Lytt – ikke snakk* (Kvale et al., 2015). Det viser til at intervjueren må være tålmodig og lytte til informanten. I stillheten som følger etter et oppmuntrende nikk, eller et «hm», ligger det en forventning om informantens videre refleksjoner. Det kalles å *probe* (Rubin & Rubin, 2012). En tidligere intervjuerfaring, der jeg ikke overholdt dette, hjalp meg derfor med å få dette til i disse intervjuene. Jeg fikk stillhet i intervjuene, der nesten alltid informantene fortsatte sine svar, spesifiserte eller kom med mer informasjon. Om informanten får være med å bestemme hva intervjuet kan romme, så kan erfaringer og oppfatninger også komme best frem. Komplekse situasjoner kan best nyanseres når informanten får et friere spillerom (Johannessen et al., 2016).

De tre første intervjuene inneholdt de samme spørsmålene. Deretter bestemte jeg meg for å utelukke flere av spørsmålene, da det ble for omfattende. Jeg konsentrerte meg om atferd, relasjon, skolesystem, dempende tiltak og om informantene mening om hvem som kan jobbe med utfordrende atferd. Selv om lærernes tilnærming til utagerende elever var ulik, hadde de ganske samstemte holdninger og menneskesyn.

3.8 Transkripsjon

Lydopptaket hadde god kvalitet og gjorde det lett å transkribere intervjuene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det ikke noen objektiv eller sann form for transkripsjon. Forskeren må selv finne ut hva en trenger til sin forskning (Kvale et al., 2015; Poland, 2003). Det er viktig å reflektere over om språket, pausene, tonefallet, stemning eller ordrette oversettelser fra det muntlige til det skriftlige gjør noe for fortolkningen. Selv om ordrette avskrivninger gjøres, kan allikevel forskjellige betydninger av samme setning oppstå. Poland (2003) eksemplifiserer ved å vise til kommaets og punktumets plassering. Da talespråket er flytende i lange *setningskjeder*, må forskeren ofte bestemme hvor komma og punktum skal settes, og en kan være i tvil om informantens opprinnelige mening. «I hate it, you know. I do», der tilhøreren ikke *vet* fra før, i motsetning til «I hate it. You know I do», der tilhøreren *vet*. Tjora (2021) peker på at man ikke nødvendigvis helt vet hva en trenger i startfasen av transkriberingen, så det er lurt å transkribere så nøyaktig som mulig slik at ikke informasjon forsvinner. Som det at informanten nøler eller ikke finner ordene, for eksempel kan tyde på usikkerhet.

I de første intervjuene valgte jeg å ta med alle nonverbale uttrykk (stemmeleie, sukk, latter, pauser og lignende) og også skrive så mye dialektord jeg klarte, med tanke på Tjora, og fordi jeg ønsket en så god fortolkning som mulig. Med dette ønsket jeg også å høyne kvaliteten og validiteten. Ettersom det er vanskelig å huske alle detaljene fra samtalene i ettertid og opptakene ble slettet rett etter transkripsjonen, ville jeg være sikker på at alle stemningsleiene i diskursen var intakt. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at man kan overveie hvor detaljert man skal transkribere. Man kan spørre seg om hva en nyttig transkripsjon er for sitt arbeid og hva datamaterialet skal brukes til. Jeg vurderte derfor at jeg ikke transkriberte dialektord etter

tredje intervju, av fem, ettersom de ikke var relevante for innholdet eller gjorde noe for meningsuttrykkene til informantene. Men jeg var nøye med om det ble brukt et uttrykk som betydde noe spesielt, men ikke fantes på bokmål. Tjora (2021) skriver også at man som hovedregel kan transkribere til bokmål eller nynorsk. Prosessen med transkribering gjorde at jeg ble godt kjent med materialet som kunne struktureres inn i en analyse (Kvale et al., 2015).

4. Analyse og tolkning

Med et transkribert materiale begynte analysen av de forskjellige temaene basert på intervjuguiden. Jeg valgte analysemetoden *meningsfortolkning* (Kvale et al., 2015, s. 230) basert på en hermeneutisk og fenomenologisk forståelse. Fremgangsmåten er å lese gjennom intervjuet aller først, for å få en følelse av helhet (Kvale et al., 2015). Deretter trekkes de forskjellige *meningsenhetene* ut fra intervjueteksten, for så å forkortes til intervjupersonens dominerende mening om temaet. Dette kalles *meningsfortetting* (Kvale et al., 2015).

Meningsenhetene må leses med et åpent sinn slik at informantens stemme blir hørt, men intervjueren tematiserer meningene. Det er uansett forskeren som blir den endelige fortolker av meningsenhetene. Meningsenheten vil så videre bli undersøkt i lys av hva forskeren er ute etter. Til slutt vil de viktigste emnene i intervjuet knyttes sammen til en tekst (Kvale et al., 2015). Det ble laget *temabokser* for hvert emne fra intervjuguiden, og meningsenhetene fra intervjuet ble så sortert og plassert i sin tilhørende *boks*. Temaboksenes overskrifter var: Relasjon, dempende tiltak for utfordrende atferd, om alle lærere kan jobbe med utfordrende atferd, hjem-skole samarbeid og skolesystemet. Etter hvert som jeg så omfanget av materialet, valgte jeg å utelate hjem-skole samarbeid.

Fortolkningen av meningene ble gjort i hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikken tillater et legitimt fortolkningsmangfold (Kvale et al., 2015) og knyttes til å *lese* kultur som tekst. Man vil prøve å få en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2018). Her vil forskerens spørsmål vise forskerens antagelser om temaet. Spørsmålene vil videre avgjøre hva slags svar og innblikk man får i temaet som blir behandlet, og dette vil gjenspeiles i analysen til slutt (Kvale et al., 2015). Mine fortolkninger av informantenes svar vil ha sitt opphav i tidligere litteratur og min førforståelse, i samsvar med en hermeneutisk fortolkning.

4.1 Etske betraktnnger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har samlet forpliktende etske retningslinjer, som blant annet skal fremme god vitenskapelig praksis (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). God vitenskapelig praksis er blant annet hva vi kan gjøre, og ikke gjøre, mot hverandre (Johannessen et al., 2016).

Kvale og Brinkmann skriver at etske retningslinjer gjennomsyrr alle deler av intervjuundersøkelsen, ikke bare under selve intervjuet. Postholm (2018) trekker frem tre grunnleggende krav mellom forskeren og personen det forskes på: Informert samtykke, krav på privatliv og å bli korrekt gjengitt. Informantene må ha evnen til å vurdere hva det innebærer for dem selv å delta i undersøkelsen. De må også delta frivillig og få informasjon om hva undersøkelsen går ut på, hvordan data samles inn og oppbevares (Postholm et al., 2018). Mine informanter var lærere som i mange år enten hadde jobbet, eller ennå jobber i skolen. Jeg har derfor stor tiltro til deres kompetanse i å forstå hva de samtykket til, og til deres evne til å si nei om de ikke ville delta. Allikevel henvendte jeg meg til alle med en SMS første gang jeg tok kontakt. I meldingen presenterte jeg meg selv (noen visste hvem jeg var fra før) og forklarte hva jeg skulle gjøre og hva jeg ville at de skulle bidra med. Dette gjorde jeg helt bevisst, fordi jeg ville unngå at noen var høflige i en direktekontakt på telefonen, og derfor ville komme til å si ja til å stille opp, selv om de egentlig ikke ønsket det. Ved å sende melding, følte jeg at jeg ga dem rom til å tenke seg om og svare meg, uten at det ble ukomfortabelt eller for nært. Alle ga en positiv tilbakemelding. Man kan allikevel tenke at de som kjente til meg følte et lite press på å delta. Miljøet er lite og vi møtes med jevne mellomrom i forskjellige situasjoner.

Jeg sendte inn opplysninger om mitt arbeid til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som godkjente spørsmålene før intervjuene startet. Med til mine informanter hadde jeg et samtykkeskjema, som de skrev under på etter at vi hadde gått gjennom det. I tråd med NESH sine retningslinjer fikk de informasjon blant annet om formålet med prosjektet, hvor lenge intervjuet skulle vare, at det ville bli tatt lydopptak og hvordan personopplysningene ville bli tatt vare på. De kunne når som helst i prosessen trekke seg, da alt er basert på frivillighet. Denne informasjonen skal overbringes før intervjuet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

I noen av intervjuene kom det frem sensitive personopplysninger omkring navngitte elever. Om utenforstående har mulighet til å identifisere enkeltpersoner i datamaterialet, betraktes dette som brudd på privatlivets fred (Postholm et al., 2018). All informasjon som kan spores tilbake til enkeltpersoner er taushetsbelagt og disse opplysninger skal anonymiseres, ifølge Forvaltningsloven. Man kan heller ikke overføre dataene man har samlet inn for å bruke dem i andre prosjekter (Johannessen et al., 2016). Jeg ivaretok datamaterialet på en diktafon, som Høgskolen lånte ut. Diktafonen ble oppbevart hjemme hos meg når den ikke var i bruk. Intervjuene ble anonymisert med fiktive navn under transkribering. Før intervjuet fant sted, fikk de vite problemstillingen og hvilken tematikk som jeg var særlig interessert i. Nøkkelordene ble *relasjon, aggresjon og demping*.

4.2 Validitet og reliabilitet

Postholm (Postholm et al., 2018) viser til at noen forskere legger begrepene reliabilitet og validitet i hovedsak til kvantitativ forskning og bruker derfor begrepene *gyldighet* og *pålitelighet* isteden. Validitet står for gyldighet, og reliabilitet for pålitelighet, og til sammen kan dette bli til *troverdighet*. Gyldighet deles inn i to underkategorier, indre og ytre.

Førstnevnte (årsaksgyldighet) er om hvorvidt vi vet at de teorier og begreper vi benytter oss av er de riktige for å få den korrekte analysen av hva vi vil undersøke. Indre gyldighet handler også om at vi har målt det vi skal måle (begrepsgyldighet). Den andre, ytre gyldighet, også kalt overførbarhet, er om undersøkelsen og resultater er overførbart til andre kontekster enn der denne undersøkelsen tok plass. Kan funnet generaliseres? (Postholm et al., 2018).

Jeg har valgt å bruke reliabilitet og validitet i min oppgave, der sistnevnte må tenkes på under hele forskningsprosessen og ikke bare i enkelte deler (Kvale et al., 2015). Den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, der funnene hele tiden sjekkes, utspørres og fortolkes, er validiteten (Kvale et al., 2015). Men det pekes også på at validitet ikke bare handler om metode. Det handler også om forskerens kredibilitet, tidligere forskning og praktisk klokskap, som Kvale og Brinkmann (2015) har valgt å kalle det. Jeg valgte å sende mine analyser av transkripsjonen tilbake til informantene. Slik kunne de korrigere eventuelle mangler eller misforståelser. Av fem informanter, var det fire som ikke hadde noe å tilføye. Den femte svarte ikke, selv etterurring. Jeg tolket det som at informanten var

fornøyd. Postholm (2018) skriver at om egne funn støttes i teori og i andre forskeres funn, vil dette mest sannsynlig vise kvalitet (Postholm et al., 2018).

Reliabilitet handler om hvorvidt en kan få samme resultat av en undersøkelse dersom den blir tatt et annet sted. Slik var den ultimate reliabilitetstesten før, skriver Postholm og Jacobsen (2018). Dette kan være vanskelig å få til både i kvantitative og kvalitative undersøkelser (Postholm et al., 2018). Derfor kan det være en god pekepinn om studien er konsekvent gjennomført, og om resultatene er i samsvar med andre forskere eller andre metoder. Postholm (2018) viser dermed til at i kvalitative studier vil reliabilitet være at forskeren reflekterer over sin påvirkning og hvordan undersøkelsen kan ha påvirket resultatet. Forskeren må også gjøre studieprosessen så transparent at andre kan reflektere over den. Ved nøye transkripsjon, redegjørelse for mine valg, at informantene fikk analysen, samt intervjuguiden som vedlegg, mener jeg dette blir ivaretatt.

Ved gjennomlesing av transkripsjonene, så jeg at siden intervjuet var relativt lite strukturert og at informanten da kom med spontane fortellinger, ble det til tider vanskelig å få en begrepsanalyse av informantens tema (Kvale et al., 2015). Det betød at begrepet relasjon kunne, etter min tolkning, bli løst opp i mange fragmenterte biter gjennom hele intervjuet. De ble ikke bare samlet i «en bolk», der spørsmålet ble stilt. Kvale skriver at på grunn av dette burde forskeren kontinuerlig avklare betydningen av svarene i intervjuet, med henblikk på senere analyse (Kvale et al., 2015). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at man ikke skal bestemme hvordan et intervju skal analyseres etter intervjuet, da dette gjør prosessen vanskeligere. Ved å ha metoden klart for seg allerede i intervjuforberedelsen, vil man kunne tilrettelegge både spørsmål, oppfølgingsspørsmål og sikre seg klare svar på det man trenger til sitt formål. Da jeg skulle analysere, forstod jeg hva de siktet til. I min intervjuforberedelse syntes jeg alt lå til rette for en oversiktlig analyse av datamaterialet, da jeg syntes begrepene var så åpenbare å forstå. Men ved nærmere ettersyn skulle jeg brukt oppfølgingsspørsmål oftere. Det er klokt å få stadfestet underforståtte meninger, som en selv har en mening om, for har informanten den samme? Et eksempel er: «[...] å komme dem i møte, da». For hva legger man egentlig i det? Jeg løste de få tilfellene med å sende SMS-er, men det førte også til at jeg sendte analysen til hver enkelt informant. Dette er i tråd med Merriam (2002) som skriver at på denne måten sikres reliabiliteten bedre.

5 Funn

I dette kapittelet vil mine funn bli presentert. Ett og ett tema fra intervjuguiden blir sett opp mot lærernes oppfatninger og forklaringer. Temaene er i tråd med problemstillingen *hva lærere kan gjøre for å dempe utfordrende atferd* og mine utdypningsspørsmål som er: *Kan alle lærere jobbe med elever med utfordrende atferd* og *om hva informantene tenker om skolesystemet i forhold til elever med utfordrende atferd*. Sitater fra intervjuene vil bli brukt for illustrasjon.

Temaene fra intervjuguiden er *hva ser informantene på som negativ atferd, relasjon, hva tenker informantene om hva som kan være dempende tiltak for utfordrende atferd* og mine to utdypningsspørsmål som nevnt over.

Aller først vil lærernes yrkesbakgrunn bli presentert.

5.1 Informantenes yrkesbakgrunn

A: Mannlig lærer som snart er pensjonist. Jobbet med elever med utfordrende atferd i mange år i skolen og også på institusjoner.

B: Kvinnelig lærer på skole med mange elever med innvandrerbakgrunn. Jobbet i 10 år.

C: Mannlig pensjonert lærer som har jobbet i skolen og på spesialskole i til sammen 30 år med elever med utfordrende atferd.

D: Mannlig lærer som snart er pensjonist. Jobbet i skolen i flere år og deretter med elever med utfordrende atferd på spesialskole i 10 år.

E: Mannlig lærer som har jobbet med elever med utfordrende atferd på institusjoner i 20 år.

5.2 Informantenes oppfatning av negativ atferd

Min problemstilling *Hva kan lærere gjøre for å dempe utfordrende atferd* ser jeg på som et relasjonelt spørsmål og utfordrende atferd er her i betydningen negativ atferd og aggresjon. På

forhånd gikk jeg derfor gjennom de to hovedformene av aggresjonsbegrepet, pro- og reaktiv aggresjon, med mine informanter. Jeg ville først spørre hva lærerne tenkte om negativ atferd og hva negativ atferd var for dem, fordi lærernes oppfatning rundt dette mente jeg kunne si noe om deres væremåte og personlighet. Faglitteratur og studier viser at begge disse egenskapene kan påvirke hvordan en kan bygge relasjon til andre, som igjen er viktig for å ha en påvirkningskraft på elevene.

C trakk frem atferd som hadde et inntrykk av å ville ødelegge og å lage vanskeligheter. Å sabotere. Han kom ganske raskt inn på begrepet atferdsvansker i vår samtale, noe han problematiserte. «Atferdsvansker er egentlig et dårlig uttrykk, [...] man jo få inntrykk av at man legger ansvaret på... på eleven». E og A syntes ikke at negativ atferd fortalte så mye, det er et bredt begrep. Hva som var negativ atferd for dem kunne være noe helt annet for noen andre. E: «Det kan jo være absolutt alt som jeg oppfatter som ikke spesielt ålreit i forhold til min situasjon, liksom. [...] det blir egentlig et meningsløst begrep, for det er klart det er ikke presist». A:

Det er at det som tilsynelatende kan virket som negativ atferd er på en måte et skall man har utenpå. Som det man gjør for å beskytte seg sjøl i forhold til den person som en kanskje møter for første gangen.

D begynte umiddelbart å snakke om at det var et subjektivt spørsmål, og om hvordan *trange rammer* kunne skape negativ atferd.

[...] noen lærere har veldig trange rammer for hva som er normalt, og når ting og elever ikke oppfører seg normalt, så blir det unormalt, og da blir det behov for noe annet enn det de faktisk får her på skolen.

B trakk fram de som utagerte. «Som på en måte forstyrrer dem andre og ikke minst seg sjøl, da. Dem som sloss (latter...)». Tre av fem lærere relaterte ganske fort negativ atferd til noe utenfor eleven. Det kunne være lærere som satte for strenge betingelser for eleven, at eleven søkte beskyttelse med et «atferds-skall» eller at eleven hadde vansker med noe eller noen. Jeg tolker det slik at C, A og D definerer ulike grunner for elevens atferd og dermed skiller *selvet* fra handlingene. C illustrerte det slik: «En atferd er jo avhengig av konteksten, og det er ingen som utagerer alene ute i ørkenen, [...]». Selv om C mener at det er faktorer som fremprovoserer en atferd som ikke nødvendigvis hadde vært der om konteksten var en annen, så har han en formening om at det å ødelegge og å sabotere er negativ atferd. B trekker også

frem de som slåss og forstyrrer de andre. Jeg synes det er viktig å få frem at hun samtidig ler mildt, smiler og trekker frem at de først og fremst ødelegger for seg selv. Hun ser også at noen elever bevisst terger opp andre elever for å få *underholdning*.

Hvis du går ned tidlig til timen, før det har ringt inn, [...] da observerer du også det som skjer i gangen, da. Da får du ikke bare sånn han... han er en jævla iddiot, liksom. For da har du sett ... for det er jo noen triggere, da. Det er jo noen som alltid vil ha fart i ...vil hagratis underholdning. Så det ..(humring).

Hun viser at hun er klar over at andre elever med vilje provoserer elever for å få *underholdning*. Hun sier verbalt ikke noe om hva hun tenker i forhold til det, slik som de andre lærerne som var klar på faktorer som kunne utløse atferden, men jeg tolker hennes kroppsspråk slik at hun har sympati med eleven som blir hisset opp av andre. Jeg tenker at alle lærerne viser et menneskesyn preget av omsorg og omtanke for eleven, som er godt illustrert av A her:

[...] vi opplevde ofte at elever som hadde det vondt i livet sitt, etter å ha kanskje hærverk på ett eller annet og ligger i fosterstilling på gulvet og gråter og har det vondt, og har det vondeste punktet, så har vi ofte tatt de med og dratt på McDonalds, og klartska de bli belønna for å ha ødelagt den døra eller sånne ting? og så må vi forklare den *pedden* som ligger der, hvis de ikke ser det at det er da man trenger det.

Her illustrerer A hvordan han ser forbi handlingen og prøver isteden å forstå hvorfor det ble slik. At atferden er elevens språk. B beskriver også elever som «Kan ødelegge ting til andre oo..i..og jeg tror ikke nødvendigvis at de gjør det for å være slem». E beskriver elevene slik: «De er nok litt mer sånn impulsiv og har ikke noe sånn dårlig baktanker i forhold til det dem gjør nødvendigvis, [...]». Her hadde jeg et behov for å forsikre meg om at vi snakket om elever med aggressivitet, og D svarte bekreftende. «Ja, ja, i bøtter og spann. Ja altså ikke alle selvfølgelig og det er noe med det altså ... det er noe med å lage en stereotypi elev da, som ikke eksisterer, ikke sant...?, Men ganske mange av de gutta også noen av jentene vi hadde, det var de som ga F... i skolen, [...]».

Før selve intervjuet gikk jeg gjennom hva reaktiv- og proaktiv aggresjon er. Alle lærerne kjente godt til elever med reaktiv aggresjon og det falt seg naturlig at det var den gruppen som det ble fokusert på i intervjuene. De proaktive kan ha en annen atferd, som E sa: «Ja jeg har møtt noen opp gjennom. De tror jeg ikke vi nødvendigvis møter på spesialskolen eller sånn, for de er for smarte for det. De er mer sånne psykopater vi har rundt oss i samfunnet, overalt

egentlig». D refererer til de proaktive elevene i situasjoner der voksne vil være kamerat med elever, for å bygge relasjon på den måten. Her sier han at de proaktive kan vise seg: «[...] da kan det hende de derre proaktive elevene kommer inn i bildet, ikke sant. Han skal vi **** meg utnytte altså». Jeg tolker lærerne slik at de skiller mellom elevens intensjon og hva det er som eleven *egentlig* ønsker med sin atferd. Eksempel kan være eleven som ofte kommer i slåsskamper, som opplever at han *kjemper for sin ære*. B:

(Viser meg hvordan hun forklarer til sin elev) Du vet at du er han sirkusapen? Så måtte jeg forklare for ham hva sirkusape er (hun endrer stemme og sier hva eleven svarer)...ogsååå...Ja, men de sier at jeg er pussy. (Hun blir B igjen) Ja, hvorfor gjør dem det? ...Dem vil jo ha action, ikke sant? Og så står de rundt og ler og så har du slosst. (Hun forklarer til meg) Og det bruker de lang tid på .. (Hun *blir* eleven igjen)..åja, men jeg, jeg ... (Hun forklarer til meg) Det går mye på ære og med å stå opp, ikke sant, og de greiene ... (Hun *blir* eleven igjen) Men de sier at jeg er pussy, jeg er ikke pussy, liksom.

Eleven ønsker å opprettholde sin ære og bruker strategien han har til rådighet. Der og da kan han sikkert kjenne på en aggresjon som ønsker å ødelegge, men til grunn ligger en annen hensikt, som kan være å ikke være til latter. B er den eneste som jobber i *normalskolen* nå og det kan tenkes at også hun kan *se forbi* de proaktive i og med at de har et annet atferdsmønster, og også at jeg opplever at hennes interesse er for de utagerende/aggressive elevene.

Det slår meg hvor profesjonelt lærerne oppfører seg. Min egen erfaring er at det kan være vanskelig å bevare både ro og saklighet i møte med utfordrende atferd. E refererer her til en kollega for mange år siden som sa: «Jeg skjønner ikke at du klarer å være sammen med dem der!? Er det mulig å være sammen med dem? Jeg hadde tørna gæren».

5.3 Informantenes oppfatning om relasjon

Å dempe utfordrende atferd hos elever kan være problematisk. Å få eleven til å lytte til det du sier eller å gjøre som du sier, kan kreve en god relasjon til vedkommende. Begrepet relasjon rommer for eksempel tillit, trygghet, avklaring av regler, bli kjent og lærerens egenskaper (Fallmyr, 2020). I tema *atferd* ble atferd løftet frem i lys av hva lærerne anså som negativ atferd og hva de tenkte rundt den. Her omtales atferden i lys av lærernes menneskesyn som en del av begrepet relasjon.

I intervjuforløpet var det fire lærere som snakket om viktigheten av relasjon før spørsmålet ble stilt, som C: «Først og fremst handler det om å skape relasjoner, da». Nesten alle lærerne uttrykte at relasjon var viktig. E: «Relasjon er overordnet ALT!». De andre lærerne hadde samme syn. Uten en god relasjon er det vanskelig å komme i posisjon for å få eleven til å høre på deg. D:

Ikke at vi serverte pizza to ganger om dagen og litt sånn... ikke sant, det er ikke sånn. Men at vi viser dem at vi bryr oss, hvis ikke, så hadde ikke vi sjans heller. Altså da var det jo bare «jeg går hjem lærer, og jeg kommer kanskje tilbake i morgen hvis jeg gidder» liksom.. Så de måtte ønske,... de måtte ønske å være på parti med oss.

C snakket om at mange var gode på å bygge relasjon, men kanskje ikke til å få den solid nok?

[...] å bruke den gode relasjonen du bygger opp til å kunne være litt tøff i tryne, noen ganger til å være hard i klypa, å være den som står der, uten å ødelegge. [...] det er den viktigste grunnmuren du kan bygge i jobb med elever, og der bruker alt for mange lærere, alt for lite tid.

B derimot, nevnte ikke relasjon på egen hånd og med et direkte spørsmål om hva relasjon var for henne og hva hun la i begrepet, ble hun litt unnvikende «Men jeg klarer jo ikke det med alle typer elever. [...] Jeg vet ikke hvorfor jeg klarer ...og hva jeg gjør. Som klarer å skape relasjon...vet jeg ikke. Jeg vet ikke, det har jeg aldri tenkt over».

Jeg stilte ikke oppfølgingsspørsmål omkring temaet, noe jeg skulle ha gjort for å forstå hva hun legger i begrepet relasjon. Det kan også tyde på at hun ikke er en bevisst bygger av relasjon, men at det faller naturlig for henne. For relasjon har hun. Hun blir hørt på av elevene. Det vises blant annet i hennes utsagn om håndteringen av slåsskamper mellom gutter som kan både være fysisk sterkere og høyere enn henne. «[...] eller hvis dem har slåss, så kan det hende at du bare må splitte [...]».

Alle informantene snakket om å *se eleven bak atferden*. «Å være interessert i dem som mennesker, ikke bare opptatt av fag», som B sa, eller A som bruker tid på å bli kjent med dem. Han mener at mange ganger så har ikke eleven den faglige styrken og at livet kanskje ikke alltid er så lett. Han sa at elevene ønsker oppmerksomhet, og det kan de oppnå med atferden sin. A viser en forståelse for hvorfor atferden blir som den blir: «Noen ganger kan

det også være sann at ikke de har blitt fortalt hvordan dette skal være, at man bare har blitt korrigert...”Hvor mange ganger har jeg ikke sagt....” og så vet dem ikke hvordan de på en måte skal oppføre seg, eller hvordan de skal få det til». Jeg tolker A her til at han forteller eleven hvordan han skal gjøre det, eller som han sier selv: «[...] ungdommen skal veiledes». Å se bak atferden tolker jeg også dithen at ingen av lærerne her så på atferden til de reaktive elevene som noe elevene alltid selv helt ut kunne kontrollere. A sier det slik: «Og så tror jeg nøkkelen er å bli møtt med varme, raushet, kjærlighet og på en måte atte bli sett [...] jeg ser du strever nå *Ole-Bjørn*, men dette skal vi få til». A viser her at han ser på eleven med respekt. Noe han selv poengterer: «[...] disse er like fine som deg og meg». Også C trekker frem det å *bli sett*. «At, det å *bli sett* er jo noe av det viktigste. For det er viktig for oss **alle!**». Han definerte det å *bli sett* som at noen viste interesse for ham som person. Det kan kobles opp mot Es utsagn om at man må lete etter hva eleven er god på, eller kan: «Du må lete med lys og lykte, som heter og.... og liksom prøve å finne noe, og du finner noe som er bra, du finner noe». A er opptatt av det samme: «Og så er det en nøkkel, det er liksom catching the children being good. Når disse ungdommene her får det til, så må du bare dundre til».

Alle lærerne, bortsett fra D, kommenterer at det tar tid å bygge en god og solid relasjon. A: «Ja, du må bruke tid. Det er ikke quick fix, altså». Han poengterte to ting. En måtte ikke gi opp i sitt arbeide med eleven og at alle fikk en ny sjanse, også han selv.

[...] du må stå i det. [...], jeg er flink til å nullstille meg. [...] jeg går aldri tilbake, altså sier, *ja sånn gjorde du forrige uke og, har du ikke lært*. [...]. Ny dag nye muligheter nye sjanser, og det gjelder for oss begge.

A og B hadde forskjellige opplevelser med hensyn til atferd og tid.

Men det er tøft når du har dem som er sånn tiknytningsskada. Hvor de tester deg ut. Og stå i det. Det er kanskje ... ja.... Men de utagerer kanskje mere verbalt, da. Men de fysiske opplever jeg atte .. jeg trur ikke at de er sånn tilknytningsskada. Altså det er lettere da, det tar kortere tid å komme i posisjon syns jeg hos dem.

B begynte å gråte da hun fortalte om en gutt som det tok lang tid før hun klarte å opparbeide seg en god relasjon til. Å jobbe med barnevernsbarn kan gi samme erfaring. E forteller om at en kan bruke den samme metodikken for å bygge nærhet med barnevernsbarn, men det er ikke sikkert en når frem.

Barnevernsunger ... tar du med på tur så stikker dem. [...] det skjer alltid ting som gjør at relasjonene kommer ikke nær ... Når man drar på hyttetur så ...mye, mye

vanskeligere, men det er jo en relasjon det å stå 20 meter unna og si at nå er det mat snart. Mottageren senser jo at vi ønsker å gjøre et eller annet positivt, [...].

B og E viser her at elevene kan være ulikt mottagelige for relasjonelle forhold. Å vise tillit og føle trygghet kan for mange være vanskelig. Elever med utfordrende atferd kan være impulsive, noe som B viser til under temaet *atferd* og E refererer til her: «[...] de er nok litt mer sånn impulsiv [...]». Dette kan være mangel på selvregulering. Her sier A noe om det:

Jeg tenker sånn at de er på en treningsleir, og ikke øvd seg lenge nok, og så har jeg hørt at noe oppi hodet (han peker på panna si) som skal falle på plass, før man kan ta imot. Sååå jeg blir svært sjeldent provosert.

A fortsetter med å fortelle at noen ganger måtte han gjøre mer enn å veilede, men sette en stopper for oppførselen.

[...] det er et sånt fint ord innenfor det vi holder på med som heter *punktuering*, at du på en måte sier ifra, da er du på en måte den som ikke er rettleiende eller veiledende, men den som sier nok er nok. Og da har vi gått gjennom noen faser, og har prøvd å si ifra at det er fint om du stopper med dette, men bare fortsetter på det, og ...da er det slutt.

C, E, D og A er alle klare på at man må være tydelig i forhold til elevene. E: «[...] men jeg tror nok det å signalisere hva som er bra og ikke bra for eksempel, eller hva du aksepterer og ikke aksepterer». C sier det veldig klart: «Så det handler om å være tydelig, tørre å se elevene i øya. Det er viktig!». D begrunner det slik:

«[...] de ber ikke om kamerat, for det har dem kanskje andre steder, men det de ber om er en autoritet som både er på en måte imøtekommende og i stand til å si nei, liksom. Å stå på nei. Og fortsette å gjøre det på en måte, men samtidig være en hyggelig fyr, da. Så den dobbeltrollen, den er.. den er veldig viktig altså.

Her sier D at en må balansere mellom det å sette grenser samtidig som en prøver å bygge en god relasjon. Relasjonen må være i bunnen av eventuell korrigering av atferd.

E uttrykker det slik:

Vi bør nok være litt sånn tydelig, men.... og mer relasjon man får, og så videre, så tror jeg man kan bruke andre teknikker i større grad. [...]. Jeg tror du kan slippe opp littegrann, og du kan også vise noen sanne sider som ikke nødvendigvis er *jeg står der uansett hva som skjer*, liksom, men at vi er litt mer sånn, ja nå er jeg,.. i dag er jeg dårlig, så da ..sånn og sånnog så må du akseptere det og sånn, [...]

D viser tydelig hvor viktig det er med en solid relasjon: «Og noen av de jeg har kriget mest med, er de elevene [...] og sagt at den tiden på X (spesialscole) var liksom det som reddet dem, [...]». Han viser her til *kriger* han har hatt med elever der han allikevel ikke mistet relasjonen.

D nevner også det å ha struktur: «Det handler om struktur for eksempel, det handler om forutsigbarhet, og de tingene du har hørt 100 ganger før, [...]». Slik som C: «Og tørre og markere deg. Det er en tydelighet og en markering av seg selv som leder, men det må man gjøre på litt ulike måter, avhengig av hvem man er». B snakker ikke om å være en tydelig leder eller om struktur. A sa: «Men det er viktig å ta det på alvor, å snakke med dem, så..., så det med kommunikasjonen, er jo kjempeviktig i forhold til disse». For om han ble sint, så: «Da bryter jeg enhver form for kommunikasjon».

B opplever at hennes elever er oppsøkende til voksne med behov for å prate, og kan hente elever ut fra andres timer.

Jeg har aldri opplevd at de ikke vil være med ut å snakke. Ja, de kan markere litt sånn på veien ut at, ja jeg er fortsatt tøff, liksom. Men når de kommer inn da så prrrrr ja, da renner det bare ut.

Hun forteller at hun tar elever som er aggressive og må roes, ut i praktiske situasjoner. Da unngår hun konfrontasjonen med blikk mot blikk, som lett kan føles som en irettesettelse for eleven. Eleven kan bli tatt med til kjøkkenet for å lage mat eller på bilturer. Enten kan de prate eller bare være stille. En gang tok hun eleven med på tur:

[...] så hadde jeg med den ene hunden, og sånne barn er ofte redd for hund. Og jeg har en svær, sterk hund. 40 kilo, bare muskler., som ikke går pent i bånd. [...] da fikk han den derre hunden, da. Som han ikke klarte å håndtere i det hele tatt (latter) ..men da gikk liksom det sinne av og han hadde egentlig mer enn nok med å holde styr på den derre hunden, [...].

Jeg opplever henne som tydelig i handling, som når hun går imellom i slåsskamper. Hun viser også at hun ikke er redd for å gå inn i konflikter ved at hun tar opp igjen betente situasjoner og snakker om hva som hendte, når sinnet har lagt seg. «[...] så må vi snakke om det daen etterpå, når du liksom har fått ned adrenalinet». Og hun sier hun aldri har følt redsel i disse situasjonen.

Lærerne understreker at relasjon er viktig for å komme i posisjon for å jobbe med ungdommene. For å dempe utfordrende atferd, må de ha en relasjon og relasjon skapes over tid på flere måter som vi har sett her. A legger blant annet vekt på sosial kompetanse og kan ta med seg elever til en kafé der ungdom som har droppet ut av skolen jobber. «[...] så tar jo også de ungdommene kontakt med mine ungdommer og spiller biljard og sitter og spiller kort og prater sammen [...], jeg tenker mye av det jeg vektlegger er nok veldig bygd på sosial kompetanse». C tenker at sosial kompetanse nesten er overordnet fag.

Og da har vi hatt en regjering i åtte år med Høyreskolen, som er veldig opptatt av kunnskap. Og si at det er liksom det er veien. ... Det er helt andre egenskaper som på en måte trengs. Kunnskapen kan du skaffe deg på,.. holdt på å si, nesten på når som helst tidspunkt, men dette med sosial kompetanse, samarbeidsevnen, alt dette her, det er ting som [...].

D er opptatt av at lærere skal oppføre seg ordentlig: «[...] og så må du høre på folk. Oppfør deg normalt for faan det er jo det det handler om da, innenfor de rammene som er trang, ikke sant».

5.4 Informantenes oppfatning av dempende tiltak

Da jeg spurte konkret om hva lærerne så på som dempende tiltak, var det tydelig at de ikke umiddelbart skilte ut noe spesielt. Hele deres tilnærming var en helhet der å prate, vise at man brydde seg og møte elevene med respekt, var hovedtema. Jeg la allikevel merke til at de vektla det å være nær, å være rolig og humor. Humor og det å være nær var uventet.

5.4.1 Informantenes oppfatning av humor

I intervjuene ble humor nevnt av C, E og D som en dempende faktor. D uttrykte det slik: «[...] det løser opp ting». D så også på humor som der man kunne vise seg frem som noe mer enn *bare* lærer: «Tørre å vise noen andre ting av deg sjøl enn akkurat den derre lærer, altså den flate lærer rolla, ikke sant». E kunne kanskje bruke humor i mange sammenhenger: «[...] humor kan brukes veldig mye egentlig». C setter humor i forbindelse med læreren som en leder: «De vil jo ha en som er faglig dyktig lærer, [...]. En de kan gå til og føle seg trygg på og en som de veit setter grenser og har humor». Her beskriver han en autoritativ lærerstil, som

er nevnt i temaet under 2.5. Han forteller også om en lærer som mente at en god skoletime innebar at elevene hadde ledd minst to ganger og at det å jobbe med elever med aggresjon kan egentlig sees på som bondevett og sunn fornuft:

Det er nesten like enkelt som Kardemommeloven, det skrives bøker, side opp og side ned, så handler det egentlig om å gjøre mot andre, det du ønsker at andre gjør mot deg. Men å få frem latteren, jeg tror det er ... det er god medisin, da. Så vi har ledd mye.

Men humor har også sin grense ifølge D og C. D: «Ironi er farlig. Men humor er bra. Ironi er livsfarlig, fordi at det er lett å misforstå og de aller fleste misforstår det». C sier først at det ikke er en ting han ikke kan fleipe med, men avslutter med: «[...], men du bruker ikke humor.... vær forsiktig med humor i forhold til folk du ikke kjenner».

5.4.2 Informantenes oppfatning av å være rolig og å være nær

Noen av lærerne snakket om å være nær og å være rolig når det kom til å dempe utfordrende atferd. A: «[...] har vel igjennom åra skjönt at det er lurt å forholde seg ganske rolig og dempende,[...]» og C: «Og det er den roen, eller mangelen på roen, er jo med på å styre den aggresjonen enten den demper seg eller den øker». De sier det selv. Det er åpenbart for dem at deres atferd gjør noe med elevenes atferd. Lærerne bruker nærhet til sin fordel. B refererer her til klasserommet: «Det å stadig være bortpå, det å ta på, har jo veldig sånn dempende effekt». Og også A: «Det kan hende jeg står nede ved *Ole-Bjørn* og holder en liten en sånn på skulderen hannes, eller tar litt i fingern og kjenner sånn atte, hvis det blir noe, så må du bare gi meg beskjed». Her bruker både B og A nærheten for å dempe, men jeg tolker det også at A bevisst lager en trygg base for eleven. Han har instruert eleven om hvordan han kan gi en *usynlig* beskjed, i klassesituasjonen, til læreren om hvordan han har det. E er enig i at å være nær kan være nyttig, men man må føle seg frem: «[...] og jeg tror også det å på en måte være litt sånn nær. [...], ikke for nær, selvfølgelig, det ser du jo på typen». Han viser igjen til barnevernsbarn som en ikke kan klare å tilnærme seg på den måten. «De er mere lukket, stoler ikke på, kan ikke bruke nærhet, [...]».

C mener at lærere har for lite kompetanse i hvordan være dempende i seg selv, i forhold til den aggressive elevgruppen. «Lærerene [...] trenger å lære... [...] kroppsspråk, verbal

kommunikasjon. Kroppsspråk... alt det der, for å unngå at det blir situasjoner, og at man unngår at situasjonen eskalerer». Han trekker frem lærere som han synes nærmest hisser til bråk og opptrer uklokt i forhold til elever som kan være aggressive. Han viser til eksempler der elever blir snakket nedlatende til i andres påhør: «læreren bruker en måte til å snakke til eleven på som er nedlatende som er sårende som er krenkende ehh fordi atte ... tar dem i påhør av andre.» og at lærere bryter inn i situasjoner de kanskje burde vite mer om, før de agerer: «De griper inn ovenfor kreti og pleti uten å ha tenkt seg om».

5.5 Informantenes oppfatning om skolesystemet

Jeg var nysgjerrig på hva lærerne tenkte om organiseringen i skolen. Kunne noe i skolehverdagen være til nytte eller hjelp for elever med utfordrende atferd. Alle lærerne bortsett fra A, tok opp lengden på skoletimene. D kommenterte at 45 minutter var lenge for noen elever, og nå har det i mange skoler blitt 90 minutter, noe som E, C og B syntes var for lenge. C: «[...] og så skal man sitte altså i 90 minutter, i stedet for bare tre kvarter. Kjempe utfordrende [...]». E: «Jeg tenker vel at ofte at øktene er lange nok, så jeg ser jo for meg en skolehverdag som er i større grad oppsplittet, og i større grad prøver å skape en variasjon». Jeg tolker E dithen at han ønsket både kortere timer enn 90 minutter og at det skulle være mer praktiske fag i skolen.

D snakket mye om *rammene*. Han kom med et eksempel på en lærer som bortviste elever fra klassen sin, noe som D mente var på grunn av en for streng forventning om oppførsel: «[...] men fordi at han lager så trange rammer for hva som er normal adferd at det ble nesten umulig å være normal elev i hans klasse». Samtidig sier han at han synes det virker som det har blitt vanskeligere å være lærer: «[...] det er så vanskelig å kritisere enkeltlæreren for at rammene rundt den enkelte læreren er så trange, [...]». Jeg spurte dessverre ikke videre omkring dette, men min tolkning er at han sikter til at det ser ut til å ha blitt et større fokus på faglige prestasjoner i skolen og den skal også måles og dokumenteres. Det kan se ut som om A støtter denne oppfatningen her:

[...] som jeg har merka nå, at oppgavene..., det blir større og større press, for oppgavene blir vanskeligere og vanskeligere. Før så hadde vi, [...] på tentamner så var det 8 til 10 stykker hvor alle fikk det til!. [...] men jeg leverte noe som jeg fikk

R-er på. Sånn har det ikke blitt lenger. [...] er det bare sånn at noen bare ikke ska få det til? Og det gjør noen med dem.

D sine *rammer* kan kanskje også henspille på læreres travle hverdag, slik som hvordan timeplanen er fastlagt. Bs timeplan er litt mer fleksibel enn de andre lærernes. Dette gir henne mer tid i hverdagen som hun kan bruke til å snakke med elevene.

[...] så kan jeg bytte, ordne, flytte. Er ikke så låst. Så jeg skjønner andre lærere som ikke orker å ta en time ute da, fordi du skal rekke dobbelttimen i naturfag, et eller annet sted. [...] Så jeg trur på en måte at det er mye organisatorisk også, som på en måte ledelsen kanskje kunne vært med på.

I sitatet over forteller B om hvordan andre lærere kan bli slitne av elever som er urolige. Hun kobler det opp mot at de ikke har like mye tid å avse til dem, slik som hun har mulighet til. Jeg forstår det som at å *ta en time ute*, betyr å avse av sin tid for å snakke med elever som har behov. D trekker videre igjen frem *rammene* for å illustrere hva det kan gjøre med elevers atferd:

[...] vi som har jobbet med disse ungdommene [...] har jo fått et ry på oss for å være jævlige flinke lærere, fordi at vi takler ... vi takler disse her gjerne guttane, [...] til dels er det sant, til dels er det jo ikke det. [...] men det er rammene som er helt annerledes ikke sant, som gjør at det er mulig å overleve i det,

Her forklarer D elevenes atferd med *rammene*. *Rammene* kan i dette tilfelle være lengden på skoletimene, lærerstilen og strukturen i timene. Da jeg spurte om det var noe spesifikt som var klokt å gjøre i forhold til elever med utfordrende atferd, så var D opptatt av hvordan man behandlet klassen: «Hvis du behandler klassen på en ålreit, spesiell måte, så får du kanskje med deg også den fyren borti en krok ..sånn, som er på litt på kanten da. Det handler om struktur for eksempel, det handler om forutsigbarhet». Plutselig utbryter han krast: «Oppfør deg normalt for faan! Det er jo det det handler om da, [...]». Jeg forstår utsagnet som kritikk til noen læreres måte å behandle elever på.

C synes også å være opptatt av struktur i timene og illustrerer med en tenkt klassesituasjon. Læreren forklarer hvordan en oppgave skal løses for så å prate videre etterpå. Når elevene får beskjed om å begynne med oppgaven, er det flere elever som ikke husker hva de skal gjøre eller hvordan:

Flittige Lise begynner, mens *Stian* lurte på hva... hva var det han sa for noe, og så er det de som overhordet ikke aner noe som helst om hvor i verden de er. Så noen begynner å spørre sidemannen, mens Flittige Lise blir irritert, for de vil bare begynne å jobbe, og de som er helt i tåka, de begynner å pølse viskelær. Og hva skjer...? Jo, så blir læreren forbanna og slår i bordet. «Nå er det slutt! Hva har jeg sagt. Dere skal begynne å jobbe». [...] Og så er det læreren sjøl som har organisert dette helt borti tåka.

B fortalte om miljøterapeuten som skolen ansatte for en tid. Han var med på å hjelpe til med å holde struktur i skoletimene ved at han var sammen med de elevene som trengte det.

Nei, han var helt fantastisk. Så det og... så ha et menneske som kan gå oppå, for vi er.., for det er jo kompetanse.., en hel bråte vi skal igjennom. Og dem andre har jo krav på den undervisninga. Og han ... som sloss og, skal jo gjennom de målene og skal videre i livet en eller annen gang.

B så tilbake på tiden med en miljøterapeut inn i klassen som positivt. Ledelsen måtte si han opp på grunn av manglende økonomi, men B ønsker flere yrkesgrupper inn i skolen: «[...] men jeg tenker jo og sånn at det skulle være mange andre yrkesgrupper inn, da».

E sitt utsagn kan knyttes til Bs:

Jeg synes ikke at det er et prioritert område i skolesystemet, og hvis man snakker med vanlige lærere da, vanlig i anførselstegn, så forholder de seg jo veldig lite til denne gruppen her . [...] eller for at jeg tror at systemet i stor grad på en måte bare overser dem.

C poengterer at man må prioritere sosial læring i skolen og se viktigheten av det: «Send meg oversikt over hvilke ting lærere fører opp som tidstyver, og da blir man skuddredd. [...] Skolen er fortsatt opptatt av fag fag fag fag».

Han er også kritisk til utformingen av skolelandskapet: «[...] det er skoler som driver og bygger seg sånne åpne løsninger. Himmel og hav, tenker jeg. Med glassdører og vinduer og greier hvor alle disse litt jazza folka altså». Han illustrerer med å late som han er urolig og kikker ut av en glassdør der han får øye på noe utenfor. De *jazza folka* forstår jeg som elevene som ikke klarer å sitte konsentrert ved pulten. B er oppgitt over at ikke alle klasserom er tilknyttet grupperom: «Det er jo et mareritt, istedenfor at du bare *ttss, smatt*..kommer inn der, og så... sånn, ja..så får vi lande sånn og sånn, og så inn igjen i klasserommet og prøve».

Men noen løsninger synes B er positive:

Jeg elsker disse grupperommene som er sånn halvt glass, så kan du liksom likevel være til stede, men at du er skjerma, hvis du er urolig. Noen klår jo, klår jo på ting. Og det er jo veldig forstyrrende for dem rundt, men kanskje så må du det da, for å klare å konsentrere deg.

Disse grupperommene har glassdør, slik at man både har inn- og utsyn.

5.6 Informantenes oppfatning om alle lærere kan jobbe med utfordrende atferd

Et av de siste spørsmålene mine var om de trodde at alle lærere kunne jobbe med elever med utfordrende atferd. Mitt ønske var å få vite om det var noen *egenskaper* informantene hadde erfart selv som *måtte til*, for å kunne mestre dette arbeidet.

E var helt klar på at ikke alle lærere kunne jobbe med utfordrende atferd på grunn av ens *natur*. Han mente at mange er opptatt av en rettferdighet og systematikk som disse elevene kan utfordre:

De folka her utfordrer den systematikken. Det er jo derfor de er her....når du sier at nå skal du gå dit eller å gå på biblioteket og hente en bok, så vil jo de si at vet du hva det driter jeg i og river i stykker boken (humrer). Og da må man tenke annerledes.

A og B mente at det lå til en spesiell mennesketype. D var litt mer åpen, men han trakk også frem at det var visse personer som han kjente som han ikke kunne tro ville klare det:

Jeg kjenner et par stykker som kanskje ikke hadde greid det [humrer] men.. men det er klart det er jo noe med veiledning her som kanskje ikke er oppe å går...hva vet jeg.. på hvordan du skal takle vanskelig elever og sånn da... kan godt hende at det er en del å hente der.

C mente at alle kunne klare å skape en relasjon til elever med utfordrende atferd hvis læreren var bevisst på sine sterke og svake sider.

Ja, alle kan få til det. [...] Du må være klar over hvilke forutsetninger du har. [...] og så kan du ikke kopiere naboen, du må finne din greie, [...] du må planlegge litt, ikke bare planlegge undervisningen, men du må planlegge hva som kan skje og hvordan. Hva slags lærer ønsker du å være?

Han mente mange lærere var gode på å bygge relasjon, men relasjonen måtte være så god at den tålte *krav-situasjoner*. Slik kunne relasjonen bidra til positiv forandring: «[...] men å bruke den gode relasjonen du bygger opp til å kunne vær litt tøff i tryne noen ganger. Til å være hard i klypa... å være den som står der, uten å ødelegge».

6 Drøfting

I dette kapitlet vil funnene som er presentert over bli drøftet med bakgrunn i teorien som er presentert i oppgaven. Min problemstilling er: *Hva kan lærere gjøre for å dempe utfordrende atferd hos elever*, samt mine to utdypningsspørsmål: Hva tenker informantene om skolesystemet i forhold til elever med utfordrende atferd, og kan alle lærere jobbe med elever med utfordrende atferd. Spørsmålene vil bli undersøkt gjennom drøftingen og det lærerne sier.

6.1 Drøfting av informantenes syn på atferd

Alle lærerne forklarer atferd innenfor det sosialpsykologiske perspektivet, hvor samspillet mellom mennesker og dets omgivelser vektlegges. Avvik fra normen skapes i møte med samfunnets og gruppers betingelser (Aasen & Nordtug, 2002). Også Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell illustrerer hvordan miljøene som barnet ferdes i påvirker barnets atferd og omvendt, i en prosess som kontinuerlig pågår over tid (Sameroff, 2010).

Utviklingsmodellen inngår i Sameroffs transaksjonsmodell, der sistnevnte også tar med barnets genetiske temperament og evner. Transaksjonsmodellen illustrerer hvordan barnet med sine medfødte egenskaper, utvikler seg over tid gjennom gjensidig påvirkning fra dets miljø, slik som forklart under 2.3. Alle barnets møter virker inn på hvordan neste møte blir. Slik kan alle møtene som barnet har påvirke negativt eller positivt. Derfor kan læreres reaksjon på eleven være med på å dytte eleven i en positiv eller negativ utvikling. Modellen viser at selv om barnet kan ha hatt tidligere problemer, kan positive påvirkninger være med på å rette opp negativ utvikling og omvendt. Modellen kan hjelpe oss å forstå samspillet mellom elev, lærer og miljø.

Alle lærerne viser en følelsesfokusert tilnærming til atferden (Fallmyr, 2020), slik kommer også deres menneskesyn frem. De trekker frem elevenes impulsivitet og ubetenksomhet istedenfor elevens vilje til å skade og ødelegge. Følelsesfokusert tilnærming ser på de underliggende vanskene for atferden og gjennom følelsene ønsker de å skape positiv forandring (Fallmyr, 2020). Funnene, som nevnt under 5.2, viser lærerens attribusjon, som igjen peker tilbake på deres menneskesyn. Menneskesynet preger relasjonen, da lærerens praksis ofte kan knyttes sammen med deres grunnleggende antagelser om hvorfor eleven oppfører seg som hen gjør. Om lærerens attribusjon er at eleven kan kontrollere egen atferd, vil relasjonen preges av dette. Lærerens klasseromspraksis og motivasjon for tiltak vil være svak om læreren tror eleven kan kontrollere sin egen utfordrende atferd (Nemer et al., 2019). Omvendt, ved å se på atferd som noe som trigges av kontekst, kan lærerne gjøre seg erfaringer om hva, og noen ganger hvordan, de kan skjerme eleven for lignende faktorer/hendelser. C sier for eksempel at utfordrende atferd ikke oppstår i en ørken. Det er også i tråd med Bateson og Watzlawick (1979/2002; Whitley, 1969) som definerer atferd som *noe* som oppstår mellom individer. Å tillegge folk egenskaper som aggressive, late og så videre lar seg ikke gjøre, da egenskaper er noe som oppstår i en sammenheng og ikke i et vakuum. Intervensjoner, som beskrevet under 2.7 har blant annet som formål med å identifisere faktorer som kan være utløsende for aggressiv atferd, for så å fokusere på hvordan en kan løse de eventuelle utfordringene. Intervensjonene ønsker også å rette opp i eventuelle feilattribusjoner (Feindler & Engel, 2011). Flere skoler har tatt i bruk forskjellige forebyggende intervensjonsprogrammer for å dempe utfordrende atferd og flere studier viser god effekt av dem (Ertesvåg et al., 2016). Det er viktig at forholdene rundt er tilrettelagt før en iverksetter intervensjonsprogram i skolen. Blant annet fordi elever forskjellige, derfor må intervensjonen tilpasses hver enkelt og lærere må også få opplæring og ha en støttende ledelse bak seg (Ertesvåg et al., 2016; Feindler & Engel, 2011). Noen studier viser at selv om lærere brukte intervensjoner som fokuserte på sosial læring og atferdskorrigerer, ønsket lærerne allikevel mer kunnskap om handlingskompetanse. En kan tenke at mange situasjoner som oppstår i skolen må håndteres der og da, noe som en standardisert intervensjon kanskje ikke gir svar på (Grimsæth et al., 2018).

Berkowitz (1993) og Aronson (2004) hevder at aggressivitet er *noe* medfødt som ikke kan sees, før den utløses som aggresjon. Aggresjon er handlingen som kan bryte ut ved forventet negativ opplevelse og frustrasjon. Den har til hensikt å skade eller påføre smerte, enten fysisk eller psykisk (Aronson, 2004; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Det synes å være i tråd med

hvordan C definerte negativ atferd, der han forklarer negativ atferd som et ønske om å sabotere. E, A og D nevner derimot ikke at elevens reelle ønske er å skade, men snakket om faktorer som trigget elevene. Dette er ikke nødvendigvis i kontrast til Berkowitz og Aronson sin definisjon, men lærernes svar setter søkelys på faktorene som er rundt individet og ikke på individet. Dette kan overføres til deres elevsyn. Det kunne også tenkes at jeg og informantene hadde snakket forbi hverandre og at deres elevgruppe ikke var aggressive, men dette er lite trolig. Innledningsvis spesifiserte jeg til alle at jeg var interessert i reaktiv og proaktiv aggresjon. Alle lærerne kjente igjen beskrivelsene, særlig til den reaktive gruppen. Derimot er ikke vi mennesker stereotype, som D sa, og jeg vil dermed presisere at verken jeg eller lærerne kan være sikre på at alle elevene som lærerne refererer til er aggressive.

Det blir blant annet fremhevet at skolens *rammer* er vanskelige å håndtere, at livet generelt er vanskelig eller at klassekamerater hisser dem opp. Disse situasjonene kan fremstå som vanskelige å håndtere og oppleves som frustrerende og kan dernest utløse aggresjon i tråd med Berkowitz sin definisjon (Aronson, 2004; Roland, 2018). Situasjonen som lærerne er i, må også trekkes inn. Hver enkelt situasjon som oppstår, må håndteres der og da. Underliggende årsaker synes ikke nødvendigvis som viktige for håndteringen.

Feilattribusjon, der man leser negative intensjoner bak andres handlinger, er ofte vanlig hos elever med reaktiv aggresjon (Blair, 2013; Cima & Raine, 2009; Roland, 2018). Det medfører vanskeligheter med å lese av nonverbale uttrykk som for eksempel ansiktsuttrykk og kroppsholdning (Schoore & Schoore, 2007), og kan føre til misforståelser. Om eleven også legger til sine egne tolkninger, kan dette bli opphav til større konflikter. I tillegg kan eleven ha oppmerksomhetsproblemer, emosjonell dysregulering, manglende problemløsningsstrategier og lav verbal intelligens (Blair, 2013; Cima & Raine, 2009). Feilattribusjon er knyttet til reaktive elever der reaksjonen på blant annet frustrasjon både kan være fysisk og verbal (Roland & Idsøe, 2001). Gode relasjoner med jevnaldrende og voksne kan motvirke feilattribusjon (Nelson et al., 2014).

Proaktiv aggresjon, også kalt instrumentell aggresjon, brukes for å oppnå noe. Eleven har forventning om et positivt utfall for seg selv (Blair, 2013; Cima & Raine, 2009), og er ikke så impulsiv. Det betyr at eleven kan jobbe *i kulissene* og har ikke nødvendigvis et ønske om å bli registrert av læreren. Gleder eller stimulering, fremfor sinne, oppfattes som den dominerende følelsen i proaktiv aggresjon (Berkowitz, 1993; Roland & Idsøe, 2001). Slik E og D beskriver

i sin tolkning av proaktive elever i intervjuet over her. Verken B, C eller A snakker om proaktive elever. Man kan lure på om de ofte kan gå under radaren i klasserommet, da de reaktive fort kan ta mye plass. Da reaktive og proaktive kan ha forskjellige mål med atferden sin, trenger de også ulike måter å bli dempet på, for å være effektive. Å gjenkjenne kroppssignaler som signalisere sinne og bruke selvkontrollsteknikker for å løse problem, er nyttig for de reaktive. For proaktive elever fokuserer en på å endre forsterkningsbetingelsene i miljøet, slik at aggresjon ikke fører til positive konsekvenser med påfølgende belønningsfølelse (Coie & Koepl, 1990). Det er allikevel viktig å understreke at Dodge trekker frem at debatten omkring teorier om aggresjon ikke er ferdig. Aggresjon kan komme i mange former (1991). Dessuten kan også proaktiv og reaktiv aggresjon overlappe hverandre, uten noe skarpt skille mellom dem (Berkowitz, 1993). Berkowitz og Aronson sin definisjon om at aggresjon er at en med viten og vilje vil ødelegge, vektlegges ikke av de fleste lærerne her. Det kan komme av min spørsmålsstilling eller også av at dette ikke er så viktig i deres elevsyn. Berkowitz hevder samtidig at frustrasjon kan være en utløsende faktor til aggresjon, og det ser lærerne, men lærerne vektlegger situasjonen og ikke aggresjonen. Lærere kan ikke alltid vite den bakenforliggende årsaken til elevens atferd. Læreren må møte situasjonen der og da. Jeg tenker at atferd kan arte seg ganske likt uansett årsak og det er kanskje grunnen til at flere lærere ikke virker å være bevisst på å differensiere proaktiv eller reaktiv atferd. Men når det kommer til å dempe aggresjon så hadde det vært nyttig, da de trenger hvert sitt design for effektiv demping som forklart under 2.7.

6.2 Drøfting av relasjonens dempende effekt

Jeg vil løfte frem Proust sin definisjon av begrepet relasjon, der han beskriver det som «[...] et bånd av følelser, håp, tillid, tiltro, kjærlighet [...]» (Jørgensen, 2006, s. 12). Dette båndet er ifølge de fleste lærerne her overordnet alt. Flere studier, der én hevdet at det særlig gjaldt gutter med tidlige atferdsproblemer, underbygger betydningen av god relasjon mellom lærer og elev som forebyggende for både videre læring og utfordrende atferd i skolen (Armstrong et al., 2017; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Hattie, 2009; Pianta et al., 1995). Derimot viste en studie fra New Zeeland at lærerne ikke mente at god relasjon var viktig for å fremme elevens læring (Hattie, 2009). Lærerne som er intervjuet her tar derimot relasjon på alvor og ser hvor viktig den er. C vektlegger at relasjonen må være sterk og tåle konfliktsituasjoner, noe som er i tråd med Sollesnes (2018). Relasjon kan skape en forandring

hos eleven (Sæverot & Werler, 2017), og som lærere ønsker vi å påvirke elever i en positiv retning. Bateson (1979/2002) definerte forandring som en forskjell som utgjør en forskjell, hvor en ikke kan lokalisere hvor forskjellen oppstår. Men den oppstår som en idé i en relasjon, slik at forskjellen blir værende. Jeg tolker dette som hva vi prøver å gjøre i vårt yrke. Vi ønsker å så et frø, en idé, som kan vokse og hjelpe eleven til å velge gode strategier og valg. Dette må skje i en relasjon som er god og solid (Sollesnes, 2018). Alle lærerne her har et ønske om å høyne elevens sosiale kompetanse. De veileder og prater og forstår verdien av å få eleven på *sitt lag*, som D sa, for å komme i posisjon til å hjelpe dem med blant annet selvregulering. Dette er positivt, med tanke på å få til en endret atferd på sikt, da både samtaler og samhandlinger kan bidra til å reparere negative opplevelser som barnet bærer med seg i sitt relasjonsskjema. Det er i tråd med Piaget sin teori med kognitive skjemaer og som jeg senere kommer tilbake til under dette temaet. Illeris (2007) kaller læring for kapasitetsforandring, noe jeg synes er et godt ord. Kapasitetsforandring krever både elevens motivasjon og evne til å bearbeide impulser. Elevens forhold til læreren og skolekamerater har også betydning. En studie viste at elever fikk dempet sin aggresjon hvis de opplevde tilknytning til sine klassekamerater og opplevde støtte fra læreren (Jiménez et al., 2021).

Fallmyr (2020) skriver at god relasjon innebærer flere faktorer som tillit, trygghet, avklaring av regler, bli kjent og lærerens egenskaper. Jeg mener at tillit og trygghet opparbeides over tid, som innebærer å bli kjent med hverandre. Jeg tenker at lærernes egenskaper vil spille en sentral rolle i hvordan de klarer å skape et *bånd* mellom seg og eleven. Flere av lærerne snakket om hvordan de balanserte mellom å være en tydelig voksen opp mot å være én eleven likte å være sammen med, noe som kan sees opp mot å ha en autoritativ lærerstil. Her kombinerer læreren det å vise varme og omsorg for eleven, med samtidig gir uttrykk for klare forventninger til oppførsel og faglig tilnærming. Teori og studier har vist at denne lærerstilen er positiv for elever (Ertesvåg, 2011; Torff & Kimmons, 2021). Lærerne har et følelsesfokusert syn på atferd og er nysgjerrige på elevens reaksjoner. Dette kan kobles mot relasjonskompetanse, som innebærer å prøve å sette seg inn i en annens situasjon og forstå den samt ha empatiske holdninger og kulturell sensitivitet (Røkenes et al., 2012). Ifølge Bygstad (2017) vil ens menneskesyn prege relasjonen uansett om en er seg det bevisst eller ikke. Både etikk, verdier og ideologi vil spille inn. Jeg synes det ser ut som at lærerne tenker at de må skjønne og forstå hvorfor elevens reaksjon blir som den blir, for å kunne hjelpe eleven til å finne andre strategier. Dette forstår jeg som handlingskompetanse. Læreren ser etter hva hen kan gjøre for eleven og iverksetter tiltak, kombinert med å ivareta

vedkommende (Røkenes et al., 2012). En studie viser også at lærere som hjelper eleven med å identifisere sine stressfaktorer og legger til rette for at eleven bedre kan stå i vanskelige situasjoner, hindrer aggressive utbrudd (Forehand & Long, 1991). Og Farrell (2021) sier i sin studie at ungdommene trenger hjelp til å finne hensiktsmessige måter å reagere på. Det samme sier A. Han snakket om at ungdommene kunne ha blitt korrigert mange ganger, men allikevel ikke bli vist hvordan eller hva de skulle gjøre annerledes.

Alle lærerne forteller hvordan de relaterer seg verbalt til sine elever. B og A er i tillegg tydelige på at de veileder og snakker seg *gjennom* utagerende hendelser, noe som kan dempe aggresjon ifølge studier. Å prate rolig, gå gjennom hendelsesforløp hadde særlig god effekt på aldersgruppen 15 til 17 (Feindler & Engel, 2011; Novaco, 2011; Sukhodolsky et al., 2004). Det at lærerne var opptatt av hvorfor elevene gjorde som de gjorde, og forsøkte å forstå atferden, gir uttrykk for en systemisk forståelse av elevenes atferd. Det er i tråd med Sameroffs relasjonsmodell, der Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell inngår, som vist under 2.2.1. Møtene mellom elev og lærer har en påvirkning og derfor kan læreren gjøre en forskjell, som utgjør en forskjell. Så et frø som kan lede til en forandring (Bateson, 1979/2002). Lærerne her jobber med å skape en god og solid relasjon, der eleven skal føle seg trygg. I den tryggheten blir lærere rollemodeller som kan veileder og prate, slik som i Vygotskys *læring innenfor den nærmeste utviklingssonen*. Veiledning i en sosial samhandling utvikler elevens kognitive ferdigheter (Thurmann-Moe & Bråten, 1998; Øzerk, 1998). De konstruerer sammen en ny virkelighet.

Lærerne leter etter ressurser hos eleven, og B og A snakker mye om å prate med dem. Jeg tolker det slik at på den måten får de også elevene med på læringsarbeidet. Sollesnes skriver at om læreren finner ut hva eleven liker, hans sterke eller svake sider, og hvordan eleven responderer i ulike situasjoner, så kan en få med seg eleven som en aktiv deltaker i læringsarbeidet. Dette er grunnleggende i en relasjon (Sollesnes, 2018). Det er i tråd med Peets og Kikas (2017) studie, der aggressiv atferd ble dempet ved at lærerne viste interesse for elevenes behov.

B nevner ikke relasjon eksplisitt i intervjuet, men det betyr ikke nødvendigvis at hun ser på det som irrelevant. Hun begynte for eksempel å gråte da hun fortalte om gutten som hun ikke klarte å få en relasjon til før etter en god stund. Jeg tolker henne som følsom og opptatt av elevene sine. Da jeg oppfatter hennes personlighet som positiv, mild og imøtekommende, er

det rimelig å anta at dette kanaliseres til elevene, og dermed gjør det lettere å skape kontakt. Røkenes (2012) og Bateson (1979/2002) hevder at emosjonene man har ikke kan gjemmes for andre. *personlighet* er et gjennomgående, stabilt og overordnet mønster av følelsesmessige, tankemessige og atferdsmessige reaksjoner (Røkenes et al., 2012). Ds erfaring var at det er viktig at man bryr seg om elevene og at man viser det. A sa mye det samme. Han mente at det å bli møtt med varme og kjærlighet, og det å bli *sett*, kunne være selve nøkkelen til å bygge relasjon. B sin personlighet kan knyttes til å vise slike følelser.

Det kan ta tid å bygge relasjon, som nevnt over. Bowlby og Ainsworth fant at barnets første tilknytning og dets kvalitet med omsorgspersonen spiller inn på barnets evne til å knytte seg til andre senere i livet (Powell et al., 2015). Barn vil alltid knytte seg til omsorgspersonen, men kvaliteten kan variere (Drugli, 2014; Ulvund, 2014). Dårlig kvalitet på tilknytningen kan vise seg som vekslende opptreden i samvær med andre eller at det viser at det ikke er så viktig å knytte seg til andre (Drugli, 2014; Smith, 2004). Piaget forklarte dette med begrepet *relasjonsskjema*. Nye erfaringer vil fylle ut gamle skjemaer, og lærerne ønsker at eleven skal få gode mestringsfølelser som eleven kan ta frem i fremtidige situasjoner. Dette tar tid, da alle nye erfaringer må balanseres med de gamle, for slik å lage nye skjemaer (Illeris & Nordgård, 2012; Kauffmann, 2013). Nevrovitenskapen forklarer tidsperspektivet med at barns sosiale og emosjonelle erfaringer påvirker hjernens utvikling (Nelson et al., 2014; Taylor et al., 2011). Etablering av nye synapsekoblinger, som formidler nye minner, tar tid (Nelson et al., 2014; Schore & Schore, 2007). God tilknytning gjort i barnets første år legger grunnlaget for god hjerneutvikling. Graden av tilknytning påvirker barnets evne til å regulere følelser, som igjen påvirker utvikling og vedlikehold av høyre hjernehalvdel (Schore & Schore, 2007). Denne utviklingen er viktig for barnets forståelse av koblingen *selvet* og verden (Nelson et al., 2014). Aktivisering av høyre hjernehalvdel er bestemmende for å skape endringer i væremåte og relasjoner. Her bearbeides følelser og sosiale inntrykk som kroppsspråk, mimikk og stemmekvalitet (Fallmyr, 2020). Manglende utvikling kan bety vansker med å forstå nonverbale uttrykk som for eksempel ansiktsuttrykk og kroppsholdning (Schore & Schore, 2007). Det at man kan se forandringer i hjernen allerede tidlig i barneårene, viser at hjerneutviklingen i barne- og ungdomsårene er sentral i sunn utvikling (Wierenga et al., 2014). Noen studier tyder på at atferd kan forklares ut fra kognitiv nevrovitenskap (Crick & Koch, 2003; Minsky, 1987; Ortega & Vidal, 2016), som for eksempel en studie som viser til at endret strukturell hjerneutvikling sammenfaller med mer eksternaliserende atferd (Bos et al., 2018). Utviklingen påvirkes av genetiske predisposisjoner, miljøhendelser og erfaringer

(Tau & Peterson, 2010). Om relasjonen er preget av lite respons eller vold, er det forbundet med endringer i struktur og funksjon av høyre hjernehalvdel. Negative opplevelser i barns tidlige kritiske perioder, som for eksempel separasjon, frykt og raseri, blir ubevisst *kodet inn* i høyre hjernehalvdel (Schore & Schore, 2007). E sin historie om barnevernsbarn illustrerer dette godt. Det tok lang tid før en fikk en relasjon med dem, om han fikk det i det hele tatt. De søkte seg gjerne bort fra de voksne.

Heldigvis har ikke ett enkelt traume et avgjørende utfall. Vi mennesker blir som regel negativt påvirket først etter gjentatte eller vedvarende traumer (Cloitre et al., 2009; Nelson et al., 2014; Taylor et al., 2011). Om et barn opplever noe dramatisk i sitt liv, kan et godt miljø senere, eller før, reparere eventuelle skader, som relasjonsmodellen illustrerer. Om barnet derimot opplever vedvarende utrygghet i sitt liv, vil sjansen øke for en negativ utvikling. Da kan gener være *redningen*, ifølge Ulvund. Han hevder at genetikk kan ha en oppveiende effekt for dårlig tilknytning, da noen barn kan være genetisk disponert for å tåle mer enn andre og ha et temperament som kan hjelpe dem i hverdagen. Rolige og sosiale barn kan få mer positiv oppmerksomhet, enn om barnets temperament er irritabelt og utagerende (Ulvund, 2014). Videre sier han at en ikke kan skille tilknytning fra barnets personlighet og temperament (Ulvund, 2014). Smith sier også at barnets genetikk kommer til uttrykk i tilknytningskvaliteten, men tillegger ikke gener like mye vekt som Ulvund (Smith, 2004).

Når barnet begynner i skolen vil hans indre relasjonsskjema ha lagret erfaringer som vil påvirke barnets tolkninger og forutsigelser av andres atferd. Erfaringene fra tidligere er etablerte, og påvirker interageringen med læreren. Relasjonsskjemaet som utvikles fra tilknytningen omfatter også selvregulering (Barnes et al., 2013; Schore & Schore, 2007). Her vil elevens evne til å følge beskjeder, begynne eller stoppe en atferd som situasjonen krever, eller utsette handlinger. Alt dette kan være nødvendig for å fungere i felleskapets samspill, som igjen er elevens evne til sosial kompetanse (Barnes et al., 2013; Drugli, 2013; Kvello, 2012; Ogden, 2015). Dette var et gjennomgående tema fra alle lærerne. Elever som ikke klarer å regulere seg etter miljøet. Som drøftet over kan læreren være en viktig brikke for å danne nye relasjonsskjema eller som hjerneforskere vil mene, danne nye synapser som lager nye strukturer i hjernen. For man kan *reparere*, men det vil ta tid (Schore & Schore, 2007). Elever med reaktiv aggresjon kan ofte lese negative intensjoner bak andres handlinger (Lazarus, 1991), og relasjonsbygging blir da enda mer utfordrende. Graden av tilknytningen spiller en rolle for elevens evne til å bygge relasjon med lærer og også elevens evne til å

forandre seg. En studie trekker frem at gode relasjoner med voksne og jevnaldrende kan motvirke feilattribusjoner (Nelson et al., 2014). Flere av lærerne forteller at eleven ikke regulerer seg etter konteksten. Det kommer til uttrykk ved at de kan plukke på ting, være taktile, impulsive og reagere uhensiktsmessig, noe A og C relaterer til manglende sosial kompetanse. Selvregulering og sosial kompetanse er overlappende begreper som definerer barnets manglende evne til å modulere frekvens, intensitet og varighet av motoriske og verbale handlinger samt emosjonell reaktivitet (Barnes et al., 2013; Ogden, 2015).

En del elever med utfordrende atferd kan søke seg til voksne. Dette er også min erfaring fra skolen. B refererer for eksempel til elever som har behov for å prate. B sier det selv i intervjuet at hun ikke tror de mest verbale elevene, som også kan sloss, er tilknytningsskadet. Sollesnes (2018) skriver at både følelsesmessige, sosiale, kognitive eller medisinske årsaker kan være grunnen til at de ikke behersker de sosiale spillereglene i læringsaktiviteter eller på andre arenaer. Ogden (2015) hevder at det som regel er flere negative erfaringer bak atferdsproblemer som for eksempel kan handle om plaging fra andre, negativ vennepåvirkning eller problembelastet oppvekstmiljø. Det kan også være barnets temperament som kan være en utfordring og miljøet det lever i som trigger atferden (Ulvund, 2014). Dette vet vi ikke nødvendigvis noe om som lærere, men det er gjerne flere hendelser over tid som har påvirket eleven og ført til elevens reaksjonsmønster. Barn kompenserer med å lage overlevelsestrategier (Powell et al., 2015), som de bringer med seg i sin livsverden, som er deres konstruerte virkelighet. Piaget og Vygotsky var opptatt av at barnet konstruerte sin livsverden. Piaget mente barnet var alene om det gjennom læring og erkjennelse, mens Vygotsky mente både kulturen barnet lever i og menneskene rundt bidro i sterk grad (Illeris & Nordgård, 2012; Sollesnes, 2018). Han fremmet *læring innenfor den nærmeste utviklingssonen*, noe som også lærerne vektlegger. Her vektlegger man veiledning og hjelp fra andre med større kompetanse i et sosialt samspill (Thurmann-Moe & Bråten, 1998).

6.3 Drøfting av funn humor

De fleste har kanskje en erfaring om at humor kan ta brodden av anstrengte situasjoner. Det var allikevel uventet for meg hvor stor plass humor hadde for flere av lærerne. I intervjuene ble humor nevnt av C, E og D som en dempende faktor. Studier tyder på at det kan stemme.

Humor stimulerer flere fysiologiske systemer som reduserer stressnivået (Savage et al., 2017), og kan ha en positiv påvirkning mennesker imellom (Curry & Dunbar, 2013; Horn et al., 2019). Ungdomstiden kan være vanskelig og føre med seg økt indre stress som kan lede til mer aggressivitet (Moore et al., 2019). Her kan humor brukes for å dempe aggressiviteten. C mintes en lærer som sammenlignet latter med en god skoletime. Latter kan være med på å danne relasjoner og styrke menneskelige forbindelser. Humor kan brukes for å forbedre undervisning og læring. For å kunne oppnå det, er det viktig å bruke humor som er relevant i konteksten og ikke nedsettende overfor andre (Savage et al., 2017). En studie fant at aggressiv *truende humor* kan være med på å vekke til live aggressivitet (Prerost & Brewer, 1977). D advarte mot ironi fordi den ofte kunne bli misforstått. Jeg tenker at den raskt kan ligge i kategorien aggressiv truende humor. Å si noe høyt som har motsatt mening, der meningen er at man skal le etterpå, tenker jeg kan føles truende. Eleven skal føle seg veldig trygg for udelte å ta til seg den formen for spøk positivt. Om vitser skal gi en følelse av inkludering, dempe anstrengte situasjoner og være med på å danne et *bånd*, som Proust refererte til, så er det nok en fordel at vitsen er ufarlig for alle involverte. Slik kan også humoren få den gode stimulerende effekten på fysiologiske systemer som reduserer stressnivået, samt gi en positiv påvirkning mellom mennesker (Curry & Dunbar, 2013; Horn et al., 2019; Savage et al., 2017). Aggressiv ikke-truende humor har vist seg å ha slik effekt ifølge en studie, der denne typen humor hevdes å ha en dempende effekt på påført aggresjon (Prerost & Brewer, 1977). Jeg tenker at humor også kan være en del av en autoritativ lærerstil. Det vil si denne blandingen av kontroll og varme som er vist til under 2.5.

6.4 Betydningen av rolig og nærhet

A og C snakket om viktigheten av å være rolig selv, når det kom til å dempe utfordrende atferd. Studier har vist at det å være i rolige omgivelser og også prate stille til seg selv kan være dempende faktorer på aggresjon (Berkowitz, 1993; Novaco, 2011). Omvendt, vil voldelig lek og velmenende råd som *gå-og-få-det-ut*, opprettholde aggresjonen (Berkowitz, 1993). Det blir spekulasjoner fra min side hvorfor B og E ikke nevner effekten av å være rolig, som et dempende tiltak. Det kan være at de ikke fant det vesentlig, men jeg vil trekke frem at under intervjuet gav begge inntrykk av å være rolige av natur. Det kan derfor hende at det å være rolig ikke er noe som de trenger å være ekstra oppmerksom på. Når det er sagt, så

nevnte heller ikke D noe om å være rolig og han fremstod ikke som en rolig type under intervjuet. Igjen kan jeg bare spekulere og antar at D er rolig i situasjoner som krever det, eller er det slik at han ikke finner det nødvendig? Her kunne det være interessant med et oppfølgingsspørsmål.

I intervjuet trakk heller ikke D frem det å være nær som en dempende effekt.

B, A og E fremhevet derimot nærhet som noe som kunne ha en beroligende effekt på utfordrende atferd. Dette var veldig overraskende for meg. Jeg hadde ikke sett for meg at elever som utad virker så *tøffe* tydelig ønsker nærhet. Nærhet påvirker kroppen til å skille ut hormonet oksytocin, som igjen påvirker kroppen til å bli rolig og samlende (Fallmyr, 2020). Når læreren viser nærhet, kan det for eleven bli en tydelig ytre påminning om reglene i klasserommet. Dette er klassisk behaviorisme, som hevder at atferd kan forandres ved ytre påvirkning (Moore, 2017; Qvortrup, 2013). Begge forklaringene på at nærhet kan dempe utfordrende atferd, kan være riktige. Ut fra Bateson sin definisjon av atferd, der atferd er *noe* som oppstår mellom individer, vil jeg tro at relasjonen til læreren viktig. Jeg ser ikke for meg at eleven hadde respondert med ro, om det ikke hadde vært en positiv relasjon mellom lærer og elev. Jeg tenker at eleven som lar læreren holde seg i fingeren har tillit til læreren og viser her at det er god relasjon mellom dem. A ser også hvilket behov gutten har og imøtekommer det. Slik sett agerer han dempende, ifølge Peets og Kikas (2017). Studien deres fant at lærere som var opptatt av elevenes behov og så aktivt etter hvordan de best kunne støtte elevenes behov, klarte å dempe aggressiv atferd mest effektivt. Drugli skriver at elever som blir møtt på sitt emosjonelle behov kan ha det enklere når det gjelder å rette oppmerksomheten sin mot læringsaktivitetene (2013). Derfor tenker jeg at om det er slik at selv om D ikke er så opptatt av å være rolig eller nær, noe som bare er antagelser fra meg grunnet intervjuvarene, så viste han et stort engasjement ovenfor elevene. Han var opptatt av elevenes behov og å oppføre seg ordentlig. *Å oppføre seg ordentlig* kan tolkes som å vise respekt. Å vise respekt vil også trolig innebære en sensitivitet for elvens ståsted og hvordan man kan møte det, noe som kan ha en dempende effekt (Drugli, 2013; Peets & Kikas, 2017). Det kommer ikke helt eksplisitt frem i intervjuet om D kun tenker på lærerne, når han snakker om å *oppføre seg ordentlig*. Jeg vil tro at han også er opptatt av det når det kommer til elevene.

E sier det Bateson (1979/2002) og Sollesnes (2018) skriver. Man må føle seg frem når relasjonen skal bygges, og finne ut hva den andre liker eller misliker, og hvor nær man kan være. En må lytte til den andre og justere seg. Dette er en gjensidig prosess, men den voksne

har mest ansvar her. C legger vekt på kommunikasjon, både det kroppslige og verbale. Han mener at kompetanse på dette området vil gi lærerne bevissthet om hvordan de kan unngå å hisse opp, istedenfor å dempe, elevene. Jeg forstår ikke helt hva han mener når det kommer til kroppslig kommunikasjon. Mener han at noen lærere har en truende kroppsholdning? Når det kommer til det verbale, forklarer han at han synes alt for mange lærere snakker uten respekt til noen elever også i andres påhør. Lærere kan også snakke irettesettende til elever som de ikke kjenner. Noen hevder at kroppslige signaler ikke kan kontrolleres, og kroppen vil kommunisere hva en føler. Emosjonene vil røpe deg (Røkenes et al., 2012; Ulleberg, 2014). Kanskje forandringen C ønsker egentlig må komme fra lærernes *indre*, for vi kan ikke *ikke-kommunisere* ifølge Bateson (1979/2002).

6.5 Drøfting om skolesystemets betydning for negativ atferd

Det var ingen av lærerne som trakk frem noe positivt når det kom til skoletimens varighet eller fordelingen av teoretisk og praktisk arbeid i skolen. Alle lærerne kommenterte at det var for mye teori for elevene. Det er forventet, da elevene vi snakker om her ofte er urolige, og krever som regel noe mer enn bare å sitte stille på en stol. Vanskene med å regulere seg går utover evne til å gjøre det de får beskjed om eller å utsette handlinger (Ogden, 2015).

Aggresjon kan utløses av frustrasjon eller av bare ubehagelige stimuli (Aronson, 2004). Man kan derfor tenke at elever med vanskeligheter med selvregulering, og mestring av fag, vil ha lettere for å ty til aggresjon jo lenger skoletimen er. Atferd kan bli tydelig i et klasserom hvor forventninger om formelle og uformelle regler skal overholdes. Lærerens forventning vil være viktig. Om læreren føler sin autoritet bli utfordret eller føler lite mestring av situasjonen, kan det føre til usikkerhet og videre til grensesetting som kan føre til eskalering av negative situasjoner (Damsgaard, 2003; Ogden, 2015). Det kan også være at noen lærere ser på sosiale aktiviteter som en tidsstyv med tanke på hva man selv oppfatter at man *egentlig* skal gjøre i skolen, nemlig fag. Men som flere studier nevnt i oppgaven viser, så har sosial læring og relasjoner en stor betydning for å dempe utfordrende atferd, og for læring (Birch & Ladd, 1997; Ogden & Ogden, 2022; Pianta et al., 1995). Det er kanskje det som ligger til grunn for ekspertgruppens sterke anmodning om å ikke vektlegge utdanningsaspektet mer enn danningsaspektet i skolen, eller omvendt, da det kan skape en ubalanse. Det sosioemosjonelle

sees altså på som avgjørende for å fremme godt skolemiljø, og også for å få frem det beste potensialet i alle elever. Dette vises i rapporten *En skole for vår tid* (Ekspertgruppe for skolebidrag, 2021). Drugli (2013) skriver at elever som blir møtt i forhold til sitt emosjonelle behov kan ha det enklere med å rette oppmerksomheten sin mot læringsaktivitetene. Slik som studien til Peets og Kikas (2017) vist under 2.5. Ved å legge mer til rette for eleven, som en godt tilrettelagt lærerplan, kan man dempe eventuelle frustrasjoner som ellers kan eskalere til aggresjon. For lærerplaner kan være dårlig tilpasset eleven (Ogden, 2015), noe som kan stemme her. Elever med utfordrende atferd kan synes å ha behov for en mindre teoretisk timeplan, men som elev i en klasse, er det praktisk at timeplanen gjelder for alle. Jeg mener at en timeplan med mer praktisk arbeid i de teoretiske fagene kan gjøre en forskjell for inkludering i skolen. Slik som D illustrerte med at oppførselen til elevene ble endret ved at *rammene* ble forandret. For både A og B sa at de hadde elever i klasserommet, med særskilte behov, men da trengs også godt strukturerte skoletimer som kan gi en mer oversiktlig skolehverdag med større forutsigbarhet for elevene. Opplevelse av å bli hørt og sett er også viktig i forhold til mestring i skolesituasjonen (Isdal et al., 2003). Læreren må klare å være offensiv og skape gode strategier, slik at en unngår en spiral av negativt samspill, som kan øke aggresjonen til eleven (Isdal et al., 2003). Lærerens evne til selvrefleksjon vil spille inn på hvordan hen møter elevens behov. Om en klarer å skifte mellom å se på seg selv som subjekt og objekt, kan det føre til nye perspektiv (Brekke, 2017). En metastudie om læreres attribusjon underbygger dette. De fant at det var en sammenheng mellom lærere som tror eleven kan kontrollere egen utfordrende atferd med at en da vil ha mindre tro på vellykkede resultater av eventuelle tiltak, og omvendt (Nemer et al., 2019).

B sa at hun ofte tar elevene med seg ut fra timer for å prate med dem. Dette er noe ikke alle lærere synes de har mulighet for innenfor sin timeplan. Andre yrkesgrupper enn lærere kunne kanskje gi god avlastning for lærerne på mange plan, og også være til støtte for elever. Slik som B hadde erfart, med miljøterapeuten som hadde vært ansatt på hennes skole. Han var flink til å aktivere elever og til å være sammen med elevene, slik ble B frigjort til å gjøre andre ting. Skolen vil allikevel stille samme krav til elever, når det gjelder fag og atferd, samt at ikke alle lærere heller mestrer atferdsproblematikk (Ogden, 2015). D hadde slik erfaring med en lærer som stadig bortviste elever fra klassen sin. Ifølge Ogden (2015) kan denne læreren ha agert i tråd med skolen han jobbet på, da skoler generelt har hatt fokus på å endre elevens atferd med negative sanksjoner og økt bruk av grensesetting. Istedenfor kunne kanskje undervisningen og læringsmiljøet vært enklere å justeres. Negative sanksjoner og mer bruk av

grensesetting kan dessuten virke mot sin hensikt (Ogden, 2020). Her vil jeg trekke paralleller til klassisk behaviorisme, hvor miljøets påvirkning skal forandre barnets atferd, og følelser som ikke kan observeres utelukkes (Sollesnes, 2018). Videre kan man sammenligne med As utsagn, under 5.3: «å bli sint bryter all kommunikasjon». Der A peker på kommunikasjonens betydning ved å få til en positiv forandring. Regler er nødvendige, noe lærerne også poengterer. Struktur og å være tydelig, kan gjøre elevene trygge, men strenge regler og sanksjoner kan også være til hinder for kommunikasjon, om man finner dem urimelige.

E sin oppfatning om at skolesystemet ikke prioriterer elever med utfordrende atferd, kan sees i sammenheng med rådende meninger både før og nå. Egen erfaring er at mange lærere er usikre på hvordan vi skal møte elever med utfordrende atferd på en hensiktsmessig måte. Vi er som oftest i en klassesituasjon med mange elever der alle har krav på god opplæring og et trygt klassemiljø (Opplæringslova, 1998, § 1-1, 9 A-2). Elever med utfordrende atferd kan synes å ha behov for en tettere oppfølging i klassen. Dette kan være utfordrende å få til med bare én lærer tilgjengelig. Min erfaring er også at noen lærere kan etterlyse flere yrkesgrupper i skolen. De kan bistå med avlastning for læreren, men også være en god støtte for elevene. Slik B hadde ett ønske om. Hun var tydelig på at miljøterapeuten lettet hennes arbeidshverdag.

Både C og B syntes det var viktig hvordan skolelandskapet var. B ønsker grupperom til hvert klasserom, og da særlig med glassdør. C ønsket klasserom med vegger uten utsyn til resten av skolen. Begge hadde for øye å skjerme urolige elever for støy og unødvendige inntrykk, samt å skjerme medelever for unødig uro fra eleven det gjaldt. Jeg hadde dessverre ingen oppfølgingsspørsmål omkring eventuelle positive sider ved skolesystemet, så jeg kan bare spekulere i om det i det hele tatt finnes noe positivt for denne elevgruppen i dagens skolesystem, etter lærernes syn

6.6 Drøfting om alle lærere kan jobbe med utfordrende atferd

Da intervjuet til slutt kom inn på om alle lærere kunne jobbe med elever med utfordrende atferd, var det bare C som svarte ja. Det var allikevel med et lite forbehold. Læreren måtte i så fall ha selvinnsikt om egne forutsetninger. Relasjonskompetanse innbefatter selvinnsikt, men

den krever også empatiske holdninger og situasjonsforståelse (Røkenes et al., 2012). Om en er atferdsorientert, og lite interessert i hvorfor eleven handler slik hen gjør (Fallmyr, 2020), vil kanskje ikke selvinnsikt være nok. Selvinnsikten kan jo for eksempel være å være klar over at man ikke er så opptatt av hvorfor noen elever har utfordrende atferd. B, E og A svarte derimot negativt. De trakk frem personlighet som meget viktig i denne typen jobb. Jeg oppfattet det som om de mente at man måtte være genuint interessert i elevene. Personlighet er menneskets gjennomgående, stabile og overordnede mønstre av følelsesmessige, tankemessige og atferdsmessige reaksjoner. En grunnleggende struktur som ikke er lett å forandre (Røkenes et al., 2012). På den annen side skriver Sollesnes (2018) at personlige egenskaper er viktige, men at alle lærere generelt kan lære seg mye ved å være bevisst på at en må tørre å være personlig. Elever kan tåle at den voksne trår feil, om de føler at det er ektefølt omsorg som formidles av den voksne. Med tanke på Røkenes definering av personlighet tenker jeg at Sollesnes må forutsetter at lærerne har denne personligheten med seg? (Røkenes et al., 2012). For lærerne kan ha rett når de hevder at ens personlighet må være egnet, da noen hevder at erfaringer, teorier og grunnleggende antagelser speiles i lærerens praksis (Bygstad, 2017; Ertsås & Irgens, 2021). Kroppen røper ens emosjoner enten man vil eller ikke (Bateson, 1979/2002; Røkenes et al., 2012). Dette er også drøftet under 6.2. Om personer ikke er genuine i sitt følelsesuttrykk, kan en udefinerbar *følelse* gjøre oss oppmerksom på akkurat det. Derfor er det viktig å være oppriktig interessert i menneskene man skal jobbe med. Det er vanskelig å konstruere ektefølt omsorg. Et fiktiv smil vil for eksempel bruke andre nevrologiske baner enn et ekte smil, og gi et annerledes ansiktsuttrykk (Røkenes et al., 2012). Lærerens autentiske følelser og emosjonelle tilgjengelighet vil kunne føles som en trygg base for elevene, om den er oppriktig (Rickert et al., 2020; Schibbye, 2012). For det er eleven som til syvende og sist velger om hen vil bruke oss lærere som en ressurs eller ikke (Biesta, 2014/2014). D, som var litt tvilende til om alle kunne jobbe med utfordrende atferd, sa at det forutsatte god veiledning. Her må jeg stille meg like tvilende som D. For jeg tolket ham dithen at han ikke helt trodde selv på at alle kan veiledes inn i arbeidet med elever med utfordrende atferd. Flere studier viser at god relasjon mellom lærer og elev kan være viktig for å mestre skolehverdagen (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Pianta et al., 1995). Å skape god relasjon er et samspill mellom partene. Følsomhet fra den andre, gi og ta tilbakemeldinger og tilpasse utsagn og spørsmål, er viktig (Sollesnes, 2018). Læreren må blant annet finne ut hva eleven er opptatt av, hvordan ulike situasjoner blir respondert på, og hva elevens sterke eller svake sider er (Sollesnes, 2018). Det fordrer at begge må vise en vilje til å bygge denne relasjonen, særlig den voksne (Bateson, 1979/2002). Og studier viser at

lærerens personlighet preger hvordan relasjonen blir (Bygstad, 2017; Ertsås & Irgens, 2021). Væremåte, som er handlings- og reaksjonsmønsteret, er derimot noe en kan forandre ved å være bevisst på hvordan en oppfører seg (Røkenes et al., 2012). Her kan veiledning spille en rolle og intervensjoner kunne hatt positiv effekt. Flere programmer hevder de trener lærere til gode klasseledere og i samspillsstrategier. Slik skal programmene være bevisstgjørende og også relasjonsfremmende. Gjennom lærerens bevisstgjøring, og dertil forandring av reaksjonsmønster, vil en påvirke elevene positivt (Drugli, 2013). For meg, så er kanskje relasjonsfremmende det riktige ordet. For om ikke lærerens personlighet har kvaliteter som fremmer kontakt med eleven, kan det synes som det er vanskelig å få til å forandre væremåte. Som drøftet over, så er personligheten vanskelig å forandre. Teorien viser at væremåte kan forandres ved veiledning, men en kan da kanskje anta at det er en begrensning om hvor god relasjon man kan bygge. Men ifølge Røkenes og Hanssen (2006) kan en potensielt utvikle sin samhandlingskompetanse ved å bli bevisst sin egen væremåte. Selv om læreren er følelsesorientert, så tenker jeg ikke at en kan bygge en god relasjon med alle typer elever. Som B selv sa under 5.3.

7 Oppsummering og konklusjon

Studiens problemstilling er hva lærere kan gjøre for å dempe utfordrende atferd hos elever der utfordrende atferd i oppgaven referere til pro- og reaktiv aggresjon hos elever.

To utdypningsspørsmål er også stilt: Hvilke tanker har informantene om skolesystemet i forhold til elever med utfordrende atferd, samt om alle lærere kan jobbe med elever med utfordrende atferd. Kvalitative forskningsintervjuer i et fenomenologisk perspektiv ble brukt som metode for å belyse fem læreres oppfatninger om tema. Selv om studien er svært begrenset med hensyn til informanter, var svarene i tråd med teori og internasjonal forskning. Slik viser det kvalitet (Postholm et al., 2018). Lærerne som ble valgt, har alle lang erfaring med elever med utfordrende atferd. Med denne bakgrunnen kom det frem hva de vurderte som dempende og forebyggende tiltak og også hva de tenkte om utdypningsspørsmålene.

Når det gjaldt dempende tiltak så var alle lærerne enige om at god relasjon er det viktigste. Ved hjelp av respekt, inkludering, å møte elevene emosjonelt og å være genuint interessert i elevene, dannet lærerne relasjon med sine elever for å komme i posisjon for veiledning. Det er i tråd med både teori og forskning (Armstrong et al., 2017; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Ogden & Ogden, 2022; Pianta et al., 1995; Sæverot & Werler, 2017). For å bygge relasjon fremhevet de å være nær, å være rolig og bruk av humor, som er i samsvar med studier og teori (Berkowitz, 1993; Curry & Dunbar, 2013; Fallmyr, 2020; Horn et al., 2019; Prerost & Brewer, 1977; Rickert et al., 2020; Savage et al., 2017). Gjennom følelsesorientert tilnærming ønsket lærerne å forandre elevenes atferd og flere studier hevder at lærernes arbeidsmetoder kan gi en slik positiv atferdsforandring (Fallmyr, 2020; Nemer et al., 2019; Peets & Kikas, 2017).

Oppgaven viser til studier som ser utfordrende atferd i sammenheng med strukturelle avvik i hjernen, med opphav i tilknytningsvansker mellom omsorgsperson og barn. God hjerneutvikling hevdes, i noen studier, å være viktig for sosial kompetanse. Elever med lite sosial kompetanse kan vise seg å ha atferd, som fra deres perspektiv, er fornuftige strategier basert på deres livsverden. Dette kan sees på som overlevelsesstrategier (Drugli, 2014; Powell et al., 2015; Schore & Schore, 2007). Her vil jeg peke på Opplæringslova og Kunnskapsdepartementet som fastsetter at opplæringen skal bygges på blant annet nestekjærlighet og respekt. På bakgrunn av empirien i oppgaven, ser jeg det som sannsynlig at lærernes holdninger vil kunne komme til uttrykk gjennom undervisningen. Det er derfor viktig at lærere, og fremtidige lærere, er bevisst på sine holdninger i forhold til elever med sosioemosjonelle vansker.

Om skolesystemet, mente alle lærerne at det var lite tilrettelagt for elever med utfordrende atferd. Det gjaldt mangel på praktiske oppgaver, tilrettelegging av skoleoppgaver og hvordan lærerne kan reagere atferdsorientert istedenfor følelsesfokuset i forhold til elever med utfordrende atferd. Aggresjon kan aktiveres ved frustrasjon, så tilrettelegging for elever kan derfor være gode dempende tiltak (Aronson, 2004; Berkowitz, 1993).

Utdypningsspørsmål nummer to var om alle lærere kan jobbe med elever med utfordrende atferd, der tre av fem lærere var negative. Én lærer var i tvil, men den femte læreren mente at om en var seg bevisst egne styrker og svakheter, kunne man lære seg handlingskompetanse nok til å jobbe med utfordrende atferd. Det er slik jeg forstår intervensjonsprogrammene, som

noen skoler har implementert. Programmene trener lærerne til å bli bevisst sin rolle, og med det forandre sin atferd, om det er nødvendig. Slik kan en bygge relasjon med elevene og bidra til positiv atferdsendring for elever (Drugli, 2013). Men teorien viser også at personligheten, som blant annet er hvordan en tenker og reagerer, er en grunnleggende struktur som er vanskelig å forandre (Røkenes et al., 2012).

Jeg vil gjerne fremheve noen punkter i masteren, slik som hvordan lærerne så på god relasjon som essensielt for å dempe utfordrende atferd. Jeg vil også peke på hvordan loven pålegger oss å utføre vår lærergjerning. Samtidig vil jeg si at det ikke kan forventes at lærere skal klare å skape god relasjon til alle typer elever. Allikevel tenker jeg at vi må være oss bevisst vår holdning når det kommer til elever med utfordrende atferd og reflektere over bakenforliggende årsaker til elevers oppførsel. Slik kan kunnskap bringe kompetanse om vold i skolen, som problematisert i Mejilbos artikkel i innledningen.

Veien videre måtte være å fortsette å sette søkelyset på hvorfor elever oppfører seg som de gjør, fordi ny kunnskap kan bringe med seg mer hensiktsmessige måter å møte elever med utfordrende atferd på. Jeg vil peke på metastudien til Nemer og kollegaer (2019): Læreres attribusjon om årsaken til elevens atferd, påvirker lærerens reaksjon. En interessant oppfølging til denne oppgaven kunne være angstlidelser koblet opp mot aggresjon. En studie knytter særlig proaktiv aggresjon til angstlidelse (Chung et al., 2019).

Litteraturliste

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annu Rev Psychol*, 53(1), 27-51.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Armstrong, J. M., Haskett, M. E. & Hawkins, A. L. (2017). The student–teacher relationship quality of abused children. *Psychol Sch*, 54(2), 142-151. <https://doi.org/10.1002/pits.21989>
- Aronson, E. (2004). *The social animal* (9th ed. utg.). Worth Publ.
- Barnes, J. C., Boutwell, B. B., Beaver, K. M. & Gibson, C. L. (2013). Analyzing the Origins of Childhood Externalizing Behavioral Problems. *Dev Psychol*, 49(12), 2272-2284.
<https://doi.org/10.1037/a0032061>
- Bateson, G. (1979/2002). *Mind and nature : a necessary unity*. Hampton Press (opprinnelig utgitt 1979).
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression : its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2014)
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Blair, R. J. R. (2013). The neurobiology of psychopathic traits in youths. *Nat Rev Neurosci*, 14(11), 786-799. <https://doi.org/10.1038/nrn3577>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Dev Psychopathol*, 22(4), 717-735.
<https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Bos, M. G. N., Wierenga, L. M., Blankenstein, N. E., Schreuders, E., Tamnes, C. K. & Crone, E. A. (2018). Longitudinal structural brain development and externalizing behavior in adolescence. *J Child Psychol Psychiatry*, 59(10), 1061-1072. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12972>
- Bowlby, J. (2005). *A secure base : clinical applications of attachment theory*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1988)
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research : a practical guide for beginners*. Sage.
- Brekke, M.-B. R. (2017). Pedagogisk refleksjon i "det undersøkende rommet". I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk : kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 240-255). Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bygstad, A. (2017). Pedagogikk som språk: Forholdet mellom språk, tanke og handling. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk : kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 25-60). Gyldendal akademisk.
- Chung, J. E., Song, G., Kim, K., Yee, J., Kim, J. H., Lee, K. E. & Gwak, H. S. (2019). Association between anxiety and aggression in adolescents: A cross-sectional study. *BMC Pediatr*, 19(1), 115-115.
<https://doi.org/10.1186/s12887-019-1479-6>
- Cima, M. & Raine, A. (2009). Distinct characteristics of psychopathy relate to different subtypes of aggression. *Personality and individual differences*, 47(8), 835-840.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.031>
- Cloitre, M., Stolbach, B. C., Herman, J. L., Kolk, B. v. d., Pynoos, R., Wang, J. & Petkova, E. (2009). A developmental approach to complex PTSD: Childhood and adult cumulative trauma as predictors of symptom complexity. *J. Traum. Stress*, 22(5), 399-408.
<https://doi.org/10.1002/jts.20444>

- Coie, J. D. & Koepl, G. K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. I S. R. Asher (Red.), *Peer rejection in chidhood* (s. 309-337). Cambridge university press.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed., international student ed. utg.). Sage.
- Crick, F. & Koch, C. (2003). A framework for consciousness. *Nat Neurosci*, 6(2), 119-126. <https://doi.org/10.1038/nn0203-119>
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002. <https://doi.org/10.2307/1131875>
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722. <https://doi.org/10.2307/1131945>
- Curry, O. S. & Dunbar, R. I. M. (2013). Sharing a joke: The effects of a similar sense of humor on affiliation and altruism. *Evolution and human behavior*, 34(2), 125-129. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2012.11.003>
- Damasio, A. R. (2001). *Descartes' feiltagelse : fornuft, følelser og menneskehjernen* (K. A. Lie, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1994)
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne : observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Cappelen akademisk forl.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I K. H. Rubin & D. J. Pepler (Red.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (s. 201-218). London: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203771693>
- Drugli, M. B. (2013). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel* (2. utg.). Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen : forskning, teori og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *J Relig Health*, 23(3), 197-203. <https://doi.org/10.1007/BF00990785>
- Ekspertgruppe for skolebidrag. (2021). *En skole for vår tid : sluttrapport Ekspertgruppe for skolebidrag, mai 2021*. Ekspertgruppe for skolebidrag?
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and teacher education*, 27(1), 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.002>
- Ertesvåg, S. K., Eng, H., Frønes, I. & Kjølbi, J. (2016). *Inkludering og utvikling : førebyggende intervensjonar i barnehage og skule*. Gyldendal akademisk.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2021). Developing organizational knowledge in schools: The role of theory and theorizing in collective capacity building. *Journal of educational change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09433-3>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Farrell, A. D., Dunn, C. B., Pittman, S. K. & Bettencourt, A. F. (2021). Patterns of Adolescents' Appraisals of Responses to Problem Situations: Associations with Aggression, Victimization, and Contextual Factors. *J Youth Adolesc*, 50(4), 641-662. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01404-4>
- Feindler, E. L. & Engel, E. C. (2011). Assessment and intervention for adolescents with anger and aggression difficulties in school settings. *Psychol. Schs*, 48(3), 243-253. <https://doi.org/10.1002/pits.20550>
- Forehand, R. & Long, N. (1991). Prevention of aggression and other behavior problems in the early adolescent years. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *The Development and treatment of childhood aggression* (s. 317-330). L. Erlbaum Associates.

- Grimsæth, G., Foldnes, V. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 102(4), 312-324.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Dev*, 72(2), 625-638.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I M. Wiberg & A. Qvortrup (Red.), *Læringsteori og didaktik* (s. 144-172). Hans Reitzels Forl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships* (Bd. 18).
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2003). *Inside interviewing : new lenses, new concerns*. Sage.
- Horn, A. B., Samson, A. C., Debrot, A. & Perez, M. (2019). Positive humor in couples as interpersonal emotion regulation: A dyadic study in everyday life on the mediating role of psychological intimacy. *Journal of social and personal relationships*, 36(8), 2376-2396.
<https://doi.org/10.1177/0265407518788197>
- Illeris, K. (2007). Læringsteoriens elementer: Hvordan henger det hele sammen? I K. Illeris, P. Jarvis, E. Wenger, Y. Engeström, J. Mezirow & T. Ziehe (Red.), *Læringsteorier : seks aktuelle forståelser* (s. 11-39). Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- Isdal, P., Thiesen, R., Andreassen, S. M. N., Kommunenes, s. & Norge Utdannings- og, f. (2003). *Vold i skolen*. Kommuneforlaget.
- Jiménez, T. I., León, J., Martín-Albo, J., Lombas, A. S., Valdivia-Salas, S. & Estévez, E. (2021). Transactional Links between Teacher-Adolescent Support, Relatedness, and Aggression at School: A Three-Wave Longitudinal Study. *Int J Environ Res Public Health*, 18(2), 436.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18020436>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Jørgensen, P. S. (2006). Den relationsorienterede lærer. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i skolen : perspektiver på liv og læring*. Billesø Baltzer.
- Kauffmann, O. (2013). Læringsteori og didaktik. I M. Wiberg & A. Qvortrup (Red.), *Læringsteori og didaktik* (s. 95-123). Hans Reitzels Forl.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2012). *Nettverk og økologi : problemløsende arbeid med barn og unge* (4. utg. utg.). Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvælo, Ø. (2012). Tidlig barneverninnsats med utgangspunkt i tilknytningsforskning. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 89(3), 116-134. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2012-03-02>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk : en innføring*. Spartacus.
- Manen, M. v. (2004). *Phenomenology of practice*. Walnut Creek.
- Mejlbo, K. (2021a, 18. november). *Utdanningsforbundet: Vald og trugsmål mot lærarar trugar rekrutteringa til skulen*. Utdanningsnytt.no. Hentet 18.11 fra
<https://www.utdanningsnytt.no/laerere-vold-vold-i-skolen/utdanningsforbundet-vald-og-trugsmal-mot-laerarer-trugar-rekrutteringa-til-skulen/303128>

- Mejlbo, K. (2021b). *En av fire lærere i grunnskolen utsettes for vold og trusler*. Utdanningsnytt.no. Hentet 18.11 fra <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-grunnskole-trusler/en-av-fire-larere-i-grunnskolen-utsettes-for-vold-og-trusler/302978>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice : examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Minsky, M. (1987). The Society of Mind. *The Personalist forum*, 3(1), 19-32.
- Moore, D., Benham-Clarke, S., Kenchington, R., Boyle, C., Ford, T., Hayes, R. & Rogers, M. (2019). Improving Behaviour in Schools: Evidence Review. 1-121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612210.pdf>
- Moore, J. (2017). Behaviorism. *The Psychological record*, 61(3), 449-463. <https://doi.org/10.1007/BF03395771>
- Morreall, J. (2008). Applications of humor: Health, the workplace, and education. I V. Raskin (Red.), *The primer of humor research* (s. 449-478).
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Nelson, H. J., Kendall, G. E. & Shields, L. (2014). Neurological and Biological Foundations of Children's Social and Emotional Development: An Integrated Literature Review. *J Sch Nurs*, 30(4), 240-250. <https://doi.org/10.1177/1059840513513157>
- Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C. & Kunemund, R. L. (2019). A Systematic Literature Review Identifying Dimensions of Teacher Attributions for Challenging Student Behavior. *Education & treatment of children*, 42(4), 557-578. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0026>
- Nordenbo, S. E. (2008). En Clearinghouse-undersøgelse : Om regjeldelseskompetence og relationskompetence. I (s. 133-144). Dafolo.
- Novaco, R. W. (2011). Anger dysregulation: driver of violent offending. *The journal of forensic psychiatry & psychology*, 22(5), 650-668. <https://doi.org/10.1080/14789949.2011.617536>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Ogden, T. & Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ortega, F. & Vidal, F. (2016). Culture: by the brain and in the brain? *Hist Cienc Saude Manguinhos*, 23(4), 965-983. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702016000400002>
- Peets, K. & Kikas, E. (2017). Teachers' Promotion or Inhibition of Children's Aggression Depends on Peer-Group Characteristics. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 46(6), 848-857. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1079778>
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Dev Psychopathol*, 7(2), 295-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Poland, B. D. (2003). Transcription quality. I J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Red.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (s. 267-287). Sage Publications.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R. S. & Jahr, M.-C. (2015). *Trygghetssirkelen : en tilknytningsbasert intervensjon : om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold*. Gyldendal Akademisk.
- Prerost, F. J. & Brewer, R. E. (1977). Humor Content Preferences and the Relief of Experimentally Aroused Aggression. *The Journal of social psychology*, 103(2), 225-231. <https://doi.org/10.1080/00224545.1977.9713321>
- Qvortrup, A. (2013). Behavioristiske læringsteorier. I M. Wiberg & A. Qvortrup (Red.), *Læringsteori og didaktik* (s. 72-94). Hans Reitzels Forl.

- Repetti, R. L., Robles, T. F. & Reynolds, B. (2011). Allostatic processes in the family. *Dev Psychopathol*, 23(3), 921-938. <https://doi.org/10.1017/S095457941100040X>
- Rickert, N. P., Skinner, E. A. & Roeser, R. W. (2020). Development of a multidimensional, multi-informant measure of teacher mindfulness as experienced and expressed in the middle school classroom. *International journal of behavioral development*, 44(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0165025419881724>
- Roland, E. (2018). *Snu-metoden mot kollektive atferdsvansker*. Fagbokforl.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggr. Behav*, 27(6), 446-462. <https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing : the art of hearing data* (3rd ed. utg.). Sage.
- Ruud, M. (2022, 15. mars). *Utdanningsetaten må svare på hvordan de skal forebygge vold og trusler - Arbeidstilsynet truer med dagbøter*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-arbeidstilsynet-mehmet-kaan-inan/utdanningsetaten-ma-svare-pa-hvordan-de-skal-forebygge-vold-og-trusler-arbeidstilsynet-truer-med-dagboter/316125>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H. & Tolstad, O. (2012). *Bære eller briste : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Dev*, 81(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Savage, B. M., Lujan, H. L., Thipparthi, R. R. & DiCarlo, S. E. (2017). *Humor, laughter, learning, and health! A brief review* [341-347]. [Bethesda].
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg., 2. oppl. [i.e. ny utg.]. utg.). Universitetsforl.
- Schoorl, J., van Rijn, S., de Wied, M., van Goozen, S. & Swaab, H. (2017). Boys with Oppositional Defiant Disorder/Conduct Disorder Show Impaired Adaptation During Stress: An Executive Functioning Study. *Child Psychiatry Hum Dev*, 49(2), 298-307. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0749-5>
- Schore, J. R. & Schore, A. N. (2007). Modern Attachment Theory: The Central Role of Affect Regulation in Development and Treatment. *Clinical social work journal*, 36(1), 9-20. <https://doi.org/10.1007/s10615-007-0111-7>
- Schultz, W. (2018). Neuroessentialism: Theoretical and Clinical Considerations. *The Journal of humanistic psychology*, 58(6), 607-639. <https://doi.org/10.1177/0022167815617296>
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker : en utviklingspsykopatologisk tilnærming*. Høyskoleforl.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm akademisk.
- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H. & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: a meta-analysis. *Aggression and violent behavior*, 9(3), 247-269. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.08.005>
- Sæverot, H. & Werler, T. (2017). Pedagogikkens språk : kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk: Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 13-24). Gyldendal akademisk.
- Sørli, M.-A., Hagen, K. A. & Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of research on adolescence*, 18(1), 121-144. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x>
- Tau, G. Z. & Peterson, B. S. (2010). Normal Development of Brain Circuits. *Neuropsychopharmacology*, 35(1), 147-168. <https://doi.org/10.1038/npp.2009.115>
- Taylor, S. E., Way, B. M. & Seeman, T. E. (2011). Early adversity and adult health outcomes. *Dev Psychopathol*, 23(3), 939-954. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000411>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.

- Thompson, A. M. (2011). A Systematic Review of Evidence-Based Interventions for Students with Challenging Behaviors in School Settings. *J Evid Based Soc Work*, 8(3), 304-322. <https://doi.org/10.1080/15433714.2010.531220>
- Thurmann-Moe, A. C. & Bråten, I. (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (2. utg., s. 123-143). Cappelen akademisk forl.
- Tjora, A. H. & Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Torff, B. & Kimmons, K. (2021). Learning to Be a Responsive, Authoritative Teacher: Effects of Experience and Age on Teachers' Interactional Styles. *The Educational forum (West Lafayette, Ind.)*, 85(1), 77-88. <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1698685>
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Ulvund, S. E. (2014). *Rakkerunger og englebarn : oppdragelse uten fasit*. Cappelen Damm.
- Van der Kolk, B. A., Jensen, C., van der Kolk, B. A. & Van der Kolk, B. A. (2020). *Kroppen holder regnskap : hjerne, kropp og sinn i behandlingen av traumer* (1. utgave. utg.). Flux Forlag.
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt : betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Caspar forl. og kursvirksomhet. (Opprinnelig utgitt 1992)
- Whitley, R. (1969). Paul Watzlawick "et al. Pragmatics of Human Communication". *Sociology (Oxford)*, 3(3), 447.
- Wierenga, L., Langen, M., Ambrosino, S., van Dijk, S., Oranje, B. & Durston, S. (2014). Typical development of basal ganglia, hippocampus, amygdala and cerebellum from age 7 to 24. *Neuroimage*, 96, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.03.072>
- Øzerk, K. Z. (1998). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (2. utg., s. 97-122). Cappelen akademisk forl.
- Aasen, P. & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer : innføring i pedagogisk analyse* ([Rev. utg.] Petter Aasen ... [et al.]. utg.). Cappelen akademisk forl.

Vedlegg 1.

Intervjuguide

Jeg begynner med å definere reaktiv og proaktiv aggresjon.

Intervjuguide

Spørsmål:

1. Hva oppfatter du som negativ atferd?
 - a. proaktiv-/reaktiv aggresjon, noen av de to som du har møtt mest på?
2. Hva tror du elevene tenker om sin atferd selv?
3. Hvordan kan man dempe utagerende atferd?
4. Hva innebærer *en god relasjon* med elever?
5. Hva tenker du om andre læreres muligheter til å tilegne seg god relasjon med elevene?
6. Hvilken betydning mener du at samarbeid mellom skolen og hjemmet har?
7. Hvordan oppfatter du at skolesystemet forholder seg til denne elevgruppen?
8. Hva tenker du om hvem som kan jobbe med elever med utfordrende atferd?

Stikkord:

-Like mange jenter som gutter?

-Aggresjon er når en med viten og vilje vil skade eller påføre smerte med en handling som en gjør. Synes du at du har opplevd dette?

- Synes du at du kan skille mellom pro aktiv og reaktiv elev?

-(Finne ut hva det gjør som at de (lærerne) liker den type elever. Hva er de interessert i? Hvorfor ble det slik at de jobber med denne typen atferd?)

-Kan informanten fortelle om én eller flere konkrete episoder, der man synes man kunne klare å dempe en elev.

- Kanskje noen eksempler fra klassesituasjoner?

- Vet du når disse elevene begynte å få et trøblete forhold til skolen?

Vedlegg 2

Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet masterstudie

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om lærere kan dempe utfordrende atferd hos ungdomsskole elever. Om lærere kan dempe, hvilke teknikker, egenskaper må læreren beherske. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er altså å se på eventuelle væremåter, teknikker som kan dempe elever med negativ atferd i denne mastergraden. I den forbindelse vil det bli sett på. atferd, relasjon og kommunikasjon. Man kommer også inn på om det er spesielle egenskaper ved noen lærere, som ikke andre lærere har. Kan alle lærere dempe negativ atferd til ungdomsskoleelever?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Masteren har som mål å finne ut om teori og empiri stemmer overens (en del teori mener man kan dempe aggresjon med visse teknikker). Derfor er det viktig å snakke med lærere som har lang erfaring omkring dette temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du deltar i dette prosjektet så innebærer dette et intervju på 30 min. Det kan hende at jeg kontakter deg for noen oppfølgingsspørsmål.

Jeg tar opp intervjuet og det vil lagres elektronisk på Høgskolen sine databaser, og slettes etter at de er blitt transkribert. Min veileder kan høre opptaket, om han ber om det, men i utgangspunktet er det bare meg som har tilgang. Du er også anonymisert.

Spørsmålene vil handle om relasjon, hva som er negativ atferd og erfaringer fra å prøve å dempe negativ atferd.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern — hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Veileder kan be om tilgang til intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data», lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert, etc.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet? Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 16.mai, 2022. Intervjuet vil bli slettet fra databasen, når det er ferdig transkribert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD — Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskolen i Østfold ved Dan Roger Sträng, dan.r.strang@hiof.no

- Vårt personvemombud: Line Mostad Samuelsen Informasjonssikkerhetsansvarlig. personvern@hiof.no
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD — Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Dan Roger Sträng

Gry Løining

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva lærere kan gjøre for å dempe utfordrende atferden hos elever», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Vedlegg 3

NSD

16.05.2022, 11:37

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vurdering

Referansenummer

462521

Prosjekttittel

Hvordan dempe negativ atferd hos ungdomsskoleelever

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektperiode

06.09.2021 - 16.05.2022

Dato

23.09.2021

Type

Standard

Kommentar

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 med vedlegg den 23.09.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

