



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Lærer i møte med elever som viser utagerende atferd

En kvalitativ studie av lærerfortellinger.

Eva Torill Skogstad

Masteroppgave i spesialpedagogikk, mai 2021

Ped. 3901

«Til minne om min avdøde sønn»

Sammendrag

Formålet med dette masterstudiet er å undersøke hvordan lærere møter elever som viser utagerende atferd. Studiens problemstilling er: «Hva fremstår som lærernes måte å møte elever som viser utagerende atferd»? Disse møtene med elevene krever handlinger som svarer til situasjonen. Dette er kompetanse som undersøkes nærmere gjennom forskningsspørsmålene: Hva sier og gjør lærere i møte med elever som viser utagerende atferd? Hvilke tanker og refleksjoner gjør lærerne i møter med elever som viser utagerende atferd? Hvilke holdninger og emosjonelle reaksjoner har lærere i møte med elever som viser utagerende atferd?

I teoridelen redegjøres det for kompetansebegrepet, som legges til grunn for lærer som profesjonell aktør. Videre presenteres relevant teori om læreres relasjoner til elever.

Det er i studien benyttet kvalitativt semistrukturert forskningsintervju som metode, med mål om å utvikle konkrete lærer fortellinger fra møter med elever som viser utagerende atferd. Informantene har fortalt fritt innen gitt tema for undersøkelsen. Datamaterialet blir behandlet med en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming.

Leseren vil i studien bli presentert 5 lærer fortellinger fra lærers møter med elever som viser utagerende atferd. I analysen er trukket ut det vesentlige som viser hva lærere gjør og sier, hva de reflekterer og tenker og hvilke holdninger de viser i fortellingene sine.

I handlinger fremstår det som viktig å samtale med eleven, som bygger på lærers tanker om betydningen av å lytte til og se eleven, samt anerkjenne eleven som et eget subjekt. Der lærere erfarer fysisk utagering, fremstår det som viktig å roe ned situasjonen. Det kommer også frem at lærer i gitte situasjoner må foreta tvangsholding av elev. Dette handler for lærer om å ivareta sikkerheten til medelever og aktuell elev, samt å avverge ytterligere utagerende atferd. Videre fremstår som viktig å finne frem til hva som utløser atferden, samt å finne måter å redusere og unngå triggere. Det fremstår som vesentlig i lærers handling å akseptere ulikheter og gjøre individuelle avtaler med eleven, og også at det legges vekt på åpenhet i klassen omkring situasjonen eleven står i. Generelt har lærerne tanker om at relasjonen mellom lærer og elev er viktig, og har et ønske om «å bygge opp» relasjonen med eleven. Lærerne vektlegger å anerkjenne og opptre ansvarsfullt overfor eleven, noe som viser lærers holdning.

En lærer skiller seg ut i datamaterialet. Læreren legger ansvaret på foresatte og eleven, når relasjonen mellom lærer og elev ikke fungerer.

Summary

This master's programme aims to investigate how teachers meet students who exhibit acting out behaviour. The study's problem is: "what appears to be teachers' way of meeting students who exhibit acting out behaviour"? These meetings with students require actions that correspond to the situation. This is the competence examined in more detail through the research questions: What do teachers say and do in meetings with students who show extravagant behaviour? What thoughts and reflections do the teachers make in discussions with students who show wasteful behaviour? What attitudes and emotional reactions do teachers have in encounters with students who exhibit extravagant behaviour?

In the theory part, competence is explained, which is used as basis for the teacher as a professional actor. Relevant theory about teachers' relationships with students is presented. The study used a qualitative semi-structured research interview as a method, intending to develop concrete teacher narratives from meetings with students that show extravagant behaviour. The informants have spoken freely within a given topic for the survey. The data material is treated with a phenomenological - hermeneutic approach.

In the study, it will be presented five stories for the reader. The stories are from 5 teacher's meetings with students who show exhibit extravagant behaviour.

In actions, it appears essential to have a conversation with the student; this is based on the teacher's thoughts on the importance of listening to and seeing the student and recognising the student as a separate subject. In some situations where teachers experience physical behaviour, it appears essential to calm down the problem. It also seems that in some cases, the teacher must forcibly hold the student. For the teacher, it is about averting further extravagant behaviour, but it is also to ensure the safety of fellow students and the student in question. Further, it appears essential to determine what triggers the behaviour and find out ways to reduce and avoid triggers. In the teacher's action, it seems necessary to accept differences, make individual agreements with the student, and emphasise the class's openness about the situation to the student. In general, teachers think that the relationship between teacher and student is essential, and teachers desire to "build up" the relationship with the student. The teachers emphasise acknowledging and acting responsibly towards the student, which shows the teacher's attitude. One of the teachers stands out in the data material. When the relationship between teacher and student does not work, this teacher blames the parents and the student.

Forord

Dette har vært en lærerik prosess, og forhåpentligvis er jeg nå ved veis ende. For de som har fulgt meg i denne prosessen, er det ingen hemmelighet, at veien til det ferdige resultatet har vært krevende. Å ha gjennomført denne oppgaven er av stor faglig, og ikke minst personlig verdi. Kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom disse årene, vil jeg alltid ha med meg.

Det er mange å takke for at jeg nå kan levere denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke mine fem informanter som har delt sine fortellinger. Uten dere hadde ikke denne studien blitt til!

Jeg vil også takke min veileder Bent Cato Hustad for konstruktiv og god veiledning. Du har utfordret meg, og mye har jeg måtte reflektere over. Du er dyktig. Hjertelig takk.

Videre vil jeg takke Astrid, Liv O., Lise, Trond Are, Lill, Beate, Heidi Lene, Randi, Odd, Isabell, Britt og Merethe. Dere gjorde på hver deres måte en stor forskjell. Takk også til alle andre som på ulike måter har bidratt.

Jeg vil også takke U.dir., Kåfjord kommune og Utdanningsforbundet, samt at jeg vil rette en stor takk til administrasjonen ved min arbeidsplass, Britt og Anette.

En stor takk vil jeg også rette til mine sønner, Kristoffer og Mats, og mine barnebarn. Takk også til Magdalena og til min mor. Dere var min indre motivasjon for å gjennomføre denne masteren.

Hver og en av oss må tørre å tro på at vi er gode nok. Det dyrebare og unike ved hver og en av oss, kan vi ikke la noen frata oss - vårt eget unike subjekt!

Dette budskapet ønsker jeg at vi alle skal formidle til våre elever, og på det personlige plan ønsker jeg spesielt å formidle dette til mine barnebarn og min familie.

Jeg kom i mål, selv om veien har vært kronglete, mistet jeg aldri trua!

Olderdalen, 15. mai 2021

Eva Torill Skogstad (s)

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Mål for studiet	2
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Definisjoner	3
1.4 Oppgavens disposisjon	3
2 Teoretisk begrepsramme	5
2.1 Kompetanse	5
2.2 Når eleven viser utagerende atferd	7
2.3 Konsekvenser av at elever viser utagerende atferd	9
2.4 Todeling i synet på mennesket	9
2.4.1 Behavioristisk menneskesyn – mennesker som objekter	10
2.4.2 Sosiokulturelt perspektiv-mennesket som subjekt	11
2.5 To ulike perspektiv på relasjon.....	12
2.5.1 Ekspertmodellen.....	13
2.5.2 Relasjonsmodellen	14
2.6 Tilnærming til elever som viser utagerende atferd.....	17
2.6.1 Proaktiv tilnærming.....	17
2.6.2 Reaktiv tilnærming.....	18
2.7 Oppsummering av teori del	19
3 Metode.....	21
3.1 Innledning metode	21
3.2 Forskningsperspektiv	21
3.3 En fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming	22
3.4 Kvalitativ metode med vekt på narrativt intervju	23
3.5 Valg av og presentasjon av informanter	24
3.6 Gjennomføring av intervjuene.....	25

3.7	Transkribering	28
3.8	Behandling av fortellingene.....	29
3.9	Drøfting	29
3.10	Kvalitet i studiet.....	29
3.10.1	Validitet – gyldighet.....	29
3.10.2	Reliabilitet	30
3.11	Etiske refleksjoner	31
4	Presentasjon av lærerfortellinger.....	33
4.1	Fortelling av lærer A.....	33
4.1.1	Lærer A sine handlinger	34
4.1.2	Lærer A sine tanker og refleksjoner	35
4.1.3	Lærer A sine holdninger.....	35
4.1.4	Lærer A sin kompetanse.....	36
4.2	Fortelling av lærer B.....	36
4.2.1	Lærer B sine handlinger	38
4.2.2	Lærer B sine tanker og refleksjoner	38
4.2.3	Lærer B sine holdninger	39
4.2.4	Lærer B sin kompetanse	39
4.3	Fortelling av lærer C.....	39
4.3.1	Lærer C sine handlinger	41
4.3.2	Lærer C sine tanker og refleksjoner	42
4.3.3	Lærer C sine holdninger	43
4.3.4	Lærer C sin kompetanse	44
4.4	Fortelling av lærer D.....	44
4.4.1	Lærer D sine handlinger	46
4.4.2	Lærer D sine tanker og refleksjoner	46
4.4.3	Lærer D sine holdninger.....	48

4.4.4	Lærer D sin kompetanse.....	48
4.5	Fortelling av lærer E.....	49
4.5.1	Lærer E sine handlinger	50
4.5.2	Lærer E sine tanker og refleksjoner	50
4.5.3	Lærer E sine holdninger	51
4.5.4	Lærer E sin kompetanse	52
5	Drøfting	53
5.1	Lærer – elev relasjonen.....	54
5.1.1	Å møte eleven i et Jeg-Du forhold	54
5.1.2	Subjekt – subjekt relasjonen.....	54
5.1.3	Subjekt – objekt relasjonen	58
5.1.4	Når relasjonen ikke fungerer	59
5.1.5	Å ha kontroll på egne følelser	60
5.1.6	Ansvarsfraskrivelse	60
5.2	Samtale med eleven	61
5.3	Tilnæringsmåter.....	63
5.3.1	Å se atferd i lys av omgivelsene.....	63
5.3.2	Forebygge og roe ned situasjonen proaktivt	64
5.3.3	Roe ned situasjonen reaktivt	66
5.4	Anbefalinger.....	66
6	Oppsummering	67
6.1	Svar på problemstilling.....	67
6.2	Studiens betydning	68
6.3	Videre forskning	68
	Referanseliste	69
	Vedlegg 1 Intervjuguide.....	72
	Vedlegg 2 Skriv til rektorer ang forespørsel om lærerdeltakelse i forskningsprosjektet.	73

Vedlegg 3 Skriv ang forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, samt samtykke erklæring.....	74
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	78

1.0 Innledning

I min masteroppgave har jeg valgt å se nærmere på lærers kompetanse i møte med elever som viser utagerende atferd. Dette fordi jeg i løpet av mine år som lærer, har opplevd mange elever som har vist utagerende atferd, og hvor jeg har opplevd at dette er blitt håndtert med stor ulikhet fra lærer til lærer. Samt at dette ikke alltid har blitt håndtert på en slik måte at eleven har fått nødvendig støtte og hjelp. Når eleven ikke blir møtt av lærer på en slik måte at eleven blir i stand til å mestre egen atferd, er min opplevelse at dette påvirker eleven. Det kan bli vanskelig å finne sin plass i skolemiljøet, og eleven «kan bli satt» i en sårbar og utfordrende situasjon. Elever trenger at lærer «ser, lytter og forstår».

Drugli (2012) ansvarlig gjør læreren i relasjon kvaliteten, ved å si at læreren alltid skal sørge for å ta grep om, og ansvar for sitt bidrag i relasjonen. «Det er asymmetri mellom lærer og elev, og dette innebærer at det alltid er læreren som må ta ansvar når relasjoner trenger å forberedes. Det ansvaret ligger i det å være profesjonell og utøve en yrkesrolle» (Drugli, 2012, s. 16).

I Læreplanverket, overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, Prinsipper for skolens praksis 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling vektlegges følgende: «En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette innebærer blant annet at lærer skal hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Videre viser Utdanningsdirektoratet til at ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte. Planverket viser også til at profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål.

Min opplevelse er at mange lærere opplever det som krevende å finne frem til måter å møte elever på, som sliter med utagerende atferd. Dette synes å samsvare med forskning som viser at mange lærere opplever utfordringer i møtet med elever som viser utagerende atferd.

Ifølge Nordahl, Mausethagen & Kostø (2009) fremstår atferdsproblematikk fortsatt som en av de største utfordringene lærere møter i både grunnskolen og videregående opplæring.

Når vi ser på læreren sin betydning i møtet med elever som viser utagerende atferd, viser den internasjonale forskningen at relasjonen lærer og elev bør få større oppmerksomhet, men i norsk forskning har studier innenfor dette vært lavt prioritert (Federici & Skaalvik, 2013).

Det er lite forskning direkte knyttet studiets tema, og det bør kunne være av betydning å sette søkelyset på dette.

1.1 Mål for studiet

Målet med forskningen er å finne frem til hva som er lærers handlinger i møte med elever som viser utagerende atferd. Dette vil jeg gjøre ved å lytte til fortellinger fra lærere, hvor jeg i etterkant vil sette fortellingene i system og analysere/ drøfte funnene. Det er et mål at det kan komme fram måter å møte elever som viser utagerende atferd, som er bedre enn andre. Studiet vil kunne bidra til refleksjon og forståelse omkring temaet, spesielt til lærere og muligens også spesialpedagoger som leser oppgaven.

1.2 Problemstilling

Min problemstilling for masteroppgaven:

«Hva fremstår som lærernes måte å møte elever som viser utagerende atferd i skolen?»

Problemstillingen tar for seg læreres møter med elever som viser utagerende atferd. I begrepet elever som viser utagerende atferd, er dette en bestemt avgrensing av masteroppgaven, og omfatter ikke elever som strever med en innagerende atferd. Når jeg betegner at det er elever som viser utagerende atferd, er dette elever som utagerer fysisk og verbalt, hvor jeg ønsket at problemstillingen skulle omfatte både elever med og uten diagnoser. Det sentrale fokuset ligger på lærernes måte å møte disse elevene på som profesjonelle aktører.

Når uttrykket «elever som viser utagerende atferd», omtales i dette studiet handler dette om at eleven har det vanskelig og ikke at eleven er vanskelig. I studiet bygger jeg på at atferden ikke er elevens egenskap, men en handling. Det er behov å ha bevissthet omkring dette, da det lett kan bli slik at når lærer retter oppmerksomheten mot atferden i seg selv, kan lærer lett komme til å overse de bakenforliggende forklaringene på hvorfor en elev opptrer slik hen gjør (Øien & Lillevik, 2020, s. 11).

I forskningen vil jeg etterspørre hva lærerne sier og gjør (handlinger), hva de tenker (refleksjon) og deres holdninger omkring situasjonen der elever viser utagerende atferd.

Ut fra dette fremkommer følgende forskningsspørsmål:

Hva sier og gjør lærere i møte med elever som viser utagerende atferd?

Hvilke tanker og refleksjoner gjør lærerne i møter med elever som viser utagerende atferd?

Hvilke holdninger og emosjonelle reaksjoner har lærere i møte med elever som viser utagerende atferd?

De tre forskningsspørsmålene skal bidra til å finne frem til lærerprofesjonens kompetanse i disse møtene, her vises til kapittel 2.1 i teoridelen.

1.3 Definisjoner

Jeg vil gi noen definisjoner i forhold til selve problemstillingen.

Lærerrollen: Lærerrollen er summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Profesjonalitet: Lærere innehar en profesjon og skal fremvise en profesjonell kompetanse. Profesjonalitet innebærer å inneha de kvalifikasjonene som yrket krever og evne til å omsette disse kvalifikasjonene i tråd med gjeldende planer (Haugen, 2019).

Utagerende atferd: «Utagerende atferd innbefatter handlinger som å bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irettesettelse eller kranling og slåssing med andre elever; dvs. om fysiske eller verbale angrep på andre mennesker» (Nordahl et al., 2009, s. 17).

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel en ble tema og problemstilling presentert, samt at det blir gitt noen definisjoner. I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket. Kapittel tre omhandler studiens forskningsprosess og metodiske fremgangsmåte. I kapittel fire presenteres sammendrag av lærernes fortellinger og funn sett i lys av lærers handlinger, tanker / refleksjoner og holdninger som kommer frem. I kapittel fem vil sentrale funn drøftes, sett i lys av teori som er lagt frem i kapittel 2. Det bli også bli drøftet hvorvidt det kommer frem måter å møte elever som viser utagerende atferd, som viser seg bedre egner enn andre. Del seks gir svar på problemstilling og ser på muligheter for videre forskning rundt temaet.

2 Teoretisk begrepsramme

I teoridelen vil det bli gitt en presentasjon av kompetansebegrepet, med vekt på de tre kunnskapsformene handling, tenkning og holdning, som er et sentralt teoretisk rammeverk, og legges til grunn med tanke på å se på lærers møter med elever som viser utagerende atferd. Lærers møte med eleven vil bygge på den kompetansen lærer har. Noe som igjen betyr at det å kjenne til ulike årsaker og konsekvenser av at elever viser utagerende atferd vil være av betydning, og vil derfor bli presentert. Dernest blir det lagt vekt teori som knyttes opp mot studiens tema, hvor det presenter en todeling av synet på mennesket, subjekt–subjekt tenkningen vs. subjekt–objekt tenkningen, som videre knyttes til hvilket lærings syn og menneskesyn lærer har. I den forbindelse vil jeg kort presentere behavioristisk og sosiokulturelt perspektiv. Dette knyttes igjen opp mot to modeller, som viser hvordan lærer kan fremstå i møte med eleven, ekspertmodellen (subjekt–objekt relasjonen), vs. relasjonsmodellen (subjekt–subjekt relasjonen). Dernest blir proaktiv og reaktiv tilnærming presentert, som mulige måter å møte elevene på. Teoridelen avsluttes med en oppsummering.

2.1 Kompetanse

Kunnskapsdepartementet (2018) viser til at OECD i 2016 definerer kompetanse som evnen til å mobilisere kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier, kombinert med en reflekativ læringsprosess, for å kunne engasjere og samhandle. Videre viser de til at i Meld. St. 16 (2015–2016) defineres kompetanse som evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner, hvor de ser kompetansebegrepet som summen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse anvendes i samspill.

Haugen (2019) og Wiese & Hovdenak (2017) omtaler i sine artikler profesjonell kompetanse, og henviser til Aristoteles tre kunnskapsformer for å inneha profesjonell kompetanse: episteme, techne og fronesis.

Haugen (2019) viser til at Aristoteles beskriver episteme som den logiske, teoretiske, vitenskapelige og kontekstuavhengige kunnskapsformen. Her viser Haugen til at den teoretiske kunnskapen er den faktakunnskapen og den forskningsbaserte viten en tilegner seg gjennom ulike dokumenter og databaser.

Teoretisk kunnskap tilegnes ved hjelp av studier og utdanning. Ifølge Wiese & Hovdenak (2017) er episteme representert ved det teorigrunnlaget som kommer til uttrykk i fagene innenfor fagdidaktikk og pedagogikk.

Episteme relaterer jeg til den teoretiske kompetanse som lærer besitter, samt betydningen av at lærere deltar på kursing, studier og etterutdannelser.

Techne er den praktiske eller metodiske kunnskapen. Dette er kunnskap som handler om å skape noe eller være i stand til å sette kunnskap ut i praksis (Haugen, 2019). Wiese & Hovdenak (2017) viser til at «techne knyttes til handling der handlingen er et middel for å nå et definert mål. I lærerutdanningen handler techne om metodisk kunnskap i undervisningen». Haugen viser til at Aristoteles kalte denne handlingen poiesis og er en målrettet handling knyttet til konkrete resultater eller en produksjon.

Denne kunnskapsformen relaterer jeg til om lærer er i stand til å iverksette sine kunnskaper og ferdigheter til handling, eller enkelt sagt, om lærer er i stand til å foreta handlinger.

Ifølge Haugen (2019) viser Gustavsson (2001) og Wiese & Hovdenak (2017) til at fronesis er den praktiske og estetiske klokskapen som personen har. Denne kunnskapen er viktig i mellommenneskelige relasjoner og brukes i ulike samhandlingssituasjoner med andre. Det er snakk om en persons dømmekraft, lydhørhet og følsomhet i situasjoner. Wiese & Hovdenak (2017) presiserer at kunnskap må settes inn i et etisk perspektiv hvor det gis rom for kritisk refleksjon. Alle nye situasjoner krever ny overveielse som tar utgangspunkt i tidligere erfaringer. Videre viser Wiese & Hovdenak (2017) til at «gjennom refleksive prosesser er håpet at en form for fronesis, praktisk klokskap, kan utvikles som en veiledende kraft»

Slik jeg tolker denne kompetansen, handler dette om lærers dømmekraft i ulike situasjoner som lærer kommer opp i. Dette kan gjelde om lærer er i stand til å foreta overveielser og derav gjøre valg, om lærer er lydhør og villig til å se den enkelte og i stand til å bruke følsomhet og skjønn i ulike situasjoner. Denne kompetansen er viktig i rollen som lærer, og er av stor betydning med tanke på å løse opp i ulike samhandlingssituasjoner i de relasjoner lærer befinner seg i.

I forhold til denne kunnskapsformen, må det kunne forventes at læreren er profesjonell og har relasjonskompetanse, slik at det kan stilles krav til hvordan læreren opptrer sammen med den andre parten. Ifølge Drugli (2012, s. 45) beskriver Juul & Jenssen «relasjonskompetanse som lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven». Videre vises til at relasjonskompetansen ikke er statisk, men noe som kan utvikles gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner, veiledning med mer» (Drugli, 2012, s. 47).

Ser vi disse tre kunnskapsformene i sammenheng med lærers måter å fremstå i møte med elever, i form av handling, tenkning og holdning og knytter disse opp mot forskningsspørsmålene, vil det være mulig å finne frem til hvilken kompetanse som blir vektlagt i lærernes fortellinger.

2.2 Når eleven viser utagerende atferd

I lærers kompetanse er det å ha en forståelse av elevens situasjon av betydning. Når elever viser utagerende atferd, handler dette om ulike årsaker, og noe lærer må ha kunnskaper om. Flere forskere, bl.a. Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit (2014), Jordet (2020) og Øien & Lillevik (2020) viser til at det vil være riktig å rette søkelyset mot omgivelsene, og se på om det er noe med situasjonen der atferden fremvises som fører til vanskene.

Nordahl et al. (2014) viser til at vi har en forståelse av at vansker har en årsak, og at det vil være vesentlig å avdekke årsaken for å kunne redusere eller fjerne vanskene. Øien & Lillevik (2020) sier at det å rette oppmerksomheten mot atferd har lang tradisjon innenfor arbeid med barn og unge, hvor søkelyset ofte har vært på selve handlingen. Videre viser de til at «når man retter oppmerksomheten mot atferden i seg selv, kan man lett komme til å overse de bakenforliggende forklaringene på hvorfor en person handler som han eller hun gjør» (Øien & Lillevik, 2020, s. 11). Jordet (2020) legger til grunn at ved å rette blikket kun mot eleven, være individfokusert, vil dette kunne føre til at eleven får skylden for noe skole og lærere har ansvaret for. Øien & Lillevik (2020) viser til at om vi legger vekt på de følelser eleven har, vil dette kunne bidra til å forstå elevens handlinger i lys av hvordan eleven har det, og skape en pedagogisk praktisk utfra dette tankesettet.

Heider (1958), som ses på som grunnleggeren av moderne attribusjonsteori, påpeker atferd som så overbevisende, at vi kun ser personen som utfører atferden. Som fører til at personen tillegges bestemte egenskaper, vansker eller skader, og hvor det ikke legges tilstrekkelig vekt på situasjonen omkring. Dette betraktes innenfor psykologien som den fundamentale attribusjonsfeilen (Ross, 1975). En slik feilattribusjon brukes ofte på atferdsproblematikk. (Nordahl et al., 2014).

De ovenfor nevnte forskerne legger vekt på at årsakene like gjerne kan ligge i relasjoner i det sosiale systemet, noe som fører til at «blikket» må rettes mot systemteori, ved å prøve å finne sammenhengen mellom omgivelsene og individets atferd.

Alle har behov for å føle på trygghet, og for å oppnå dette trenger vi forutsigbarhet og oversikt. Dette gir en opplevelse av å ha kontroll og makt over eget liv. Om elever ikke blir sett og forstått i måten de «kommuniserer» på, vil dette for eleven kunne føles som en avmaktssituasjon, der eleven vil kunne slite med å se muligheter til å komme seg ut av situasjonen. Uansett hvilke situasjoner elever står i, er behovet for å føle på trygghet av vesentlig art. Om det noe i elevens omgivelser som er lite oversiktlig eller ikke er forutsigbart, kan dette føre til at eleven ikke føler at hen har innflytelse eller at eleven har følelsen av å mangle kontroll. Elevens følelse av trygghet vil da bli redusert og kunne forsvinne, noe som vil kunne bidra til å gi eleven følelsen av avmakt. Dette vil kunne føre til aggressive handlinger, der for eksempel sinne kan bli en respons på å være i konflikt, på opplevelsen av å bli urettferdig behandlet eller på å bli ydmyket (Øien & Lillevik, 2020, s. 11).

«I møte med en elev som strever på skolen, er det lærernes ansvar å prøve å forstå budskapet i den måten eleven «kommuniserer» med omgivelsene på i situasjonen, kognitivt og affektivt og gjennom sin atferd» (Jordet, 2020, s. 80).

Hvis det tas utgangspunkt i at aggresjon kan oppstå som følge av frustrasjon, kan elevens utagering forstås som botemiddel mot avmakt. Frustrasjon og avmakt kan knyttes til mange ulike årsaker: traumer, normale utviklingskriser, redusert evne til å forstå eller gjøre seg forstått, akutte kriser, omsorgssvikt, sosial situasjon (skole / fritid) og fysiske eller psykiske plager (Øien & Lillevik, 2020, s. 12).

Nordahl et al. (2009) påpeker i sin rapport at det ikke er enkle og entydige årsaker til at elever viser utagerende atferd. Samtidig nevnes en del risikofaktorer, slik som bl.a. lite engasjerende undervisning, dårlig relasjon mellom elev og lærer, lite oppmuntring av elevs atferd og arbeidsinnsats, uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse, dårlig klassemiljø og mangel på skoleomfattende planer eller policy.

Med tanke på betydningen av å skape god relasjon mellom lærer og elev vises til Fallmyr (2020, s. 21): «Det er en av få viktige relasjoner, utenfor den nærmeste familie, som elever ikke kan velge vekk. Skoleplikt betyr å arrangere en tett relasjon mellom lærer og elev, hvor lærers oppdrag er å påvirke eleven. Eleven er prisgitt at lærer gjør dette uten å påføre skade eller uheldig belastning».

2.3 Konsekvenser av at elever viser utagerende atferd

Elever som har utfordringer i forhold til utagerende atferd, kan få store konsekvenser. Flere forskere, bl.a. Nordahl, Ogden og Jordet viser til at mange av de elever som over tid viser utagerende atferd, vil kunne komme til å slite i forhold til motivasjon og arbeidsinnsats, sosial kompetanse, trivsel, relasjoner til medelever og skolefaglige prestasjoner.

Forskning vises til at det ikke går så bra med dem som i skolealder over tid sliter med utagerende atferd. Det vises til at dette kan medføre at eleven får vansker med å finne sin plass i samfunnet, noe som kan føre til store utfordringer, både for eleven og samfunnet ellers. Elever som sliter med alvorlige atferds utfordringer, representerer også høy risiko for avbrutt skolegang, kriminalitet, misbruk, vansker med tilpasning til arbeidslivet, relasjonsproblemer, samt høyere sykkelighet og dødelighet (Ogden, 2012).

«Å mislykkes i skolen er alvorlig fordi det rammer barn på et grunnleggende psykologisk og eksistensielt plan: I en prestasjonsorientert skole lærer barnet at det har mindre verdi som menneske når det ikke mestrer skolen» (Covington, 2009, referert i Jordet, 2020, s. 21).

Forskning viser også at når elever viser utagerende atferd, kan dette også ramme hele klassen / hele læringsmiljøet. Dette fordi utagerende atferd fører til at dette lett vil «forstyrre og ødelegge for medelevers læring og utvikling i skolen, ved å bidra til uro, utrygghet og mistriivsel i skolen» (Nordahl et al., 2009, s. 11).

De konsekvenser som kommer frem, viser betydningen av at lærer via sin kompetanse må være i stand til å se eleven i et større perspektiv, og sammen med eleven være i stand til å finne løsninger som kan skape gode forutsetninger og muligheter for å stå i de ulike relasjoner. Dette vil kunne være av stor betydning for eleven, med tanke på muligheter til å lykkes i sin skolehverdag og med fortsettelsen på livet.

2.4 Todeling i synet på mennesket

I denne delen blir det presentert to ulike måter å se på og dermed møte mennesker på. Her vises til Martin Buber (1878–1965), som drøftet møte mellom mennesker ut fra begrepene Jeg-Du og Jeg-Det, og disse velger jeg å knytte opp mot lærer (Jeg) og elev (Du eller Det). Disse begrepene viser til to holdninger vi kan ha til den andre i de møter som foregår. Vi kan forholde oss til et menneske som et Du, et subjekt, eller et Det, som et objekt (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 50).

I samfunnsvitenskapen opereres det med en todeling i synet på mennesket (Garsjø 2018; Schibbye 2004; Skjervheim 2000 sitert i Jordet, 2020). På den ene siden handler dette om mennesker som blir sett på som objekter, og som formes av tilfeldigheter og av sosiale og samfunnsmessige omstendigheter, de er «human becomings». Derimot, når mennesker blir sett som subjekter, behandles de som handlende subjekter, intensjonale aktører, med evne til selvrefleksjon, der de er «human beings» (Jordet, 2020, s. 208). Det menneskesynet lærer bygger på i relasjonen med eleven, får store konsekvenser for samspillet og for elevers læring (Jordet, 2020, s. 2009).

2.4.1 Behavioristisk menneskesyn – mennesker som objekter

Behaviorismens oppfatning er at mennesket ved fødselen er som en blank tavle. Det er kun noen fåtalls reflekser som er medfødt. «Et objekt er en ting. Og noe av det mest vesentlige som skiller en ting fra et menneske, er at tingen verken har et indre liv, eller egen selvforståelse» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52).

Ifølge behaviorismen er kunnskap og ferdigheter ferdig laget og objektivt riktig beskrevet. Dette innebærer at det som skal læres overføres til eleven gjennom systematisk formidling og undervisning. Læringens hovedintensjon blir da å bidra til at eleven lagrer og husker disse faktaene og kan gjengi dem senere. Eleven selv blir passiv mottaker av informasjonen (Selj & Ryen, 2008).

Schibbye & Løvlie (2017) knytter behavioristisk læringsteori til subjekt–objekt synet på mennesket, da behavioristene betraktet mennesket som et objekt, et passivt vesen, som kan påvirkes til å endre atferd. Innen behaviorismen ses belønning og straff, altså ytre motivasjon, på som drivkrefter for å få til læring. Det vises også til at negative uttalelser og bemerkninger, som for eksempel at eleven er slem, er «merkelapper» som vil opprettholde et negativt syn på barnet og barnets tro på seg selv, og bygger på et subjekt–objekt menneskesyn (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 64).

Selj & Ryen (2008) viser til at i dette menneskesynet ligger at eleven gjør det hen blir belønnet for å gjøre og vil søke å unngå atferd som man blir straffet for. Eleven forstås primært utenfra, som et ytrestyrt biologisk objekt uten selvstendig vilje. Når lærere har dette synet, er det elevens atferd de er opptatt av og prøver å regulere dette gjennom for eksempel belønning, sanksjoner, gode råd, resultater og konklusjoner. Samt at undervisningen legger opp til at lærer formidler spesifikke ting til eleven, ved hjelp av en rekke påvirkningsteknikker

og midler» (Selj & Ryen, 2008, s. 259). I denne sammenheng, vises til at Kunnskapsdepartementet i 2015 oppnevnte en ekspertgruppe, som skulle se på lærerrollen. I denne rapporten vises det blant annet til en landsomfattende surveyundersøkelse blant grunnskolelærere, der det avdekkes at lærernes oppfatninger av god praksis, går i retning av en pedagogisk ideologi preget av mer lærerstyrt formidlingspedagogikk. Ekspertgruppen viser til ulike funn som sier at undervisningen ble preget av avgrensede, konkrete læringsmål sammen med hyppig og forenklet testing av elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2016). Om dette fremdeles er realiteten i norske skoler, vil det kunne bety at i slike opplæringsituasjoner blir elevene nærmest behandlet som objekter.

«Selv om subjekt–objekt synet ikke nødvendigvis er helt bevisst, og selv om vi er vant med den, ligger krenkelsen der og skaper vanskelige følelser som sinne, irritasjon, uro og forvirring» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 53).

I følge Buber vil gjensidigheten, tilliten og respekten utebli ved at lærer møter eleven som et objekt (DET). Jeg-et (lærer) vil finne en avstand til Det (eleven), og betrakte den andre (eleven) utenfra som et objekt. På denne måten objektiviseres den andre (eleven) og jeg-et (lærer) forholder seg til den andre som en ting (Røkenes & Hanssen, 2012).

Behaviorismens oppfatning av mennesket knytter jeg mot subjekt – objekt menneskesynet.

2.4.2 Sosiokulturelt perspektiv-mennesket som subjekt

I et sosiokulturelt læringssyn vektlegges at kunnskapslæring og kunnskapsmessig utvikling anses som et produkt av den enkeltes aktive arbeid i et sosialt, aktivt læringsfellesskap. Her går man ut ifra at eleven har medfødte evner og vilje til læring. Det arbeides for å gi eleven mulighet til å være aktiv, arbeidende og samarbeidende i sin kunnskapskonstruksjon og kunnskapsmessige utvikling. I dette trengs det et kognitivt orientert sosialt fellesskap. I stor grad bygger dette læringssynet på den russiske psykologen Lev Vygotsky (Selj & Ryen, 2017, s. 259-261).

«Ifølge det konstruktivistiske perspektivet på læring er det individet som konstruerer sin egen kunnskap basert på sine sosiale relasjoner, sosiale erfaringer, tidligere kunnskaper, forkunnskaper, bakgrunnskunnskaper og de sansemessige erfaringer det gjør til enhver tid» (Selj & Ryen, 2017, s. 261). Det vises også til kapittel 3.2 med tanke på at studien har et konstruktivistisk perspektiv.

Med tanke på dette perspektivet kommer vi ikke utenom Martin Buber, som har en sterk humanistisk forankring, og hvor dette i særdeleshet kommer frem i hans tanker omkring møtet mellom mennesker. Hans verk «Jeg og Du» fra 1923 har hatt stor innflytelse på filosofi, pedagogikk og teologi. I dette verket beskriver Buber at menneskets utvikling skjer i de dynamiske relasjonene i sin livsverden, der mennesket alltid er i relasjoner med omverden (Røkenes & Hanssen, 2012). I et Jeg–Du møte vil jeg-et (lærer) møte den andre (eleven) som et subjekt, slik at lærer og elev får subjekt-subjekt relasjon. I den relasjonen som oppstår er det gjensidighet, tillit og respekt mellom partene. Her møtes lærer og elev i en felles opplevelse, og skaper mening sammen. Buber hevdet at et genuint møte mellom mennesker bare kan oppstå mellom to subjekter, altså mellom et «Jeg» og et «Du», aldri mellom et «Jeg» og et «Det» (Røkenes & Hanssen, 2012). I denne relasjonen oppstår og utvikles kunnskap innenfor et sosialt og kulturelt fellesskap hvor vektleggingen er på samarbeid, hvor «Jeg» og «Du» kommunisere med hverandre for å løse oppgaver.

Subjekt tenkningen omkring barnet er nedfelt i FNs barnekonvensjon (artikkel 3 og 12), der alle barns likeverd og ukrenkelige verdi blir fastslått. Prinsippene ble i 2014 tatt inn i Grunnlovens paragraf 104 og i opplæringsloven i 2017. Opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring bygger på prinsippet om at alle barns rett til å bli sett og hørt, hvor hvert barn skal ivaretatt ut fra evner og forutsetninger. Dette er en rettighet alle har, og som skal gjennomsyre alt som skjer i skolen. Når elever erfarer at deres rettigheter blir ivaretatt, vil eleven få styrket selvspekt, jfr. betydningen av å bli anerkjent. (Jordet, 2021).

Det sosiokulturelle læringssynet mener jeg kan settes i sammenheng med subjekt–subjekt menneskesynet.

2.5 To ulike perspektiv på relasjon

Aamodt (2003) mener det opereres med to ulike perspektiver innenfor sosialt arbeid.

Forskjellene i disse tydeliggjør hun ved to modeller: ekspertmodellen og relasjonsmodellen.

Hun knytter ekspertmodellen til subjekt (hjelper)–objekt (klient) relasjonen og relasjonsmodellen knyttes til subjekt (hjelper)– subjekt (klient) relasjonen. Bateson årsaks-sirkulære samspillmodell blir i dette studiet knyttet til relasjonsmodellen.

Schibbye & Løvlie (2017, s. 51-52) mener de to menneskesynene ligger til grunn for hvorvidt lærer anerkjenner eller krenker eleven, «å møte eleven som subjekt» eller «å møte eleven som et objekt». Det beskrives som to ulike måter å være sammen på i en relasjon, noe som kan

knyttet til ekspertmodellen vs. relasjonsmodellen. Å stå konstant i den ene eller den andre relasjonen, handler om i sin ytterste konsekvens.

2.5.1 Ekspertmodellen

Ifølge Aamodt (2003) bygger ekspertmodellen på subjekt–objekt perspektivet, hvor forestillingen om en objektiv ytre verden finnes uavhengig av den som beskuer den. Dette bygger på en ide om at verden utenfor en selv har en bestemt natur eller er av et bestemt vesen, og hvor vi ved å følge bestemte prosedyrer eller metoder kan innhente kunnskaper. Det som er «utenfor» (objektet) forstås å være uavhengig av den som ser (subjektet).

Når lærer behandler eleven utenfra, og prøver å regulere atferden gjennom ulike mekanismer, jfr. kap. 2.4.1 andre avsnitt, kan dette føre til at læreren (subjektet) diagnostiserer og behandler eleven (objektet), i samspill med eksterne eksperter, og forteller eleven og foreldrene (objektet), ut fra en tanke om at det er læreren som best vet hva som gagnar eleven, hva de bør, må eller skal gjøre (Jordet, 2020). Det er naturlig å tenke at om lærer opptrer som ekspert, vil det være sannsynlig at lærer behandler eleven som et objekt, hvor eleven fratras dens subjektive stemme. Ved å nekte og lytte til eleven, fratrar vi eleven en stemme i verden. Om lærerne behandler eleven som et objekt, bevisst eller ubevisst, er sannsynligheten stor for at eleven tillegges mindre eller ingen verdi, både i forhold til hva eleven måtte tenke, forstå, føle eller oppleve. Dette er noe som vil svekke elevens tro på seg selv og også være til hinder for gode dialoger mellom elev og lærer (Jordet, 2020).

Drugli (2012) belyser at lærere ofte ser på elever som viser utfordrende atferd som problemet, og at lærere har en tankegang som tilsier at læreren er ekspert, den som vet best. Og om eleven hadde endret atferden ville relasjonen vært bedre. «I den praktiske hverdagen vil mange lærere kunne tenke at hvis eleven bare hadde oppført seg annerledes (vist respekt for det læreren sier, tatt hensyn til andre, fulgt regler og så videre), hadde det ikke vært noe problem i forholdet dem imellom» (Drugli, 2012, s. 46).

I følge Schibbye & Løvlie (2017, s. 56) er bruk av ytre anerkjennelse rådende i samfunnet, der fokuset er på hva eleven mestrer fremfor elevens individualitet. Bruk av ytre anerkjennelse vil gi liten tilgang til barnets «indre verden» hvor det snakkes om individuelle følelser og opplevelser. Når den ytre anerkjennelsen dominerer vil elevens personlighet vurderes ut ifra visse ytre kriterier, noe som vil kunne gi liten mulighet for eleven til å være seg selv.

Schibbye & Løvlie (2017, s. 52) sier at å definere barn i kategorier og legge vurderinger til grunn for hvilken kategori de «hører til», vil kunne skape dårlige relasjoner mellom lærer og elev, hvor det blir en relasjon påvirket av et stort skille i maktposisjoner.

Motsatsen til anerkjennelse kaller Honneth (2008, 2003) krenkelser, som er individets opplevelse av ikke å bli anerkjent (Jordet, 2021, s. 26). Om eleven konsekvent blir møtt som objekt, vil jeg tro at elevens følelse av krenkelse vil kunne bli fremtredende.

2.5.2 Relasjonsmodellen

Relasjonsmodellen vektlegger relasjonen mellom lærer og elev på en annen måte enn det ekspertmodellen gjør. Det vil si at læreren tar i betraktning at det er tale om et toveis forhold og at begge parter påvirker det som skjer, både i relasjonen og med den andre. Hvis vi setter dette i sammenheng med Batesons (1904-1980) årsakssirkulære samspillmodell og i forhold til subjekt–subjekt relasjonen, må vi flytte blikket fra eleven som enkeltindivid og forstå eleven som del av de relasjonene eleven inngår i.

Det å forstå eleven i lys av relasjoner i stedet for egenskaper, kan åpne for nye muligheter og få positive konsekvenser både for eleven, læreren og hele skolemiljøet. «Hvis vi for eksempel skal definere normalitet eller avvik, utvikling eller forandring i forhold til egenskaper hos den enkelte, vil disse betegnelse framstå i et annet lys enn hvis de samme betegnelse skal beskrive en relasjon» (Ulleberg, 2014, s. 17).

Når lærer er villig til å lytte til det eleven har å si, fødes også elevenes stemme i møtet med læreren. Å gi eleven «sin stemme», handler om å anerkjenne eleven. Honneth hevder at opplevelsen av personlig identitet forutsetter opplevelse av anerkjennelse (Falkym, Hytten og Olavesen, 2011). Det teoretiske utgangspunktet for dette er sentrale filosofiske skrifter av Hegel (1770 -1831) og Mead (1863 -1931), «som beskrev liknende mønstre lenge før de kom til uttrykk i vår moderne kontekst» (Falkym et al., 2011). Ifølge Hegel har «mennesket et grunnleggende og universelt behov for anerkjennelse (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49), hvor Mead hevdet at selvopplevelsen formes av vår samhandling med andre (Falkym et al., 2011). Disse filosofene ser anerkjennelse som sentralt i samhandling med andre. Schibbye & Løvlie (2017) trekker sammenligninger til deres teori om relasjoner, der de er opptatt av de voksnes relasjoner til barn og hvordan anerkjennelse påvirker disse relasjonene.

Anerkjennelse defineres som «å se og akseptere menneskers egenskaper og ferdigheter som unike og verdifulle» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 56). Vår individualitet kan kun bekreftes i

samspill med andre, der anerkjennelse er en tilnærming til dette. Å være en anerkjennende voksen innebærer å se barnet som subjekt, og kunne ta barnets perspektiv. Det å la den enkeltes subjektive opplevelse være gjeldende anses å være kimen til en god relasjon. Det å se den andre, bekrefte den andres indre opplevelser, og tillate seg selv at det er den andres følelser som er i fokus, viser i praksis hva anerkjennelse kan være (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50).

Anerkjennelse er en væremåte og noe vi er når vi møter andre mennesker, et menneskesyn. Det vises til betydningen av å utvikle seg til å være ekspert på seg selv, hvor det vektlegges å ta tak i sin egen følelse av tilstedeværelse, vilje og handlekraft; å få tak i egne emosjoner, egne behov og egne grenser. Det å tillate sitt eget subjekt (Jordet, 2020). «Barn har en indre subjektiv opplevelse av seg selv, av andre og av verden som den enkelte selv er i stand til å fortolke og forstå. Denne opplevelsen er det dessuten individet selv som eier og dermed også har rett til å definere» (Jordet, 2020, s. 211).

I relasjonsmodellen har både lærers og elevens kunnskap relevans. Sammen er de medskapere og medaktører av den hjelpen som tilbys. Lærer og elev er to forskjellige mennesker i ulike roller, posisjoner og med ulik makt. Det de kan forenes i, er det de sam-taler om. Det vil si «saken» som de er engasjert i. Begge parter gis rett til å framsi sine meninger og synspunkter som begge parter må ta hensyn til. «I dette ligger at partene i relasjonen er likeverdige subjekter som har rett til sin opplevelse av situasjonen» (Drugli, 2012, s. 49).

Når det gjelder betydningen av gjensidighet mellom den som tilbyr hjelp og den som mottar hjelp, viser Bjørndal (2018) til flere sentrale teoretikere, bl.a. Rogers, Dewey og Kierkegaard, som har vektlagt idealet om å bygge på og styrke veisøkers selv- ekspertise. Dette kan skje ved at lærer er indirekte hjelper og må kunne se på eleven som den fremste eksperten på sitt liv. Disse teoretikerne oppfatter den gode samtalen som et grunnleggende redskap for indirekte kunnskapstildeling. Bjørndal (2018, s. 34) skriver følgende: «Samtaler mellom en hjelper og en eller flere veisøkere, der hjelperen tar ansvaret for å drive samtaler i allianse med veisøkeren, og der den pedagogiske hensikten er å fremme læring og mestring».

Å bli anerkjent av dem vi er avhengige av, handler om psykologisk liv eller død. Lærere har stor definisjonsmakt, da elever er avhengig av lærerens anerkjennelse. Denne maktposisjonen kan brukes på måter som tar vare på både tilknytning og avgrensning og skaper selvakseptering og autonomi. Men den kan også misbrukes på måter som undergraver den

andres utvikling og skaper tvil, usikkerhet og manglende autonomi (Bae, 1996). Ifølge Aamodt (2003) kan ulikheten i maktforholdet aldri defineres bort, da ressurstilgangen er forskjellig, på grunn av den kunnskap, utdanning og stilling læreren har. Dette er noe lærer må ha bevissthet rundt og ikke misbruke, ved å undergrave eleven sin rett til å bli anerkjent som et eget subjekt!

I forhold til subjekt–subjekt relasjonen, er ifølge Ulleberg (2014) Bateson opptatt av at all læring er subjektiv, samtidig er relasjon grunnleggende, både relasjonen mellom fenomener og relasjonen mellom mennesker. Bateson satte søkelys på en helhetsorientert forståelse av samspill, hvor den reelle gjensidigheten i relasjoner ble beskrevet gjennom sirkulære påvirkningskilder. Hans fokus er rettet mot samhandlingsmønstre mellom mennesker fremfor atferd og egenskaper hos enkeltindividet. «En av de viktigste bidragene Bateson har kommet med, er å sette relasjonen i sentrum av en grunnleggende forståelsesramme» (Ulleberg, 2014, s. 16).

Det er av betydning at samspillsmønsteret mellom lærer og elev og ikke atferden blir vektlagt. Ved å utvikle et subjekt–subjekt forhold, der både lærer og elev har interesse av å utforske en felles sak, gir vi eleven mulighet til å være aktør i samtalen, hvor læreren møter eleven som likeverdig subjekter. Dette gjelder også om vi utforsker elevens handlinger, erfaringer eller følelser. Gjennom å utvikle subjekt-subjekt forhold med en felles interesse i saken og gjøre det som skal drøftes konkret, kan vi bidra til at eleven utvikler en nysgjerrighet på sin egen historie og sine egne reaksjoner (Ulleberg, 2014).

Om vi flytter oppmerksomheten fra egenskaper ved enkeltelever og vektlegger det som skjer i relasjonene mellom lærer og elev, vil dette kunne føre til nytt syn, og at vi både ser annerledes på andre og på oss selv. «Ved å se på samspill i et sirkulært lys blir vi selv en del av samspillet og kan få en ide om at vi selv er en del av vår beskrivelse» (Ulleberg, 2014, s. 23).

Det er naturlig å knytte anerkjennelsesbegrepet til relasjonsmodellen. Da dette vektlegger at eleven er i en relasjon, hvor eleven blir møtt med respekt som subjekt, og hvor eleven gis verdighet, og inkluderes med rettigheter og plikter og med forventninger om moralsk ansvarlighet i skolen (Jordet, 2020).

Aamodt (2003) sin relasjonsmodell vektlegger relasjonen mellom lærer og elev som en interaksjon mellom to subjekter som krever en gjensidighet som er preget av dyp respekt, forståelse og en inderlig tilstedeværelse. Videre viser Aamodt til at begrepet anerkjennelse

tydeliggjør den grunnleggende forskjellen mellom å arbeide etter ekspertmodellen og relasjonsmodellen.

2.6 Tilnærming til elever som viser utagerende atferd

Ifølge Ogden (2015, s. 156) omhandler lærers måte å gripe inn i problem- eller konfliktsituasjoner, om at dette kan gjøres med to forskjellige grunnholdninger. Her vises til at den ene måten handler om å gjøre forsøk på å «parere» utagering, samt lytte til eleven og bistå i å løse problemer. Mens den andre grunnholdningen kan handle om lærere som kan være i overkant innstilt på å stoppe utagerende atferd, samt være opptatt av å ta igjen eller straffe.

Disse to grunnholdningene kan knyttes til proaktiv og reaktiv tilnærming.

2.6.1 Proaktiv tilnærming

Å opptre med proaktiv tilnærming handler at lærer er i forkant og kan korrigere underveis, hvor det også blir enklere å gi ros til eleven (U.dir., 2020). Ifølge Nordahl et al., (2014) er proaktiv tilnærming å gjøre nødvendige grep for å motvirke de prosessene som fører til at elever viser utagerende atferd. Dette kan innebære at lærer og elev sammen løser problemet eller forebygger en ytterligere opptrapping av konflikter (Ogden, 2015).

Proaktive tiltak innebærer bevissthet i forhold til utvikling av rutiner med tanke på å etablere god struktur og trygge rammer for elevene. Det må etableres tydelige klasseregler, og disse må forankres i elevgruppa. Elevene må involveres, slik at deres stemme blir hørt. Samtidig som det skapes tydelige rammer for læringsmiljøet og for hva som forventes av elevene, må individuelle hensyn tas. Det er viktig at elevene opplever positive grunnstrukturer i skolehverdagen, der læreren er støttende og empatisk og anerkjenner eleven som aktør i læringsarbeidet. Lærere må formidle forventninger på en vennlig måte og være bevisste på egen uttrykksform og kroppsspråk i møte med elevene. Eksempler på god proaktiv klasseledelse kan være: Tydelig oppstart av timer, hilse på elevene i døren, god plassering av elevene, være vennlig og ha en plan, ryddighet, gi tydelige beskjeder, avslutning og oppsummering av timen (U.dir., 2020).

Lærer gjør seg kjent med elevens interesser, erfaringer og drømmer, er støttende og har forventninger til eleven. Videre viser lærer at hen bryr seg og lar eleven få føle seg verdsatt. Lærer ser behovet for å anerkjenne eleven, der lærer har et positivt syn på eleven og elevens handlinger, og gir eleven bekræftelser, respons og tilbakemeldinger. Samt at lærer møter

eleven med forståelse for elevens behov for å være aktiv aktør i eget liv Det er ikke bare elevenes prestasjoner læreren er opptatt av, men eleven som individ (Fallmyr, 2020).

Læreren har kontroll over følelsene og lar ikke disse styre de valg og beslutninger som tas. Det er av vesentlig betydning at lærer fremstår som forutsigbar, og klarer å styre egne følelser. Dette handler om at lærer er i stand til å ta ansvar for og har kontroll på egen kommunikasjon og atferd. Skolehverdagen skal fungere til det beste for eleven, og da må lærer kunne ha kontroll på egne følelser (Drugli, 2012, s. 45).

2.6.2 Reaktiv tilnærming

Enkelte atferder kan ikke overses som f.eks. når en elev krenker en annen elev. Dette er et tidspunkt hvor reaktive tilnærminger er på sin plass, dette handler om å gripe inn når situasjonen er i ferd med å utvikle seg til alvorlig utagering eller en større konflikt (Ogden, 2015). «I visse situasjoner må lærere gripe inn for å stoppe og korrigere utagerende atferd. Det handler om situasjoner der elever truer, plager, mobber eller angriper andre, eller at de ødelegger inventar og utstyr. Målsettingen med å gripe inn er å stoppe uønsket atferd raskest mulig, begrense de negative ringvirkningene og forebygge gjentakelser av problematferden» (Ogden, 2015, s. 155).

Lærere som bruker reaktiv tilnærming som sin faste tilnærming til eleven, er lærerne som tror at hvis de er imøtekommende eller ettergivende, vil det kunne bli oppfattet som et svakhetstegn og dermed bli utnyttet av elevene. Disse lærerne kan ha kontroll i sine timer, men mister ofte elevenes respekt og fortrolighet, noe som undergraver et godt læringsmiljø (Ogden, 2015).

Den reaktive tilnærmingen kan sees i sammenheng med det å være en autoritær lærer, og da vil dette kunne knyttes til at denne tilnærmingen blir brukt som et virkemiddel for å utøve sterk kontroll. Dette er en lærer som ensidig tar beslutninger som det forlanges at elevene skal adlyde, og som handler om lærere som ofte blir sint. Denne stilen er på mange måter uforenelig med trygghet, nærhet og tillit (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006). Videre kan det sies at denne læreren fokuserer på å sette krav og grenser og er korrigerende og dirigerende overfor barnet. Når lærer opptrer med en slik type atferd, blir oppvekstmiljøet preget av rutiner, regler og lydighet. Vektleggingen blir i liten grad positivt støttende. Om denne type tilnærming blir brukt som et fast innslag, vil dette kunne øke aggresjon og motstand hos eleven (Nordahl et al., 2006).

Ogden, (2015) viser til at negative konsekvenser handler f.eks. om når elever må ta igjen det forsømte i pauser eller utenom skoletid. Videre kan det dreie seg om tap av privilegier, ved at eleven blir tatt ut av fellesskapet, hvor eleven i en avgrenset periode må sitte i et annet rom under forsvarlig. Dette kan også handle om at lærere tar kontakt med foresatte. Videre kommer frem at disse har vist seg å være effektive som negative konsekvenser i arbeidet med å endre aggressiv og utagerende atferd, men disse skal først brukes etter at elever har fått klar oppfordring fra lærer om å stoppe atferden.

Utdanningsdirektoratet (2020) anbefaler at reaktive tilbakemeldinger i form av tiltale og korrigeringer, spares til situasjoner hvor det er strengt tatt helt nødvendig å formidle disse reaktive tilbakemeldinger.

Slik jeg tolker disse to tilnæringsformene, kan dette ses i sammenheng med hvordan lærer ser på elev, i forhold til subjekt–objekt vs. subjekt–subjekt menneskesynet. Videre kan dette settes i sammenheng med hvorvidt det jobbes etter ekspert- eller relasjonsmodellen.

2.7 Oppsummering av teori del

I teoridelen gis en beskrivelse av kompetansebegrepet som et sentralt teoretisk perspektiv, samt at det ses på årsaker til at eleven viser utagerende atferd, som knyttes til relasjonen eleven står i. Deretter vises til konsekvenser for eleven, medelever, læringsmiljøet og storsamfunnet, når elever viser utagerende atferd over tid.

Videre vises til to ulike måter lærer kan fremstå i relasjon til eleven, som settes i sammenheng med hvilket læringssyn og menneskesyn lærer bygger relasjonen på. Relasjonsmodellen vektlegger en interaksjon mellom to subjekter som krever en gjensidighet som er preget av dyp respekt, forståelse og en inderlig tilstedeværelse. Opplevelsen av personlig identitet forutsetter opplevelse av anerkjennelse. I relasjonen mellom lærer og elev, i ekspertmodellen, tillegges eleven mindre eller ingen verdi, både i forhold til hva eleven måtte tenke, forstå, føle eller oppleve. Eleven bli møtt som et objekt. Det blir også presentert to tilnæringsformer i lærers møte med eleven, som handler om proaktiv eller reaktiv tilnærming. Disse kan i knyttes opp mot måter for lærer å stå i relasjon til elevene.

Jeg vil oppsummere teoridelen med å vise til Drugli (2012, s. 16): «det er alltid læreren som må ansvarliggjøres, når relasjoner trenger å forberedes. Det ansvaret ligger i det å være profesjonell og utøve en yrkesrolle».

3 Metode

3.1 Innledning metode

I min metodiske presentasjon vil jeg redegjøre for hvordan min forskning er gjennomført. Jeg vil redegjøre for metodiske valg og for det vitenskapsteoretiske grunnlaget som dette studiet bygger på. Utgangspunktet for de valg som er gjort, bygger på min problemstilling og de påfølgende forskningsspørsmål.

Jeg vil presentere studiets forskningsperspektiv og forskningstilnærming, samt gi en gjennomgang av forskningsstrategi, utvalg, analyse, kvalitet i studiet og etiske vurderinger.

Som en presisering, når jeg i oppgaven bruker begrepet fortellinger, bygger dette på de narrative intervjuene fra lærerne. I hovedsak definerer jeg informant(en) som lærer(ne), men under kap. 3.5 og 3.6 blir lærerne omtalt som informanter.

3.2 Forskningsperspektiv

I denne forskningen er Crotty's teoretiske perspektiv lagt til grunn med tanke på å bygge opp studien. I forskningsprosessen vektlegger Crotty fire elementer: epistemologi, teoretiske perspektiver, metodologi og metode, hvor dette perspektivet handler om å få samsvar mellom det som skal forskes på og det som vektlegges i tilnærmingen. Kort sagt handler dette om å få til en «rød tråd» i forskningen (Crotty, 2010).

Med vekt på mitt mål med forskningen, ble det naturlig å velge kvalitativ metode, hvor narrativt intervju ble brukt til innsamling av data. Postholm (2010) viser til at all kvalitativ forskning på praksis, er et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme. Jfr. kap. 3.4.

Det epistemologiske fundamentet i denne studien bygger på konstruktivistisk kunnskapsdannelse, der jeg vil trekke linjer til kap. 2.4.2 i denne oppgaven. Noen av de som har bidratt innenfor utviklingen av dette perspektivet er Piaget, Vygotsky, Mead og Dewey. Arbeidene til Jerome Bruner har hentet inspirasjon fra disse (Selj & Ryen, 2008). Postholm (2010) viser til at konstruktivismen oppfatter kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Selj & Ryen (2008) viser til at dette kunnskapssynet bygger på at eleven konstruerer egen kunnskap, basert på samspillet i sosiale relasjoner og gjennom tidligere erfaringer og kunnskaper. Denne tilnærmingen til

menneskets læring generelt og skolebaserte læring spesielt har etter hvert fått samlebetegnelsen konstruktivisme.

Målet i min empiriske forskning handler om å finne frem til lærerens kompetanse i møte med elever som viser utagerende atferd. For å finne frem til dette, lytter jeg til fortellinger fra lærernes skolevirkelighet. Informantenes perspektiv blir vektlagt, men hvor jeg som forsker også blir en deltakende part. Studien bygger derfor på et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Dette læringssynet har lagt føringer for prosjektets forskningstilnærming og metodevalg.

Grunnet tilnærmingen til min empiriske studie, plasseres denne studien innenfor et fenomenologisk-hermeneutisk paradigme. Begrepet fenomenologisk-hermeneutisk er en fusjon av begrepene fenomenologi og hermeneutikk. Jeg vil forklare begrepene hver for seg, og derav vise hvordan studien benytter seg av begge.

3.3 En fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming

I studien, for å besvare forskningsspørsmålet, har det blitt benyttet en kombinasjon av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Lærerne har deltatt med fortellinger fra egenerfarte opplevelser fra skolehverdagen, for å besvare studiens forskningsspørsmål. Forskningen ser dermed virkeligheten fra lærerens ståsted, og ut ifra dette mener jeg at min forskning bygger på en fenomenologisk tilnærming. «Fenomenologer er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Fenomenologi forstås som et begrep som viser til å forstå sosiale fenomener ut fra intervjupersonens egne perspektiver, hvor det i dette studiet handler om å finne svar på hvordan lærer opptrer i møte med elever som viser utagerende atferd. Dette springer ut fra en oppfatning om den verden mennesker oppfatter, er den virkelige verden. Fordelen med å undersøke læreres opplevelse gjennom denne tilnærmingen, er at forskningen kan hente ut og få tilgang til konkret kunnskap fra virkelighetsoppfatningen til lærere som befinner seg innenfor det aktuelle praksisfeltet. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive (lærerens) opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 36). Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44).

Da dette studiet vil forsøke «å se hele bildet av det som beskrives av fenomenet», vil studiet også bestå av en hermeneutisk tilnærming, og dermed vektlegge av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming inkluderer fortolkning

og forståelse av menneskets handlinger. «Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaars, 2018, s. 37). Studiet ønsker å se et fenomen i et større perspektiv. Dette gjøres ved å inkludere de erfaringer lærere viser til i sine fortellinger, med forskers forståelse i tolknings arbeidet, som settes i sammenheng med tidligere forskning på feltet, teoretiske begreper, forskers forkunnskaper og også veileders rådgiving av forsker.

Gadamer bruker begrepet forståelseshorison, der det vi bygger vår forståelse på, er ut fra dette vi gir mening til fenomener. Dette kan forklares ved at forforståelsen vår er det utgangspunktet vi allerede har, når vi skal utvikle ny forståelse. Dermed vil man ikke kunne ha en objektiv rolle i tolkninger, da forforståelsen danner grunnlaget for hvordan vi opplever nye situasjoner (Gilje og Grimen, 1995). I en prosess med å skape forståelse, må man fortolke i en konstant bevegelse mellom delene og helheten (Thagaard, 2018). I forskningen innhentes informasjon som fortelles av lærerne, og som vil bli fortolket av meg som forsker. Min jobb som forsker er å komme til en dypere forståelse av det jeg opplever i forskningen, ved å forstå, tolke, søke mening og belyse. Jeg skal ikke bare foreta intervju, jeg skal også tolke svarene og forme dette til en tekst. I dette ligger at mine analyser vil bygge på mine forutsetninger for å forstå svarene jeg får, og dermed indirekte vil delta i å sam- konstruere fortellingen. Allerede gjennom spørsmålene jeg har utformet, bygger jeg på min forforståelse av temaet som forskes på. Når man fortolker noe, er det i et forsøk å tillegge utsagnene større mening, og i den sammenheng blir den hermeneutiske spiral sentral. I følge Thagaard (2018) vil dette åpne for en stadig dypere forståelse av meningen, ved at vi forstår delene i lys av helheten.

3.4 Kvalitativ metode med vekt på narrativt intervju

Kvalitativ forskning har som mål å gi fyldige beskrivelser av det som forskes på (Thagaard, 2018). I min forskning har jeg valgt å bygge på det narrative intervjuet. Her har informantene fortalt sin historie ut fra egen virkelighetsoppfatning, men som bygger på det aktuelle temaet som er bestemt av meg som forsker. Samt at der dette følte relevant ble det stilt spørsmål til informantene med vekt på forskningsspørsmålene. Derfor legges til grunn at det narrative intervjuet ble skapt i samtale mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356).

Hensikten med å bruke narrative intervju, har vært at intervjuet skal samle inn åpne og nyanserte beskrivelser av lærers bruk av kompetanse i møte med elever som viser utagerende atferd.

Den narrative tenkemåten har sin opprinnelse blant annet fra den amerikanske psykologen, Jerome Bruner, som legger til grunn at mens livet går sin gang, organiserer og tilskriver vi det mening gjennom fortellinger. «Ordet narrativ er avledet av det latinske ordet «narrare» som betyr å gjøre kjent eller å fortelle» (Bruner, 2004). I følge Jerome Bruner har den narrative tenkemåte som utgangspunkt at mennesker tenker og forstår verden på samme måte som fortellingen er bygd opp. Vi organiserer våre erfaringer kronologisk etter hverandre med en start, et høydepunkt og en slutt i et lineært narrativt mønster. I Jerome Bruner artikkelen «Life as Narratives», hevder han at vi opplever og erfarer våre liv gjennom de historier som fortelles.

3.5 Valg av og presentasjon av informanter

Valg av informanter tar utgangspunkt i målet med studien. Dermed ble det selvsagt at det var lærere jeg skulle intervju. Samtidig, fordi jeg ville ha lærere med solid erfaring om temaet, satte jeg som krav at disse lærerne hadde minst ti års erfaring som lærer.

Kvale & Brinkmann, (2015) skriver at det er flere grunner for å hente ut betydningsfull kunnskap fra noen få intervjupersoner i en kvalitativ undersøkelse. Tidligere pioner undersøkelser har blant annet vist at kunnskapen som kommer fra små grupper ofte har vist seg å være generaliserbare for større grupper. Jeg siktet meg inn på å intervju minst 4 -5 lærere ut fra de begrensninger på tid og ressurser som er i en slik masteroppgave. Studien endte opp med 5 informanter, og dette mener jeg gir et minimum av variasjon i lærer fortellingene som er samlet inn.

På grunn av Korona-situasjonen i landet, planla jeg «å hente» informanter som jobbet i en region i Nord -Norge. Dette fordi jeg er tilknyttet denne regionen, noe som ville begrense reisevirksomhet.

For å finne frem til informanter, sendte jeg ut skriv til samtlige rektorer i regionen i Nord-Norge, hvor jeg etterspurte informanter, se vedlegg 2. Jeg fulgte dette opp ved at jeg etter noen dager prøvde å ringe til rektorene. Det var mange som ikke besvarte telefonen, mens de som svarte, lovte enten at de skulle ta dette opp med lærerne, eller at de allerede hadde gjort dette, men ikke fått gehør for at noen ville stille. Her mente rektorene at dette handlet om

tidsknapphet. I tillegg ble samme skriv sendt til Utviklingsveileder/ regionkontakt for regionen, cirka ei uke etter at skrivet til rektorene ble sendt ut. Utviklingsveilederen hadde på forhånd blitt gjort kjent med studien og hadde samtykket i at hen ville prøve å bidra til at aktuelle informanter ble forespurt om å delta. Utviklingsveilederen sendte derfor ut e-post angående dette til rektorene i regionen, som en påminnelse om det var noen som kunne tenke seg til å stille som informanter. I tillegg brukte jeg min Facebook side som «budbringer», da jeg har mange lærere i min kontaktliste. Aktuelle informanter ble bedt om å ta kontakt via privat melding, slik at eventuell deltakelse ble anonymisert.

Tre av informantene tok direkte kontakt med meg, da de hadde sett min forespørsel på Facebook. To av disse bodde ikke i regionen. En av de andre informantene kontaktet meg, etter at rektor hadde informert om skrivet som var kommet til skolen. Den siste ble direkte forespurt, via en annen person som hadde blitt gjort kjent med min etterspørsel etter informanter. De fem som viste sin interesse, ble informanter i dette studiet.

Empirien til denne oppgaven bygger altså på intervjuer av 5 lærere. Blant intervjuobjektene er det tre kvinnelige lærere og to mannlige. Jeg opplevde at alle informantene virket interessert i temaet for masteroppgaven min.

Jeg klarte å rekruttere 3 informanter fra regionen i Nord Norge, og fikk rekruttert 2 informanter fra andre steder i landet. Det at ikke alle fem informantene jobber i regionen i Nord -Norge, har egentlig ikke annen betydning enn at jeg valgte ikke å møte fysisk de to som bodde utenfor regionen på grunn av Korona-situasjonen i landet.

En av informantene var helt ukjent for meg, mens relasjonene til de andre informantene kan beskrives som bekjentskaper. Ingen av informantene er kollegaer eller har annen nær relasjon til meg. Da jeg som forsker er veldig opptatt av at informantene skal sikres anonymitet, vil jeg ikke gå inn på alder på informantene, og heller ikke eksakt hvor lenge de har jobbet i skolen.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

De narrative intervjuene ble gjennomført på ulike måter. Tre av disse ble gjennomført på steder som informantene selv ønsket. Dette anså jeg som viktig, da informantene skulle ha mulighet til å føle trygghet, og ved selv å velge sted, vil jeg tro at dette ble oppfylt. De to øvrige narrative intervjuene ble gjennomført via Teams. Dette opplevde jeg noe annerledes, enn de som ble foretatt ved fysisk treffsted. Spesielt det ene intervjuet synes jeg var litt utfordrende, da informanten satt på kafe, og det var noe bakgrunnsstøy. Jeg fikk gjort opptak

av intervjuet, og informanten selv virket å være lite preget av eventuelle forstyrrelser, noe som kan forklares ved at informanten brukte øretelefoner.

I forkant av det narrative intervjuet hadde informantene takket ja til å delta. Med tanke på informasjon gitt til informantene, ble det sendt følgeskriv til informantene på e-post. Skrivet orienterte om forskningsprosjektets formål og hvordan innsamlet datamateriale ville bli behandlet, se vedlegg 3. Videre ble informantene gjort kjent med formålet med masteroppgaven, og de fikk informasjon om problemstilling og ble gjort kjent med intervjuguide med overordnede oppfølgingsspørsmål, vedlegg 1, De ble også gjort kjent med hva det innebar å delta.

I forkant av gjennomføring av selve intervjuet, ga jeg også muntlig informasjon om hva formålet med studien er, problemstillingen og hvilke forskningsspørsmål studien hadde. Her mener jeg at jeg gjorde en avklaring i forhold tema / hensikten med intervjuet. Jeg redegjorde også for at informasjon ville bli behandlet fortrolig og anonymt, og at de hadde taushetsplikt overfor sine elever og måtte være bevisst i forhold til opplysninger de delte. Informantene fikk også mulighet til å stille spørsmål dersom noe var uavklart. Intervjuene ble innledet ved en presentasjon av hva som skulle skje og hvordan, og de ble fortalt at de stod fritt til å fortelle sin historie slik de selv ønsket, med utgangspunkt i gitt tema.

Gjennom åpningsspørsmålet ville jeg få informantene til å tenke seg en konkret situasjon hvor en eller flere av elevene viste utagerende atferd, og reflektere over hva de gjorde konkret som lærer. Her mener jeg at spørsmålets form åpner for fortelling, og det gir den intervjuede mulighet for å bruke sin egen livsverden. Hvis informantene stoppet opp, eller ga uttrykk for at de trengte litt «drahjelp», vurderte jeg om det var noe jeg ønsket de skulle gå dypere inn i, hvor jeg også hentet spørsmål i intervjuguiden. I størst grad snakket informantene fritt.

I intervjuguiden hadde jeg utarbeidet spørsmål som handlet om det jeg etterspør i forskningsspørsmålene, det vil si hva lærerne sier og gjør (handlinger) og hva de tenker (refleksjon). Jeg etterspør i tillegg deres emosjoner omkring situasjonen der elever viser utagerende atferd og ser etter hvilke holdninger de har omkring temaet.

Avslutningsvis ble informantene spurt om det var noe de ville tilføye, og da var det flere av informantene som snakket mer generelt om deres tanker omkring dette temaet.

Den narrative formen for intervju åpner opp for «omveier i samtalen», noe som også skjedde i spesielt et av intervjuene. Dette omhandlet områder som ikke hadde tilknytning til studiens tema. Det ble også av noen av informantene snakket en del generelt om pedagogiske aspekter, som ikke omhandlet studiets tema. Dette er ikke tatt med i denne oppgaven.

Alle informantene ble intervjuet en gang, og intervjuene ble tatt opp på lydfil. Umiddelbart etter hvert intervju, oppsummerte jeg intervjuet for meg selv, der jeg gjorde refleksjoner i forhold til hvordan jeg opplevde intervjuet, både i forhold til min rolle og tanker og refleksjoner jeg gjorde meg om intervjuet.

Jeg er ikke hundre prosent fornøyd med egen gjennomføring av intervjuene. Grunnen er at jeg i bearbeidingen av materialet finner at det i flere intervjuer er fremlagt en del generelle betraktninger. Derfor har jeg stilt meg selv spørsmålet om hvorvidt jeg klarte å være tydelig på hva jeg egentlig etterspurte.

Jeg har stilt meg spørsmål om hvorvidt jeg klarte å få frem at jeg var ute etter konkrete hendelser i forhold til gitt tema. Om jeg skulle foretatt disse intervjuene på nytt, ville jeg vært mere bevisst med tanke på å be om mer utdypende refleksjoner i forhold til der informantene fortalte om konkrete hendelser.

Videre ville jeg brukt litt mer tid i forkant av intervjuet til å forsikre meg om at jeg som forsker og informant hadde samme opplevelse av hva problemstilling / tema egentlig handlet om. Dette fordi jeg i etterkant har tanker om at det kunne kommet frem flere konkrete situasjoner, om jeg hadde formidlet budskapet på en tydeligere måte. Her tror jeg at en med mer erfaring på gjennomføring av forskningsintervjuer ville klart å være tydeligere på selve innledningsspørsmålet, og ville vært bedre på å stille spørsmål som fikk informanten til å utdype og konkretisere det de fortalte om.

En annen ting jeg stiller meg selv-kritisk til, er at jeg i et intervju nærmest stoppet informanten, i forhold til beskrivelser av en hendelse. Dette fordi jeg ønsket å finne ut om informanten hadde andre tanker rundt egen deltakelse i forhold til den konkrete eleven. Dette fordi jeg opplevde at fokus ble veldig sentrert rundt eleven og foresatte, og lite rundt egen rolle. Dette har jeg reflektert rundt, og i ettertid ser jeg at dette ble noe mer styrende enn jeg planla. For øvrig gikk informanten på et senere tidspunkt i fortellingen, tilbake til der jeg avbrøt, og dermed er min tanke at informanten fikk fortalt fortellingen slik informanten

opplevde dette. Etter denne opplevelsen, fikk jeg uansett en større bevissthet omkring meg selv som intervjuer, og jeg grep ikke inn på en slik måte i de øvrige intervjuene.

Da det var informantens fortelling fra deres opplevde hverdag som skulle komme fram, var jeg av den grunn påpasselig med å stille færrest mulig spørsmål, slik at dette ble informantens fortelling.

Jeg har vurdert muligheten for at noen av informantene ble en del generell, kan ha sammenheng med at de måtte ivareta taushetsplikten sin overfor elevene. Eller om dette kunne ha sammenheng med at informanten hadde behov for å beskytte seg selv. Etter en del tankevirksomhet har jeg kommet frem til at selv om noen av informantene ikke alltid bygget sin fortelling direkte mot konkrete situasjoner, presenterte samtlige av informantene eksempler på situasjoner, hvor det kom frem hvordan informanten fremstod i disse situasjonene (møtene). Tre av informantene hadde stort sett fokus på dette, fra start til slutt. Min hovedtanke er at informantene bygde opp sine fortellinger omkring det de anså som viktig i forhold til temaet.

Jeg hadde bevissthet omkring at jeg ikke ga tilbakemeldinger til informantene, verken bekreftende eller avkreftende. Dette informerte jeg om, der jeg vektla at jeg skulle være minst mulig synlig part informantens fortelling.

Intervjuene varte i fra 50 minutter til 70 minutter.

3.7 Transkribering

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, foretok jeg transkribering. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler dette om å klargjøre intervjumaterialet for analyse, noe som medfører transkribering fra tale til skriftlig tekst.

Under transkriberingen hørte jeg gjennom opptakene flere ganger, for å sikre meg at transkripsjonene formidlet det intervjuobjektet faktisk sa. Jeg mener at jeg hadde bevissthet omkring at jeg under transkribering måtte gjengi eksakt ordlyd i det informantene formidlet og ha stort søkelys på å være en upartisk referent. Dette mener jeg å ha lyktes med, foruten at jeg i noen få tilfeller slet med å høre noen ord som ble sagt.

3.8 Behandling av fortellingene

Jeg har foretatt grundig lesning av de fem transkripsjonene. Og deretter har hver av transkripsjonene blitt omformet til lærerfortellinger. Dette krevde mye arbeid, og her var hovedfokus på først å finne frem til hva som kom frem av handlinger, refleksjoner og tanker, samt holdninger i hver av disse transkripsjonene. Dette ble omgjort til fem lærerfortellinger, der det i etterkant av hver fortelling synliggjøres hva som kommer frem av handlinger, refleksjoner og tanker og holdninger, samt hva som kommer frem av spesifikk kompetanse, alt knyttet opp mot temaet i oppgaven.

3.9 Drøfting

I drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i hovedfunnene fra fortellingene, sett i lys av de teoretiske perspektivene som ble redegjort for i kapittel 2. Jeg drøfter ulike funn i forhold til handlinger, tenkning og holdninger, og trekkes linjer til teoretiske perspektiver som er fremlagt i oppgaven. Videre vil jeg se etter om det er sammenfattende funn, eller om informantene vektlegger ulikt i de nevnte kategoriene. Jeg foretar også drøftinger om hvorvidt det kommer frem noen løsninger som fremstår som bedre enn andre, i forhold til dette temaet.

3.10 Kvalitet i studiet

Min forskning vil ikke komme utenom min forforståelse, da jeg som forsker må ta med at alle funn påvirkes av hva jeg som forsker har av erfaringer, opplevelser og teorier. «Dette innebærer at studien er verdiladet, og som kvalitativ forsker innser jeg også at sosial-konstruktiv forskning ikke vil være «verdifri» eller objektiv (Cresswell 1998)» (Postholm 2010, s. 27). Dette har jeg bevissthet på, hvor jeg av den grunn også har vektlagt at studien har en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming, jfr. kap. 3.4.

3.10.1 Validitet – gyldighet

Når det gjelder studiets gyldighet, vil jeg vektlegge at studien bygger på fortellinger fra virkeligheten, hvor dette handler om det informantene selv har erfart, og som av den grunn vil kunne ha stor troverdighet.

I intervjuene opplevde jeg informantene som troverdige, da alle samtalte med stor innlevelse, og alle virket å ha god oversikt på alt det de fortalte om. Selvsagt kan det stilles spørsmål med hvorvidt alle informantene snakket sannferdig, eller hvorvidt de følte behov for å dekke over eller skjule noe. Dette var ikke mitt inntrykk.

Det kan være slik at noen av informantene satt på informasjon som de valgte ikke å dele, men dette er ikke noe jeg fikk en opplevelse av.

Informantene fortalte sine fortellinger med et forståelig og gjenkjennelig språk, og jeg opplevde situasjonen som at informant og jeg som intervjuer forsto hverandre, noe som kan forklares med at begge parter er lærere. Dette vil jeg tro kunne skape noe trygghet for informanten, og dermed kunne føre til at de klarte å være fortrolige i måten de delte sine fortellinger på. Jeg opplevde også at deres innlevelse og kroppsspråk, tydet på at det de fortalte var sannferdig.

3.10.2 Reliabilitet

Reliabilitet betyr ganske enkelt pålitelighet. I vitenskapelige studier dreier dette seg ofte om at studien skal være etterprøvable. «Reliabilitet har med forsknings resultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann 2015, s. 276).

I denne studien dreier reliabilitet seg om at forskningsprosessen er tydelig, og jeg har valgt å bruke sjekklista til Lagård, for å finne frem til om kvaliteten på studiet er tydelig.

Vektleggingen er på tre hovedområder: Hva er funnene? Er funnene gyldige? Er funnene klinisk relevante? (Lagård, 2019).

Jeg er kommet frem til at forskningen min har tydelig mål i form av å finne frem til lærers kompetanse i møte med elever som viser utagerende atferd. Og videre er min tanke at forskningen er viktig, da betydningen av det lærer foretar seg i møte med elever som viser utagerende atferd, er vesentlig å finne frem til. J.fr. kap. 6.2. Studiens betydning.

Det er hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode, da dette kan gi et utdypende svar på lærerens kompetanse, både i forhold til handling, tenking og holdninger. Derav mener jeg at å bruke intervju som metode er hensiktsmessig.

Jeg har vært konkret i planleggingen av studiet, hvor jeg har et bestemt tema og en konkret problemstilling. Dette vil kunne gjøres kjent for alle, noe som vil kunne styrke reliabiliteten. I dataanalysen kommer det frem hvilke kategorier som er valgt, og sammendraget av de ulike fortellingene bygger på transkripsjonen. Der det finnes motstridende data, blir dette lagt frem.

Noen av funnene i forskningen er tydelig, Andre kan det stilles spørsmål med hvorvidt de er dekkende og adekvat.

Studiet har undersøkt det den var ment å undersøke. Samtidig dreier studien seg om et aktuelt tema, og en intervjustudie på et senere tidspunkt, kan komme til å gi andre svar. Dette er noe jeg ikke kan forutse, da ny kunnskap og ny forskning hele tiden fører til at også lærere er i endring der ny kunnskap kan gi ny forståelse. Denne studien har som utgangspunkt at meningen skapes i møtet mellom intervjuer og intervjuobjekt, der datamaterialet på denne måten blir en felles konstruksjon. Det er dermed ikke utenkelig at en annen intervjuer ville fått et noe annet materiale.

Det som kommer frem at funn, er sett på i sammenheng med problemstilling / forskningsspørsmålene. Gjennom dette studiet mener jeg å ha fått svar på forskningsspørsmålene, Jfr. kap. 6.1 Svar på problemstilling.

Hvorvidt forskningen kan overføres til andre populasjoner er usikkert, men jeg ser mulighet for at det kunne blitt forske videre på dette, J.fr. kap. 6.3 Videre forskning.

3.11 Etske refleksjoner

NSD mener at etikk skal involveres i alle aspekter i forskningsdesignet. Det betyr at jeg som forsker, har måttet foreta etiske refleksjoner og ha et kritisk blikk på egen forskning. Jeg har vektlagt at informantene fikk opplysninger om hvem jeg er, hva jeg jobber med, hva studien har til formål, hva problemstillingen er og hvordan de som informanter holdes anonyme. Jeg har påsett at forskningen ikke legger frem opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner, og det er lagt stor vekt på at forskningen anonymiseres. Der det har vært nødvendig har jeg anonymisert utdrag av fortellinger. Forskningen er meldt til personvernombudet for forsknings- og studentprosjekter, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og det foreligger godkjenning fra NSD. Denne ble mottatt før det empiriske studiet startet opp.

Nasjonal forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap, juss og teknologi (NESH) (2016) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, hvor forskningens viktigste forpliktelse er søken etter sannhet, samt at forskeren skal utvise grunnleggende respekt for menneskeverdet. Som forsker har jeg hatt spesiell bevissthet omkring etiske spørsmål og dilemmaer. De etiske retningslinjer er fulgt, de er gjort kjent med og ivaretatt i forhold til anonymitet og det er også informert om at informantene kan trekke seg, uansett tidspunkt i studiet. Alle informantene har underskrevet samtykkeskjema. Når det gjelder anonymitet, er det tatt vekk faktorer i noen av sammendragene, som enklere kunne identifisert informanten.

4 Presentasjon av lærerfortellinger

Jeg vil i dette kapittelet presentere sammendrag fra hver av lærers fortellinger, som er studiets empiri. Hvorpå jeg vil vise til det jeg finner frem til av lærers handlinger, tanker /refleksjoner og holdninger, samt hva jeg finner frem til av kompetanse. I sammendragene omtales informantene som lærer A, lærer B, lærer C, lærer D og Lærer E.

4.1 Fortelling av lærer A

Lærer A forteller om tre konkrete episoder fra hens skolehverdag. Først starter imidlertid lærer med å fortelle om at lærer vektlegger å føre samtaler med elever, noe som gjøres i etterkant av utagerende situasjoner, istedenfor når det «koker». Samtalen skal bygge på å finne løsninger, med vekt på at eleven skal føle at lærer bryr seg. I disse samtalene vektlegges å bruke tid til å bli kjent med eleven, hvor lærer A lytter til eleven og bekrefter at lærer hører eleven, før det graves i årsaksforhold. Noe som gir trygghet og skaper bedre relasjon. Eleven settes i fokus, der samtalen er på elevens premisser. I samtalen vektlegges at eleven skal få beskrive egne opplevelser av situasjonen, ønske-situasjon, hvilke mål eleven har og om hvordan dette kan oppnås. På bakgrunn av dette, lager lærer og elev en plan, hvor også mål for elevens skolehverdag settes.

I første episode forteller lærer om en elev som blir «henvist» til lærer, fordi elevens lærere mente at eleven hadde store utfordringer med utagerende atferd. Gjennom løsningsfokuserede samtaler, hvor eleven etter hvert klarte å sette ord på hva eleven følte, kommer elevens opplevelser gradvis frem. Her kommer det frem at eleven følte seg sett på helt feil måte, og at eleven aldri opplevde at lærere formidlet positiv respons til eleven. Dette førte til at eleven ikke følte seg sett på skolen, og dermed endte opp med å opptre med en «negativ» atferd, for på den måten å få respons fra lærerne. Lærer sier at dette ble samtaler, der de begge satt med «nesten litt tårer i øynene, selv om vi begge var to tøffinger».

I andre episode beskriver lærer en konkret hendelse, som omhandler to elever som skapte mye trøbbel i timer som lærer hadde de to i, noe som gikk utover alle involverte. Dette førte til at lærer gjennomførte flere «en-til-en samtaler», uten at dette førte til endring. Resultatet ble at lærer måtte tenke ut andre løsninger for å skulle nå inn til de to elevene. Lærer «søkte» etter elevenes interesser, hvor lærer vektla «å finne en plass der vi er mer på samme nivå». Lærer fant at begge var interessert i trening, hvorpå de to ble invitert med lærer på å trene. Elevene fortalte hvordan de følte læringssituasjonen, og de samtalte om «hva som kunne skje for å få

til endring». De endringer elevene ønsket, var mulig å gjennomføre, noe lærer lovde å få til. Siden samtalen foregikk i en ny setting, mener lærer at dette ga en åpning for å samtale om det som foregikk i klasserommet. Hendelsen betegnes som vendepunktet, begge endret atferd, og selv på dager som var «vanskelig», ødela de ikke for andre.

Lærer understreker at hen bryr seg og er genuint opptatt av å lytte til hva elevene har å si, noe lærer sier hen har fått bekreftet i flere saker.

Lærer forteller fra en tredje episode hvor lærer opplevde «at det var en elev som opptrådte som en drittsekk mot medelever». Dette reagerte lærer på, og forteller at hen ble veldig sint, og synliggjorde dette overfor eleven. Lærer sier at ved en tilfeldighet var lærer i den ukjente klassen. I etterkant av timen, innså lærer at lærers reaksjon kunne bli veldig ødeleggende for eleven. Derfor ba lærer om å få til et møte med aktuell eleven. Møtet kom i stand, og lærer og eleven samtalte, der de snakket ut om situasjonen, noe lærer mener førte til at de fikk ordnet opp. Lærer mener at hvis hen ikke hadde tatt samtalen, kunne episoden ført til at noe ville blitt «ødelagt for eleven». Lærer fremhever at om lærer blir sint i en gitt situasjon, må ikke dette bli eneste resultat av situasjonen. Det er lærer som må ta ansvar, og sørge for å løse opp.

I de refleksjoner lærer gjør, sier lærer at ved å kjenne eleven, er det enklere å møte eleven på en behersket, rolig og litt mer empatisk måte. Dette gjelder uansett situasjon. Lærer sier at uansett metode som brukes, må lærer ha et grunnprinsipp om at eleven skal oppleve at lærer bryr seg og har respekt for det eleven sliter med. Lærer sier at det viktigste er at lærer fremtrer slik at eleven føler seg sett og hørt og at lærer opptrer som den profesjonelle.

4.1.1 Lærer A sine handlinger

I lærers fortelling kommer det frem at bruk av samtaler synes å være en sentral handling hos denne læreren. Det kommer frem at samtalen gjennomføres ved å ha søkelys på eleven, slik som at lærer lytter til eleven og at lærer bekrefter at lærer hører eleven. Lærer deltar sammen med elev, der det lages plan for hvordan eleven skal få til en bedre hverdag.

I den andre episoden som hen forteller om, gjennomførte lærer flere «en- til- en samtaler» med hver av de to elevene. Lærer søker etter de to elevenes interessefelt, hvorpå hen inviterte elevene med på å trene. I treningssituasjonen samtalte lærer og de to elevene også om situasjonen i de ordinære timene. Lærer gjennomførte de tiltakene de to elevene foreslo. I en tredje episode forteller lærer om en episode hvor hen ble sint, og synliggjorde dette overfor

eleven. Lærer fikk i stand et møte med aktuell elev. Hvor lærer og elev samtalte og der de fikk ordnet opp.

4.1.2 Lærer A sine tanker og refleksjoner

Det kommer frem i lærers tanker, at samtalene bør skje i «etterkant av utagerende situasjoner, istedenfor når det «koker». Videre at eleven må oppleve å bli «sett og hørt», med vekt på å finne løsninger, før det graves i årsaksforhold. Samt at eleven må føle at lærer bryr seg, og at samtalen må skje på elevens premisser, og at dette må omhandle «elevens ståsted og behov». I første episode forteller lærer om en elev som blir «henvist» til lærer, fordi elevens lærere opplever at eleven har utagerende atferd. Men at det i møte mellom elev og lærer kommer frem at eleven opplever situasjonen annerledes, noe lærer A vektlegger å få frem handler om at «eleven ikke føler seg sett og hørt og om såre følelser der eleven savner positiv respons». Lærer understreker at hen bryr seg og er genuint opptatt av å lytte til hva elevene har å si, noe lærer har fått bekreftet i flere saker, hvorpå hen viser til konkrete eksempler.

I andre episode kommer det frem at lærer tok grep, i forhold til de to elevene som ikke fant sin plass i undervisningssituasjonen. Her tenker lærer at siden dette foregikk i en annen setting enn «normalen», førte dette til at det ble «åpning» og at de fikk snakket sammen omkring situasjonen. Noe som førte til vendepunktet, og hvor de to elevene endret atferd.

Det kommer frem i tredje episode, at lærer var i en ukjent klasse, og hvor lærer overreagerte. I etterkant innså lærer at reaksjonen som lærer utviste, kunne bli veldig ødeleggende for eleven. Lærer har gjort refleksjoner om at det er enklere å møte eleven på hensiktsmessig måte, om lærer kjenner eleven. Dette handler for lærer A om å møte eleven på en behersket, rolig og litt mer empatisk måte, fordi lærer kjenner eleven. Lærer A tenker at det i slike situasjoner vil dette være en bedre måte å møte elever på, og vil være til hjelp for elevens atferd.

4.1.3 Lærer A sine holdninger

Ved at lærer vektlegger å samtale løsningsfokusert med eleven, kommer frem at lærer ønsker å sette eleven i fokus, se og høre eleven og finne løsninger som gagnar eleven. Det at lærer trekker frem situasjonen i første episode som omhandler eleven som ikke følte seg sett, viser at lærer synliggjør at lærere må se og lytte til elevene og ha bevissthet på at det ligger årsaker bak elevens atferd. Her vises en anerkjennende holdning, samt at også lærers empatiske holdning kommer frem. Her vises til at lærer sier «at lærer og elev samtalte rundt det å være «usynlig», der de begge satt med «nesten litt tårer i øynene, selv om vi var to tøffinger». I

andre episode viser lærer i tanker og handlinger, at det er lærer som må ta ansvar, og finne løsninger. Lærer vektlegger personlig kontakt med de to elevene, hvor lærer viser til de to elevene at lærer bryr seg. Videre ved at lærer søker etter løsninger, der elevene settes i fokus. I dette viser lærer en ansvarsfull og anerkjennende holdning.

Med tanke på tredje episode, der lærer ble sint på elev, kommer det først frem en «Jeg vet best / ekspert» holdning, der lærer ved sin atferd opptrer noe krenkende overfor eleven. Imidlertid reflekterer lærer over situasjonen, skjønner at dette er svært uheldig for eleven og får ordnet opp. Noe som viser at lærer tar ansvaret. Lærer vektlegger at om lærer blir sint i en gitt situasjon, må ikke dette bli resultatet av situasjonen.

4.1.4 Lærer A sin kompetanse

Sentralt for lærer A er at hen benytter seg av å samtale med elever, og at disse må tas når situasjonen har roet seg. Lærer legger i disse samtalene vekt på å sette eleven i fokus. Lærer viser også kompetanse i å forstå at elevens atferd kan ha sammenheng med situasjonen / relasjonen eleven står i. Lærer har en tenkning om viktigheten av å kunne rette opp egne feil. Lærer vektlegger å ta hensyn til elevens følelser.

Lærers refleksjoner handler om at det er viktig å vise respekt og anerkjenne eleven. Dette gjør lærer ved at hen er lydhør med tanke på det eleven sier, hvor lærer er i stand til å sette seg inn i elevens situasjon. Her vises til første episode i lærer A sin fortelling. Dette gjelder også i forhold til lærers tenkning om at å skape situasjoner på mer uformelle arenaer, da dette har den effekt at det gir mer tillit.

4.2 Fortelling av lærer B

Fortellingen tar utgangspunkt i en elev som tar kontakt med lærer, hvor eleven forteller at «han var veldig dårlig på skolen og at han var helt gær`n». Lærer tar eleven på alvor, og sier at det er viktig å lytte til eleven og jobbe for å oppnå kontakt. Det brukes tid på å samtale med eleven, hvor vektlegging er på elevens tanker og følelser, omkring situasjonen eleven er i og ting som skjer på skolen. Eleven bevisstgjøres på seg selv, blant annet ved direkte spørsmål omkring egen person. Sammen reflekterer elev og lærer over hva som bidrar til positiv endring. Det samtales omkring elevens utfordringer, blant annet at eleven har mye «uro i kroppen», hvor målet er at eleven skal slippe å føle seg annerledes. Det inngås avtale omkring denne situasjonen, hvor eleven får mulighet til å ta pauser ved behov. Lærer og elev inngikk

også andre avtaler, blant annet fikk eleven «vaktmester» ansvar i klassen. Noe som for lærer handler om at eleven trengte måter å hevde seg på og få anerkjennelse på den eleven er.

Lærer samler elevene i klassering hver morgen, og ellers når det oppstår situasjoner, som det trengs å samtale om. I forbindelse med den konkrete eleven vektlegger lærer åpenhet i klassen omkring elevens situasjon, og de avtaler som inngås. Dette fordi det var viktig å få bygd opp relasjonen til denne eleven og til klassen. Her er fokus på å hjelpe hverandre, f.eks. ved at det «snakkes om det er noe vi kan gjøre, hvis vi ser at du holder på å bli sint»? «Jeg tror kanskje det beste var at vi fikk bygd den relasjonen», og «at det var åpent i klassen at det var slik». Ved å inkludere klassen, vektlegges vi følelsen, hvor elevene skal øves opp til å bli trygg på hverandre og deres ulikheter. Det er mangfoldet som gjør at vi blir en klasse, hvor lærer mener at læringsmiljøet blir enklere når elevene ikke er redd hverandre eller føler seg ensom. Lærer vektlegger at «å bygge relasjon før det smeller er viktig, man får ikke bygd noe relasjon mens det smeller».

Det kommer frem en episode der «lærer kom fra pause og møter en desperat elev som skulle ta en annen elev». Det viktigste da var «å få roet ned». Lærer hadde bevissthet på ikke å bli sint og kjefte, da det bare ville blitt «oppheta». Videre ble eleven holdt fysisk fast, slik at eleven ikke fikk anledning til «gå på den andre» eleven. Når lærer opplevde at eleven ble rolig, noe som kjentes på pusten, snakket de om episoden, det er «alltid er en åpning for å snakke om det». En annen episode lærer forteller om er når eleven i et ubevoktet øyeblikk tar kniven som lærer egentlig brukte. Her vektlegger også lærer betydningen av å beholde roen, samt skjerme de andre elevene, «ved å få dem bak seg». Lærer pratet rolig og roet ned eleven, klarte å få tak i kniven, og fikk roet ned de andre elevene før foreldremøtet begynte.

Lærer opplever som problematisk å holde eleven fysisk fast, men dette handler om å roe ned eleven og også beskytte de andre elevene. I lærers tanker i etterkant av slike episoder, sier lærer at hen kan være ganske skjelven, og reagere litt. «Jeg kan jo bli redd for andre, men ikke bli sint». Det må være bevissthet på å være rolig og ikke bli sint. Videre viser lærer til når elever går vekk fra situasjoner, da mener lærer at det ikke er hensikt «å rope eleven tilbake». «La dem gå seg en runde, de kommer tilbake, og da er det roligere». Det er viktig å være gjennomtenkt og i forkant for å avverge utagerende situasjoner. Derfor har lærer mye inne låst, f.eks. sakser og kniver, fordi det er farlig. Det må vites at eleven kan miste kontrollen, og det nytter ikke å snakke til eleven når eleven først har mistet kontrollen. Lærer er kjent med ulike årsaker til at elever viser utagerende atferd, hvor lærer vektlegger at det er viktig å sette

seg inn i elevenes situasjon, og utfra dette finne frem til hva som kan fungere. Lærer har ikke opplevd mange umulige barn, men har møtt mange ensomme barn. Det vanlige er at det er ofte redde, usikre barn, som får masse kjeft, hjemme, på skolen og på fritiden. Uansett grunn, dette må lærer hjelpe eleven med!

4.2.1 Lærer B sine handlinger

Det kommer frem at lærer lytter aktivt til eleven og bruker tid på å samtale med eleven. Lærer stiller direkte spørsmål omkring elevens opplevelser, tanker og følelser og hva eleven mener kan hjelpe i forhold til situasjonen. Lærer gjør individuelle avtaler med eleven. Det samtales med de andre elevene i klassen, omkring elevens situasjon.

De to fysiske episodene, viser at lærer vektlegger å roe ned, ikke kjeft, og ha fokus på pusten til eleven. I episode en, holdt lærer eleven fysisk fast. «Da bare tok jeg tak, tok rett og slett og holdt han». I etterkant av denne episoden samtaler lærer med elev. I andre fysiske episode, opptrer lærer også rolig og i denne situasjonen «skjermer» lærer de andre elevene. Dette ved «å få elevene bak seg selv», hvor «lærer pratet rolig til eleven og fikk roet ned eleven, klarte å få tak i kniven, og fikk roet ned de andre elevene».

4.2.2 Lærer B sine tanker og refleksjoner

I lærers tanker kommer betydningen av å lytte til eleven frem, samt å bevisstgjøre eleven omkring egen person. Det kommer også frem tanker om at eleven må slippe å føle seg annerledes. Lærer tenker at det er viktig å gjøre individuelle avtaler, da dette handler om at eleven må oppleve å få godkjenning på den eleven er og få mulighet til å kunne hevde seg. Lærers har tanker om viktigheten av å ha åpenhet i klassen, som handler om å få bygd opp relasjonen til eleven og klassen, og at de alle skal spille på lag. Videre handler dette om at elevene må øves på å bli trygg på hverandre og deres ulikheter, hvor lærer ønsker å få frem betydningen av at «det er mangfoldet som gjør at vi blir en klasse». Lærers tanker bygger på at læringsmiljøet blir enklere når elevene ikke er redd hverandre eller føler seg ensom. «Det å bygge relasjon før det smeller er viktig, man får ikke bygd noe relasjon, mens det smeller».

Videre har lærer tanker om at det finnes ulike årsaker til at elevs atferd, hvor det er viktig å sette seg inn i elevens situasjon, og finne frem til hva som kan fungere. I forhold til de to fysiske episodene, fremkommer at lærer ser betydningen av å beholde roen, og ha bevissthet omkring dette, da det ellers bare vil bli «oppbeta». Samtalen må tas når eleven har roet seg. Og i de tilfeller hvor elever «går vekk fra situasjonen», mener lærer det ikke noen hensikt «å rope eleven tilbake». «La dem gå seg en runde, de kommer tilbake, og da er det roligere».

4.2.3 Lærer B sine holdninger

Lærer viser en anerkjennende holdning overfor eleven. Noe jeg vil begrunne med at lærer tar eleven på alvor, ved å lytte til det eleven sier og finne frem til hvem eleven er og akseptere eleven. Videre ved at lærer inngår individuelle avtaler. Også ved at lærer har bevissthet omkring hvordan eleven kan føle seg, og der lærer samtaler med eleven omkring dette.

Det fremkommer også en aksepterende holdning fra lærer, da lærer vektlegger å ha åpenhet i klassen og også inkludere elevene i klassen, for sammen å finne måter å løse utfordringer på. Lærer viser en ansvarsfull holdning ved å stå i ulike situasjoner som skjer i skolen. Lærer opplever det som noe problematisk «å ta tak i eleven», men velger å gjøre dette, da det handler om å stoppe utageringen og beskytte medelever og eleven selv. Lærer har også bevissthet omkring å roe ned situasjonen og ta ansvar.

4.2.4 Lærer B sin kompetanse

Sentralt for lærer B er at hen legger vekt på å bygge opp gode relasjoner gjennom å forebygge, hvor lærer viser eleven at hen bryr seg og har respekt for eleven. Lærer er i stand til å vise lydhørhet og følsomhet, og ved å møte eleven med åpenhet i forhold til de relasjoner eleven står i. Også lærer B vektlegger å samtale med elever, hvor lærer setter eleven i fokus, ser den enkelte elev, og handler utfra hvilket behov eleven har. Her vises til at lærer gjør individuelle avtaler som bygger på hvem eleven er og situasjonen eleven står i, og gjennomfører disse i praksis. Lærer har en forståelse av å møte eleven med anerkjennelse.

Lærer er i stand til å ta ansvar og løse opp i ulike samhandlingssituasjoner, hvor hen i sine handlinger vektlegger å roe ned utagerende situasjoner og i ytterste konsekvens tvangsholder lærer elever. Her viser lærer en ansvarsfull holdning. Lærer er også i stand til å inkludere medelevene, fordi lærer i sin kompetanse ser at det å samhandle og være i relasjon med hverandre spiller inn på enkeltelever måte å fremstå på. Slik lærer fremstår i fortellingen virker lærer å ha kompetanse som gjør lærer i god stand til å ivareta elever som viser utagerende atferd.

4.3 Fortelling av lærer C

I lærer C sin fortelling, tar lærer utgangspunkt i en elev som i to ulike situasjoner viste utagerende atferd overfor lærer. De beskrevne hendelsene skjedde for mange år tilbake. I den første hendelse, var lærer og elev alene i et undervisningsrom, hvor lærer ber eleven om å slå

opp på et gitt sidetall i en bok, noe eleven gjør. Hvorpå eleven kaster boka i hodet på lærer og ellers kaster ting rundt. Eleven skjeller ut lærer, som «syk i hodet og pervers».

Elevens sterke utagering, førte til at lærer kjente på redsel for å bli skadet, og fikk flukt-tanker, og bestemte seg for å hente hjelp. Men da lærer kom til døra, og snudde seg mot eleven, «så lærer redsel i blikket til eleven, i hele uttrykket til eleven, så lærer at eleven var vanvittig redd». Hvorpå lærer fastslo «at jeg kan faktisk ikke gå fra han nå, det er nå han trenger meg, jeg går inn, for han er redd». Videre kommer det frem at lærer skjønnte at det er noe ekstra som trigget eleven, «eleven hadde skjelt meg ut gang på gang, men han aldri hadde gjort dette før». Lærer fikk derfor tanker om at «grunnen til at jeg får den her boka i hodet, er fordi eleven faktisk begynner å bli trygg på meg». Lærer «roet seg ned» og velger å bli i rommet. De satte seg ned, de satt ganske lenge uten å si noe, mens «vi trekker pusten og roet oss ned begge to». De småpratet, hvorpå lærer stiller direkte spørsmål omkring situasjonen, «hva var det med boka og det bildet som gjorde deg så sint». Eleven klarte etter hvert å fortelle hva det var som gjorde eleven så sint. «Da sa han at det var en naken mann, at han ikke likte nakne menn, at det var ekkelt». Det var på denne måten læreren fikk vite at eleven hadde vært utsatt for seksuelle overgrep (tilbake i tid). Lærer lytter til svaret, og tar eleven på alvor i forhold til det eleven forteller. Foresatte involveres, og ulike instanser var allerede tilknyttet eleven. Det ble satt inn ulike tiltak, bl.a. at eleven skulle slippe å være alene med mannlig lærer, noe som handlet om «å gi han den opplevelsen av trygghet som han trengte».

Lærer ser på hendelsen som et vendepunkt, og sier at «det var mange brikker som falt på plass». I de refleksjoner lærer gjør, ser hen tilbake på måten eleven tidligere ble «sett på», og sier «vi lærere hadde aldri skjønt hva som var årsaken til at eleven alltid laget bråk når det var mannlige lærere i timen. Vi hadde våre teorier, men vi var helt på villspor». Lærer hadde før dette skjedd hatt mange ene- timer med eleven, hvor lærer hadde jobbet hardt «for å få han trygg på meg». I lærers refleksjoner kommer frem at det viktigste er å skape trygghet, du må få tillit.

Det oppsto en ny episode der eleven viste utagerende atferd, en måned etter første hendelse. Episoden oppsto da lærer bruker «streng-stemmen» og «beordrer» eleven til å bli med inn i klassen. Eleven tar da tak i lærer, og «slenger» lærer i veggen. Eleven beklaget sin oppførsel overfor lærer, dette skjedd rett etter hendelsen og også i samtale i etterkant. Lærer sier til eleven at «å slenge en lærer i veggen, er alvorlig og noe lærer er nødt å fortelle til rektor». Hvorpå rektor utviste eleven for resten av dagen. «Det må få en konsekvens, hvis du går

fysisk til angrep på en lærer». Uansett elevens vansker, og selv om hen på en måte kunne forstå eleven, kunne det ikke forsvares at eleven brukte vold, noe eleven måtte lære.

Etter noen dager samtalte lærer og elev om hendelsen, hvorpå lærer beklaget sin oppførsel. Lærer tar medansvar, da lærer ikke var «sensitiv nok», fordi eleven for bare en måned siden hadde «tatt hull på noe som var forferdelig vanskelig for han». Lærer tenker at «når jeg tok frem den her strenge læreren, så gikk jeg i veggen. Det var hans reaksjon». Det var ikke slik eleven trengte å bli møtt, lærer burde heller spurt «hva kan jeg gjøre for å hjelpe deg».

I etterkant har lærer reflektert over at det alltid er en grunn til at elever viser en atferd som trigger oss. Lærer må ta ansvaret, stoppe opp og se signalene. Hvis lærer er lydhør nok, er det kanskje ikke behov for utagering. Lærer vet «ikke nødvendigvis hvordan alle elevene har det», og må kunne opptre litt ydmykt. Det er elevene «som er eksperter på sitt liv», lærer må ville vite hvordan elevene har det og vil ha det og hva som kan bidra til positiv endring. Lærer «sitter på mest makt», derfor må læreren forvalte den med fornuft og respekt, hvor det skal være mest mulig likeverd i relasjonen.

Lærer har også tanker om at lærer må kunne nullstille seg, der «alle skal være likeverdige, og alle skal bli tatt på alvor som den dem er». «Uansett hvor utfordrende en elev er, er hver dag en ny start». Elevene skal ikke måtte være så redd for å feile, noe som skaper trygghet. Det skal ikke være langvarige sanksjoner der du holdes ut av fellesskapet. «Du vet du må ordne opp, men du er velkommen tilbake». Dette handler om å skape den «kollektive følelsen av at vi er en gruppe, vår klasse er den beste klassen å gå i». Samtidig vektlegges å være litt streng i forhold til tydelighet på hva som aksepteres i klasserommet, da vet elevene hva som forventes, noe som skaper forutsigbarhet og gir trygghet.

Lærer reflekterer over at mange føler på nederlagsfølelse, «jeg klarte det ikke, jeg mislyktes i dag igjen». Lærer har opplevd mange elever som i etterkant har uttrykt skam og også skyld.

4.3.1 Lærer C sine handlinger

I episode en er lærer i ene-undervisning med elev, hvor lærer ber eleven om å slå opp på gitt sidetall i ei bok. Neste som skjer av handling er at lærer starter (går) for å hente hjelp, men når lærer snur seg, og «så vanvittig redsel i hele uttrykket til eleven», roet lærer seg ned. «Jeg går inn, for han er redd», hvor lærer velger å bli i rommet. Lærer beskriver at de satte seg ned, de satt ganske lenge uten å si noe, mens de «trekke pusten og roet oss ned begge to». Lærer og elev småpratet, hvorpå lærer stilte spørsmålet «hva det var med boka og det bildet som gjorde deg så sint». Lærer lytter til svaret, og tar eleven på alvor i forhold til det lærer hører eleven

fortelle. Foresatte blir kontaktet, og ulike instanser var allerede tilknyttet eleven. På skolen blir det satt inn ulike tiltak, blant annet at elev skal slippe å være alene med mannlig lærer.

I episode to kommer det frem at lærer stoppet eleven i gangen, og kommuniserer ved å bruke «streng-stemmen» at eleven skal bli med inn i klasserommet. I neste handling kommuniserer lærer til elev at det ikke er akseptabel oppførsel å bruke vold, hvorpå lærer varsler rektor, og der rektor utviste eleven for resten av dagen. Etter noen dager samtalte lærer og elev om hendelsen, hvorpå lærer beklaget sin oppførsel, og tar medansvar for at lærer brukt sint-stemme og ikke tok hensyn til elevens «situasjon».

4.3.2 Lærer C sine tanker og refleksjoner

Det kommer frem at lærer kjente på redsel for å bli skadet og fikk flukt tanker, men ved å se eleven, er lærers neste tanke at «han var livredd, redd for å bli forlatt, det er nå han trenger meg». Videre at «grunnen til at jeg får den her boka i hodet, er fordi eleven begynner å bli trygg på meg», hvor det også kommer frem at lærer skjønnte at det var noe ekstra som trigget eleven, «eleven hadde skjelt meg ut gang på gang, men hadde aldri gjort dette før».

Lærers tanker omkring lærers / skolens måte «å se» eleven tidligere kommer frem, der hen sier at «vi lærere hadde aldri skjönt hva som var årsaken til at eleven alltid laget bråk i timene, der det var mannlige lærere. Det at lærer fikk forståelse av hva som forårsaket elevens reaksjon, at læreren fikk vite at eleven hadde vært utsatt for seksuelle overgrep, det ble et vendepunkt, hvor lærer sier at «det var mange brikker som falt på plass». «Vi hadde våre teorier, hvor vi var helt på villspor». Omorganiseringen der eleven skulle slippe å være alene med mannlige lærer, handlet om å gi eleven «den trygghet som han trengte». Lærer reflekterer over at det viktigste er å skape trygghet, du må få tillit.

I lærers tanker i forbindelse med episode to mener lærer at selv om atferden på en måte kunne forstås, kunne ikke voldsbruk forsvares, noe eleven måtte lære. «Det må få en konsekvens, hvis du går fysisk til angrep på en lærer». Samtidig kommer frem at lærer ser tilbake på egen atferd, og sier hen «ikke var sensitiv nok, da eleven kort tid i forveien hadde tatt hull på noe som var forferdelig vanskelig for han». Her tenker lærer at det ikke var slik eleven trengte å bli møtt, hen burde heller samtalt med eleven og prøvd å finne løsning.

I lærers tanker i etterkant av episodene, reflekterer lærer over ulike aspekter ved å stå i relasjon til elever som sliter med atferd, der lærer blant annet vektlegger at det må være bevissthet på at det er lærer som «sitter på mest makt», hvor målet må være mest mulig likeverd i relasjonen. Videre kommer det frem at lærer må «lytte til elevens situasjon», være

ydmåk, fordi det er elevene «som er eksperter på sitt liv». Samt at lærer må «ta de signaler som elever sender ut», med bevissthet på at det ligger grunner bak, da unngås kanskje at stressnivået blir så høyt «at det smeller». Lærer vektlegger «å skape den kollektive følelsen av at vi er en gruppe, vår klasse er den beste klassen å gå i». Lærer reflekterer også over betydningen av å være litt streng hvor det er tydelighet på hva som aksepteres, eleven må vite hva som forventes, det skaper forutsigbarhet og trygghet. Lærer gjør refleksjoner omkring at mange elever føler på nederlagsfølelse, «at jeg klarte det faktisk ikke, jeg mislyktes i dag igjen», hvorpå disse elever kjenner på skam og skyld.

4.3.3 Lærer C sine holdninger

I første episode kommer det frem at lærer viser omtanke for og bryr seg om eleven, ved at lærer velger å se eleven og elevens behov. Dette viser lærer i sin måte å opptre på, ved at lærer vektlegger elevens følelser, og at lærer faktisk forstår at situasjonen er mer enn et sinneutbrudd. «Jeg går inn, for han er redd, og han trenger meg». Her kommer frem at lærer føler omsorg og viser en empatisk holdning. I tillegg setter lærer seg selv, fordi det kommer frem at lærer kjente på redsel for å bli skadet og fikk flukt tanker, men allikevel ansvarlig gjør seg selv som lærer. Her vises videre til at lærer viser forståelse for maktbalansen som er mellom lærer og elev. Selv om lærer først «mister» litt kontroll på egne følelser, henter hen seg fort inn, og viser med sin atferd, at lærer tar ansvar og står i situasjonen. Denne ansvarsfulle holdningen fremkommer også ved at lærer reflekterer over situasjonen, «vi lærere hadde aldri skjønt hva som var årsaken til at eleven alltid laget bråk i timene, der det var mannlige lærere. Vi hadde våre teorier, men vi var helt på villspor». Lærer påtar seg ansvaret for ikke å ha sett, og ser på dette som et vendepunkt, og sier at «det var mange brikker som falt på plass». Videre kommer frem en anerkjennende holdning ved måten lærer kommuniserer med eleven på, og hvor klarer å sette seg inn i elevens situasjon, hvor lærer ser på eleven som det subjektet hen er. Samt ved at lærer tar individuelle hensyn i forhold til elevens behov, jfr. situasjonen omkring mannlige lærere.

I episode to kommer det frem at lærer først reagerer med å bruke den maktbalansen som er mellom lærer og elev, hvor lærer i første omgang fremtrer som «en bedreviter» og «beorder» eleven å bli med i klasserommet. Men at lærer i etterkant av hendelsen, reflekterer over situasjonen og skjønner at lærer ikke var «sensitiv nok». Dette «henter lærer seg inn på», og ved lærers refleksjoner omkring hendelsen kommer frem at lærer skjønner at «det var i hvert fall ikke slik han trengte å bli møtt». Lærer ansvarlig gjør seg selv, hvor også lærers

empatiske holdning vises. Samtidig som lærer bevisstgjør eleven på egne handlinger og dermed også ansvarlig-gjør eleven.

4.3.4 Lærer C sin kompetanse

Lærer C fremstår som om lærer er i stand til å handle i ulike situasjoner, slik at dette gagnar enkelt eleven. Videre viser lærer god dømmekraft, og er lærer i stand til å vise lydhørhet og følsomhet, samt at lærer viser seg i stand til å sette seg inn i eleven sin situasjon. Her vil jeg vise til at lærer, selv når egne følelser var preget av redsel og frykt, klarte lærer å være lydhør for elevens «følelse situasjon». Her fremsto lærer med god dømmekraft. Der lærer «beordrer» eleven med inn i klasserommet, viser lærer i etterkant seg i stand til å reflektere over situasjonen, hvor lærer viser etisk klokskap ved å se sin egen rolle i situasjonen og er i stand til å beklage egen atferd.

Slik jeg opplever lærer C sin kompetanse, fremstår lærer å kunne gjøre dybde refleksjoner med tanke på å stå i relasjon med elev som har utfordringer. Lærer viser også kompetanse til å forstå at elevens atferd kan knyttes mot situasjonen /relasjonen(e) eleven står i. Og lærer er i stand til å forstå at når eleven sliter rundt egen atferd, kan dette få konsekvenser. Lærer har reflektert over at elevens følelse kan preges av «at jeg klarte det faktisk ikke, jeg mislyktes i dag igjen». Slik dette fremstår mener jeg at lærer viser god dømmekraft i sine refleksjoner, der lærers lydhørhet og følsomhet kommer tydelig frem.

4.4 Fortelling av lærer D

Sammendraget til lærer D handler om en konkret elev, som lærer var kontaktlærer for i en tidsperiode på flere år. Lærer beskrives eleven som god å kommunisere, og hvor «eleven alltid gikk i front, eleven leda vei». Videre at eleven har narsissistiske trekk, og er «veldig opptatt av å spre frykt» og som etter hvert ofte var i fysiske slagsmål. Lærer tenker at eleven etter hvert vil se hva han har gjort, og lærer gjør refleksjoner på at «han treng hjelp».

Lærer gjorde det klart fra starten av, at hen prøvde å være den lyttende læreren, og sa til eleven: «Har du problem, du vet du kan snakke med meg». Lærer sier hen ville gi eleven gjensidig tillit, og sa: «jeg er her, om det er noe du vil prate om». Dette var eleven glad for i noen dager, «så var det på`an igjen». Lærer sier de prøvde ut ulike tiltak, kom med forslag og la til rette for faglig mestring. Her nevnes et konkret tiltak, hvor det vises til at eleven skulle delta i et prosjekt sammen med noen andre elever. Dette avbrytes etter et forsøk, da eleven forårsaket mye vansker i forhold til medelevene, noe lærer sier generelt var et gjennomgående problem.

Det ble etter en tid foretatt klassesdeling, der målet var «å nøytralisere og isolere eleven fra å ha noen å spille på lag med og få feedback hos». «Skolen måtte skille han fra eventuelle følgere». Lærer sier det er mulig at eleven følte dette tøft, fordi han fikk ekstra taper stempel. Men dette ble gjennomført med hensikt, fordi «eleven etter hvert måtte våkne og se at du kommer ingen vei med den du er på». Lærer mente eleven med dette fikk se at «det her er noe som jeg bare dummer meg ut på». Skolen klarte å jobbe med eleven slik at han ikke ødela undervisning for medelevene, fordi «vi ikke ga han mye oppmerksomhet, etter hvert klarte vi å roe gutten ned, slik at han ikke gjorde noe stort nummer ut av seg, verbalt eller fysisk».

Lærer forteller om en episode der lærer blir angrepet fysisk av eleven, da hen er ute og hadde inspeksjon. «Igjen er eleven i slåsskamp med «tilflytta-gutter», hvor eleven har kommet med «krenkende» bemerkninger». Lærer sier hen «ber eleven bli med til rektor for å forklare seg». Hvorpå eleven gikk til fysisk angrep på lærer. Lærer sier: «da var det bare å låse gutten fysisk fast, for han var en fare for meg og andre medelever». Lærer sier at «jeg bar han inn til rektor», der eleven etter noen minutter stakk hjem, fordi eleven hadde «kontroll på foreldrene og kunne fortelle sin versjon».

Lærers beskriver skuffelse, forbannelse og et enormt sinne mot ledelse og mot foreldrene. Fortvilelse over at det står yngre elever og ser på. Lærer savnet tilbakemelding fra ledelsen, og følte at ting handlet om å skåne medelever, mens oppfølging av hen ikke skjedde.

I fortellingen gjentar lærer flere ganger, at det dette handler om, er «et mislykket samarbeidet mellom skole og hjem, der foreldrene ikke klarte å se det reelle problemet. Det kommer frem flere ganger i fortellingen at lærer kontaktet hjemmet jevnlig, og i enkelte perioder «opptil flere ganger pr dag», hvor et av målene var for å finne ut hva det er som plager gutten.

Foreldrene tar part, og opptrer som «en beskyttende borg» for sin egen sønn.

Lærer sier at «når man bruker så mye tid på en klasse, med denne hærføreren i front», kjenner læreren at hen blir provosert over å snakke om dette». Da dette handler om foreldrene som ikke ser sitt eget barn og behovene til barnet. «Barnet får ikke fikk den oppfølginga alle barn har krav på». Videre kommer frem følgende: «Vi syns at det begynte å gå for langt når det begynte å bli krenkelser fra elev mot medelever, at vi måtte prøve å tenke barnevernet i det hele, er det kanskje noe i hjemmet som ikke fungerer». «Dette ble bare flirt bort, foresatte hadde ingenting dem trengte å snakke med barnevernet om, det er ikke samme gutten». I forhold til dette sier lærer at «vi følte at vi egentlig stod på bar bakke, ingen forståelse for de utfordringene som vi så at eleven hadde».

Lærer sier «vi var veldig dyktig i egne øyne», noe ledelsen også mente. Men lærer formidler også tanker om «at kanskje man ikke klarte å være den lærer-typen som eleven ønsker, hva er det man gjør galt»? «Eleven er i bakhodet, han er med når du legger deg, du tenke på hva det som gjør at man ikke lykkes». Samtidig gjentar lærer at «vi løste ting veldig bra».

Når det gjelder læringsmiljøet, forteller lærer om tanker rundt de elevene som måtte ta del i den her type atferd. Det er et antall andre elever, som lærer ikke «har fått kommet over». «Det er mange elever som har en del hull i pensumet sitt på grunn av denne elevens væremåte».

Når lærer reflekterer i etterkant, sier lærer at de elevene som har atferdsvansker, gir lærer aldri opp. Det er viktig «ikke gi opp, vise at jeg er her for deg og jeg ser deg».

4.4.1 Lærer D sine handlinger

I forhold til lærers handlinger knyttet direkte mot eleven, forteller lærer at hen i starten av deres relasjon, kommunisere verbalt til eleven: «Har du problem, du vet du kan snakke med meg» og «jeg er her, om det er noe du vil prate om».

Det kommer frem at det ble gjort forsøk på å knytte eleven opp mot «et gitt prosjekt», men ble avbryt etter første forsøk. Det kommer også frem at det blir foretatt en klassesdeling. Og i forbindelse med en slåsskamp i skolegården mellom eleven og noen andre elever, hvor lærer hadde inspeksjon, ber lærer eleven «bli med til rektor for å forklare seg». Når eleven går til fysisk angrep på lærer, «låser lærer eleven fysisk fast», hvor lærer sier «jeg tok og bar han inn til rektor». Lærer kommuniserte i etterkant til ledelsen, at lærer ikke opplever seg ivaretatt i forhold til den fysiske hendelsen.

I forhold til aktuell elev, vektlegger lærer i sin handling å ha stort fokus på å kontakte foresatte, hvor lærer gjentatte ganger i fortellingen henviser til at lærer jevnlig kontaktet foresatte, i enkelte perioder «opptil flere ganger pr dag». Det ble tatt opp med foresatte behovet for å involvere barnevernet.

4.4.2 Lærer D sine tanker og refleksjoner

Lærer viser til at hen prøvde å være den lyttende læreren, noe lærer mente at hen kommuniserte til eleven, men som eleven satte pris på i noen dager, «så var det på`an igjen». Videre kommer det frem at lærer mener at tiltak som ble prøvd ut ikke fungerte, fordi eleven i slike situasjoner skapte trøbbel for medelevene.

Det kommer også frem at lærer har flere negative tanker omkring eleven, f.eks. at eleven er en «hærfører» og med narsissistiske trekk. I fortellingen sier lærer at ved å snakke om dette, blir

hen provosert: «Når man bruker så mye tid på en klasse, med denne hærføreren i front», kjenner læreren at hen blir provosert over å snakke om dette. Det kommer frem at lærer tenker at eleven etter hvert vil se hva han har gjort, og at «han treng hjelp».

Videre kommer det frem at tanken bak klassedelingen var «å nøytralisere og isolere eleven fra å ha noen å spille på lag med og få feedback hos». «Skolen måtte skille han fra eventuelle følgere». «Vi ga han ikke mye oppmerksomhet, og etter hvert klarte vi å roe gutten ned, slik at han ikke gjorde noe stort nummer ut av seg, verbalt eller fysisk». Lærer har tanker om at ved å gjennomføre klassedelingen, klarte de å jobbe med gutten slik at han «ikke ødela undervisning for medelevene».

Omkring fysisk hendelse, der eleven går til angrep på lærer, opplevde lærer at «da var det bare å låse gutten fysisk fast, for han var en fare for meg og andre medelever». Det at eleven etter få minutter «stakk hjem», handler for lærer om at eleven følte at han hadde kontroll på foreldrene sine. Lærer beskrivelse i sine følelser, både skuffelse, forbannelse og sinne mot ledelse og mot foreldrene. Og lærer forteller om fortvilelse over at yngre medelever ser på. Videre kommer det frem at lærer savnet tilbakemelding fra ledelsen, og følte at ting handlet om å skåne medelever, mens oppfølging av hen ikke skjedde.

Lærer formidler tanker hen hadde omkring medelevene som måtte ta del i «den her type atferd». «Det er et antall andre elever, som lærer ikke har fått kommet over». Det er mange elever som har en del hull i pensumet på grunn av «denne elevens væremåte».

Lærer sier gjentatte ganger, at det er foreldrene som ikke ser det reelle problemet, og som tar part av sin egen sønn, samt at de opptrer som «en beskyttende borg» for eleven. Videre kommer det frem at lærer mener at eleven ikke får den oppfølginga som alle barn har krav på. «Lærer blir provosert over at foresatte ikke ser sitt eget barn og behovene barnet hadde». Det kommer frem at grunnen til at lærer gjentatte ganger tok kontakt med foreldre, var for «å finne ut hva det egentlig er som plager gutten». Når lærer tok opp med foresatte behovet for å kontakte barnevernet, ble «dette ble bare flørt bort». Lærer sier at «vi følte at vi egentlig stod på bar bakke, ingen forståelse for de utfordringene som vi så at eleven hadde».

Lærer er fornøyd med egen og skolens håndtering, og sier at «vi var veldig dyktig, noe ledelsen også mente». Men det kommer også frem motstridende tanker, «at kanskje man ikke klarte å være den lærer-typen som eleven ønsker, hva er det man gjør galt»? «Eleven er i bakhodet, han er med når du legger deg, du tenke på hva det som gjør at man ikke lykkes». Samtidig gjentar lærer at «at ting ble løst veldig bra». Og i etterkant reflekterer lærer rundt

egen rolle, og sier at de elevene som har atferdsvansker, gir lærer aldri opp. Det er viktig «ikke gi opp, vise at jeg er her for deg og jeg ser deg».

4.4.3 Lærer D sine holdninger

Det fremstår som gjennomgående, er lærers ansvarsfraskrivende holdning i forhold til den aktuelle eleven. Det er foreldrene, som ikke ser det reelle «problemet», og eleven, som har ødelagt læringsmiljøet, som er de ansvarlige. Her vises til lærers tanker omkring at foreldrene tar part av sin egen sønn, eleven har kontroll på foresatte, eleven stikker hjem og elev kan fortelle sin versjon til dem, hvor foresatte opptrer som «en beskyttende borg». Videre at foresatte ikke gir eleven den oppfølginga som alle barn har krav på.

I forhold til eleven kommer det frem en negativ holdning, fordi lærer i sin fremstilling bruker negative og sterke ord i beskrivelsen av eleven, slik som «hærfører» og «elev med narsissistiske trekk». Dette fremkommer også i gjennomføringen av klassedelingen, hvor lærer forteller at klassedelingen hadde som mål «å nøytralisere og isolere eleven fra å ha noen å spille på». I forhold til klassedelingen mener jeg at det kommer frem en krenkende holdning av eleven, da lærer sier at hen hadde skjönt at eleven kan ha følt klassedelingen som «tøft og fått ekstra taper stempel», men der hen sier at dette ikke ble vektlagt, fordi lærer ønsket at eleven skulle oppleve at hans måte å være på «ikke fører noen vei og at eleven måtte innse at dette er noe eleven bare dummer seg ut på».

Derimot kommer det frem en ansvarlig holdning overfor medelevene, jfr. den fysiske hendelse, der lærer opplevde situasjonen som «fare for seg selv og medelever», hvor handlingen fra lærer var som følge av dette. Også i forhold til klassedelingen, kommer frem samme holdning, «vi klarte å jobbe slik at han ikke ødela undervisning for medelevene». Dette tolker jeg som at lærer føler ansvar for medelevene.

4.4.4 Lærer D sin kompetanse

Lærer gjør forsøk på å invitere til relasjon med foresatte og elev, men det er ikke funn i fortellingen som viser at lærer er i stand til å utføre handlinger som gagnar den konkrete eleven. Det kan synes som om lærer ikke er i stand til å se eleven, subjektet, og heller ikke er villig til å gjøre refleksjoner som fører til nye tanker og handlinger. I forhold til konkret elev virker situasjonen å være fastlåst, og lærer viser liten følsomhet overfor eleven, jfr. lærers tanker omkring klassedelingen, og også lærers beskrivelse av eleven. Fokus er blitt på foresatte og elevens ansvar, mens lærer er fornøyd med egen rolle i situasjonen. Her vises til at lærer gjør refleksjoner omkring egen rolle og hva som forårsaker at situasjonen ikke lar seg

løse, men konkluderer med at lærer / skolen gjorde alt riktig! Slik fortellingen fremstår, opptrer lærer med manglende ansvarlighet overfor eleven. Samtidig kommer det frem at lærer ivaretar de andre elevene.

4.5 Fortelling av lærer E

Lærer E forteller om en episode som handler om da hen måtte holde fast en elev som fysisk angrep en annen elev. Lærer var nødt til å skjerme den andre eleven, og foreta «tvangsholdingen» frem til den aktuelle eleven hadde roet seg ned. Lærer stod i over ti minutter og holdt eleven. «Det følte som jeg stod der i en time». I det situasjonen oppstår, ser lærer etter hjelp. Det dukker opp mange tanker, som «hvordan komme ut av dette, vil eleven roe seg, holder jeg for hardt, hva skjer hvis jeg slipper opp». Og «hva tenker eleven om meg som voksen, som holder eleven helt fast». Lærer sier det «føles på en måte som et overgrep, å holde noen så fast», noe lærer måtte gjøre i dette tilfellet. Det å ta fra et barn friheten til å bevege seg, det er ganske heftig.

Samtidig som lærer foretar «tvangsholdingen» kjenner hen på hvordan eleven bruker kroppen, for å finne ut om eleven «roer seg ned». Det at lærer kunne slippe opp, litt og litt, var fordi eleven ble sliten, han hadde brukt mye krefter på å komme seg «fri fra det tvangsgrepet lærer holdt». Eleven gir på en måte opp tvangsgrepet og lærer får eleven «på rommet».

Underveis var det ikke mye å si, ikke i den situasjonen, egentlig ikke før helt på slutten. Og det ble «sagt i flere runder». Dette var spørsmål omkring om eleven var klar til å gå på rommet. Lærer sa også «at nå får du være her en stund, jeg er utenfor, jeg kommer og ser til deg om en liten stund». Og at de, lærer og elev, skal snakkes senere. Lærer sjekket jevnlig om eleven roet seg, om eleven hadde fått tilbake kontrollen. Om det er klart for å starte debriefing. Vendepunktet er samtalen etterpå, hvor lærer skal bygge opp relasjonen igjen. Der lærer forklarer hvorfor lærer måtte gjøre dette, det er viktigst, at eleven får forståelse på hvorfor lærer måtte tvangs holde, samt hvorfor eleven var på rommet.

I etterkant prøvde lærer å finne ut «hva var det som gjorde at eleven eksploderte på den andre eleven». Det er viktig å finne ut av hva som trigget, og finne frem til best mulig håndtering. Situasjonen opplevdes som følelsesmessig krevende, da dette handlet om å bruke tvang. I etterkant av tvangsholdingen gjør lærer noen refleksjoner, der hen sier at noen elever kan man ikke snakke med, i gitte situasjoner, for det kan være en trigger i seg selv. Andre elever må lærer føre inn «på rommet».

Det må foreligge avtale, hvis situasjonen betegnes slik at lærer er nødt til å ha eleven på eget rom. Og det må opparbeides rutiner og en handlingsplan for hvordan lærer skal reagere i situasjoner der elev viser utagerende atferd. Eleven skal være informert om hva som skjer. I etterkant av «tvangsholding», skal dette skriftlig gjøres og det skal informeres hjem.

Lærer gjør noen refleksjoner omkring å møte elever som viser utagerende atferd, der lærer sier at det viktigste er å vise at lærer faktisk bryr seg og vil hjelpe i alle situasjoner. Om eleven har «slått eller sparket», vil eleven alltid få en ny sjanse, noe eleven må vite. Eleven må oppleve at hen ikke blir «slått hånda av». Lærer sier at trygghet er viktig, og noe lærer må vektlegge i sitt møte med eleven. Dette er noe eleven trenger å oppleve.

Det må foretas kartlegginger av eleven, der fokus er eleven, og der alle parter involveres. Eleven må skjermes fra å komme i situasjoner som kan være utfordrende for eleven. Det at «triggere», må på mest mulig avstand, f.eks. sakser og slike ting. Eleven bør være plassert nær døra, slik at lærer ved behov kan skjerme eleven ut. Videre må det gjøres avtaler med eleven, der det f.eks. avklares «hva skjer når eleven kjenner at eleven er trigga og treng en pause». Videre er viktig å ha gode avtaler på hvordan eleven skal delta i undervisningen. Hvis eleven har en annen voksen i lag med seg, er det viktig at lærer og den andre voksne spiller på lag, samtidig som det er eleven som skal sees. Lærer sier mye av årsaken til at elever viser utagering er utrygghet. Det viktigste er å se og vise interesse for hele 24 – timers menneske.

4.5.1 Lærer E sine handlinger

Det kommer frem at lærer stod i over ti minutter og «tvangsholdt» en elev. Lærer ser etter hjelp. Mens lærer holder, kjenner hen på hvordan eleven bruker kroppen. Lærer slipper litt og litt opp «tvangsholdingen», hvorpå lærer får eleven på rommet. Det som ble sagt omhandlet spørsmål omkring om eleven var klar til å gå på rommet, samt at lærer kommuniserer verbalt til eleven «at nå får du være her en stund, jeg er utenfor, jeg kommer og ser til deg om en liten stund». Og at de, lærer og elev, skal snakkes senere. Mens eleven er alene i rommet, sjekket lærer jevnlig om eleven har roet seg, og når dette skjedde startet lærer debrifingen. Under debrifingen forklarer lærer hvorfor hen måtte gjøre dette. I etterkant av dette, når det foregår samtale mellom lærer og eleven, stilles spørsmål omkring å finne svar på hva som førte til den utagerende situasjonen.

4.5.2 Lærer E sine tanker og refleksjoner

Det kommer frem at lærer foretok «tvangsholdingen», for å skjerme den andre eleven, til aktuell elev hadde roet seg ned. Lærer har mange tanker omkring selve «tvangsholdingen»,

spesielt i forhold til eleven, «vil eleven roe seg, holder jeg for hardt, hva skjer hvis jeg slipper opp» og «hva tenker eleven om meg som voksen, som holder eleven helt fast». Videre kommer frem tanker om at «underveis var det ikke mye å si, «å snakke til eleven kan være trigger i seg selv».

I lærers refleksjoner i etterkant kommer det frem at noen elever må føres i eget rom, men at i slike tilfeller foreligger avtale omkring dette, og at det i etterkant av «tvangsholdingen» skal skriftlig gjøres og informeres hjem, og at eleven skal holdes informert.

Slik lærer opplever situasjonen, er vendepunktet samtalen etterpå, der lærer skal bygge opp igjen relasjonen. Her ser lærer på som det viktigste at eleven får forståelse på hvorfor dette skjedde, at hele situasjonen beskrives for eleven. Samt at det i etterkant av dette, blir sett på hva som forårsaket selve utageringssituasjonen. Her kommer frem at det er viktig å finne ut av hva som trigget, og finne frem til best mulig håndtering. Lærer vektlegger at eleven må skjermes fra situasjoner som kan være «triggende».

Lærer gjør refleksjoner rundt «tvangsholdingen», hvor det kommer frem at lærer følte ubehag. Å ta fra et barn friheten til å bevege seg, det er ganske heftig. Det «føles på en måte som et overgrep, å holde noen så fast». Lærer beskriver situasjonen som følelsesmessig krevende. Videre reflekterer lærer over at det er viktig å gjøre seg kjent med eleven, det må gjøres kartlegginger, der elev og aktuelle parter må involveres, og det må opparbeides rutiner og en handlingsplan i forhold til hvordan det skal reageres i situasjoner der elev viser utagerende atferd. Videre kommer frem at lærer vektlegger at det gjøres individuelle avtaler med eleven, f.eks. at eleven har et pausekort. Lærer tror mye av årsaken til at elever viser utagering er utrygghet. Det viktigste er å se hele 24 – timers menneske, det å være interessert i hele mennesket. Det kommer frem som viktigst at lærer viser eleven at hen faktisk bryr seg og vil hjelpe, uansett situasjon vil eleven alltid få en ny sjanse, noe eleven må kjenne til.

4.5.3 Lærer E sine holdninger

I forhold til selve «tvangsholdingen», kommer frem at lærer har bevissthet og er reflektert over hvordan dette må foregå. Dette fordi det i lærers refleksjoner kommer frem at det var vanskelig å foreta «tvangsholdingen», da dette ikke er ønskelig for barn, føles unaturlig, og dramatisk. Men at lærer ikke hadde noe valg, da dette var en situasjon, der lærer måtte beskytte en annen elev. Dette viser en ansvarsfull holdning.

Videre kommer frem at lærer i etterkant av hendelsen vektlegger å forklare hvorfor lærer måtte gjøre dette, noe som viser at lærer har respekt for elevens følelser i situasjonen, og har

en empatisk holdning. Det at lærer isolerer eleven alene på et rom, selv om lærer er jevnlig inne og sjekker situasjonen, kan synes som en noe autoritær holdning, men kan handle om en situasjon hvor dette er eneste løsning, og blir da en ansvarlig holdning.

I lærers refleksjoner omkring å møte elever som viser utagerende atferd, kommer det frem en omsorgsfull og til dels anerkjennende holdning. Dette bygger på at lærer sier at det viktigste er at lærer faktisk bryr seg og vil hjelpe, og viser dette til eleven. Og at uansett situasjon, vil eleven alltid få en ny sjanse, noe eleven må vite. Lærer vektlegger også å se på eleven som et eget subjekt, ved at lærer ønsker å gjøre seg kjent med eleven, og at eleven må kartlegges. Og hvor det også gjøres individuelle avtaler, samt at det vektlegges at det er eleven som skal sees. Det viktigste er å se hele 24 – timers menneske, det å være interessert i hele mennesket.

4.5.4 Lærer E sin kompetanse

Lærer er stand til å foreta tvangsholding, der dette er en nødvendighet. I den forbindelse foretar lærer refleksjoner som viser at hen har forståelse for at barn ikke bør påføres tvang unødig, men der hvor det er farlig for eleven selv og andre, brukes praktisk dømmekraft ut fra hva lærer tenker er det beste i situasjonen. Altså er lærer er i stand til å gjøre refleksjoner og foreta valg ut fra en oppstått situasjon. Og samtidig foretar lærer refleksjoner omkring elevens situasjon under tvangsholdingen, hvor det kommer frem at lærer er i stand til å vise lydhørhet og følsomhet over elevens situasjon.

I lærer sine refleksjoner rundt møter med utagerende elever, kommer frem at lærer forstår at elevens atferd kan knyttes mot relasjonen(e) eleven står i. Lærer vektlegger å ta hensyn til elevens følelser, samt at lærer gjør individuelle avtaler som bygger på hvem eleven er og situasjonen eleven står i.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg ta utgangspunkt i oppgavens problemstilling, hvor målet har vært å finne frem til lærers kompetanse i møte med elever som viser utagerende atferd.

I del fire har jeg trukket frem det jeg opplever som essensen i lærers handlinger, tanker / refleksjoner og holdninger.

En viktig handling som kommer frem er å samtale med eleven, der det i lærers refleksjoner kommer frem som betydningsfullt å se og lytte til eleven og på denne måten la elevens stemme høres. Her fremstår det som vesentlig i lærers handling å bidra til at eleven blir en aktiv part. Videre fremstår som viktig for lærer å akseptere ulikheter og gjøre individuelle avtaler med eleven. Det å anerkjenne eleven som subjekt blir dermed vektlagt som viktig.

Og der det oppstår fysisk utagering, vises i lærers handling som viktig å roe ned situasjonen. Det kommer frem at i gitte situasjoner må lærer foreta tvangsholding av elev, der dette handler om å ivareta sikkerheten til medelever og også den aktuelle eleven. Samt at dette handler om å avverge og stoppe ytterligere utageringen.

Videre fremstår det som viktig for lærer å finne frem til hva i situasjonen som forårsaker atferden. I lærers tanker kommer det frem som viktig å forebygge og redusere triggere. Det legges også vekt på åpenhet i klassen omkring situasjonen eleven står i.

En lærer skiller seg ut fra de andre, og ansvarlig gjør foresatte og eleven, når relasjonen mellom lærer og elev ikke fungerer. Denne læreren gjør flere refleksjoner omkring foresattes manglende oppfølging av eleven og gjengir flere negative tanker om elevens atferd.

Alle lærerne har tanker om at relasjonen mellom lærer og elev er betydningsfull, og har i sine refleksjoner et ønske om «å bygge opp» relasjonen med eleven.

I drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i hovedfunnene fra fortellingene, sett i lys av de teoretiske perspektivene som ble redegjort for i kapittel 2. Her tar jeg utgangspunkt i at teorien er kjent for leser, og derfor vises det stort sett kun til kapittel- del og ord og begreper knyttet til teorien.

5.1 Lærer – elev relasjonen

Slik jeg har presentert i kap. 2.2 mener flere forskere, bl.a. Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit (2014), Jordet (2020) og Øien & Lillevik (2020), at samspillet i relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning. Av den grunn vil jeg se nærmere på hvordan lærer fremstår i disse møtene og drøfte de funn som er gjort.

5.1.1 Å møte eleven i et Jeg-Du forhold

I min studie er det flere lærere som viser til situasjoner hvor lærer møter eleven med vekt på grunnprinsippet om at eleven skal oppleve at lærer bryr seg. Dette betinger at lærer tar eleven på alvor, lytter til eleven og vektlegger at eleven skal være deltakende part i relasjonen mellom lærer og elev. Noe som innebærer at lærer og elev sammen bidrar til felles opplevelser og skaper mening sammen. Og om dette skjer, møter lærer eleven med gjensidighet, tillit og respekt, og på denne måten viser lærer anerkjennelse for den eleven er. Når lærer fremstår slik, mener jeg dette handler om lærers menneskesyn. Dette velger jeg å knytte til Martin Buber og hans tanker om omkring møtet mellom mennesker, Jeg – Du møte, noe som jeg har skrevet om i kap. 2.4.2.

5.1.2 Subjekt – subjekt relasjonen

I min studie er det ikke stilt direkte spørsmål om hvilket menneske- og læringsyn lærer bygger sitt møte med eleven på. Men i funn fra fortellingene kommer det frem at flere av lærerne møter eleven med vekt på subjekt-subjekt relasjon. I denne sammenheng vises til relasjonsmodellen, kap. 2.5.2, der relasjonen mellom lærer og elev bygger på et to-veis forhold. Dette kan videre knyttes til Bateson årsakssirkulære samspillmodell, og videre knyttes dette opp mot viktigheten av å stå i en anerkjennende relasjon med eleven, slik jeg har presentert i kap. 2.5.2, side 14 - 15.

Lærer B bygger relasjonen med eleven på subjekt-subjekt forhold, hvor det kommer frem at lærer er opptatt av å bli kjent med eleven. Her legges vekt på at lærer aktivt må lytte til eleven og finne frem til elevens stemme, og bekrefte og akseptere eleven som den eleven er. I møte med den aktuelle eleven har lærer B bevissthet omkring hvordan eleven kan føle seg, og vil få frem elevens tanker omkring elevens situasjon. Her vises til betydningen av å anerkjenne elevens følelser (Jordet, 2020). Om det motsatte hadde skjedd, at eleven ble sett på som et objekt, ville elevens stemme ikke blitt vektlagt og det kunne skjedd at eleven ville følt på avmakt og krenkelse (Øien & Lillevik, 2020).

Videre samtaler lærer B med eleven om hva det vil si å ha «uro i kroppen». Her blir eleven anerkjent for den eleven er, og lærer lar eleven få vite at det er mange som føler slik eleven gjør. Videre vektlegger lærer at eleven skal være en aktiv og deltakende part, der lærer og elev må samarbeide for å finne frem til løsninger som blir god for eleven. På denne måten anerkjenner lærer eleven som en likestilt part. Det kommer videre frem at lærer B inngår individuelle avtaler med eleven, som bygger på de behovene eleven har. Lærer vektla også at eleven trengte måter å hevde seg på og få godkjenning på den eleven er. Dette knytter jeg til at lærer velger å «ansette» eleven som vaktmester i klassen. Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50 viser til hva det innebærer å være en anerkjennende voksen, noe jeg mener lærer B viser imøte med eleven. Dette fordi lærer B vektlegger elevens indre som viktig, som betyr at elevens tanker og følelser blir sett på som vesentlig.

Også lærer A vektlegger betydningen av at lærer må skape gode samhandlingssituasjoner med eleven, med vekt på subjekt-subjekt relasjonen. Det kommer frem en hendelse i lærer A sin fortelling, der det fremkommer at en elev og elevens lærere hadde ulik oppfatning av årsaken til måten eleven fremstod på. Lærerne var opptatt av elevens atferd, mens eleven beskrev læringssituasjonen som krenkende, der eleven opplevde at lærerne ikke anerkjente eleven som subjekt. I møte mellom lærer A og eleven frem kommer at lærer ser og lytter til eleven og vektlegger å finne løsninger sammen med eleven. Det kommer videre frem at lærer ikke setter «de voksnes» stemme foran elevens, men er opptatt av også å høre eleven sin stemme. Lærer tar elevens følelser på alvor, hvor lærer blir kjent med en gutt som føler seg ensom og usynlig på skolen. Dette setter jeg i sammenheng med viktigheten av «å gi eleven sin stemme», som handler om å anerkjenne eleven. Honneth hevder at opplevelsen av personlig identitet forutsetter opplevelse av anerkjennelse (Falkym, Hytten og Olavesen, 2011).

I møtene mellom lærer A og den aktuelle eleven kommer elevens indre tanker og følelser frem, elevens subjekt, og oppmerksomheten rettes i mindre grad mot den atferden som eleven utviser. I møtet mellom lærer A og eleven kommer det også frem følelser i relasjonen som oppstår mellom lærer og eleven. Lærer sier «at dette ble samtaler, der de begge satt med «nesten litt tårer i øynene, selv om vi var to tøffinger». Det at lærer er i stand til å vise følelser, bidrar mest sannsynlig til større trygghet for eleven.

I samspillet som foregår mellom lærer A og eleven, blir eleven ivaretatt som et subjekt (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 56). Om lærer hadde valgt kun å høre «de voksnes stemme», ville dette kunne blitt stående som en veldig krenkende skolesituasjon for eleven, der elevens

stemme ville hatt liten betydning (Øien og Lillevik, 2020). Med tanke på eventuelle atferdsvansker som ville oppstått som følge av krenkelsen, ville omgivelsene vært med og bidratt til dette. Det at lærer A viser til denne situasjonen, opplever jeg som at hen ønsker å synliggjøre at lærere må ha bevissthet på hvordan de «står i relasjonen til eleven». Dette tydeliggjør også Drugli (2012), der hun også påpeker at det er asymmetri mellom lærer og elev, og derav er særdeles viktig at lærer tar ansvar når relasjoner trenger å forberedes.

Fallmyr, 2020 omtaler betydningen av at lærer må gjøre seg kjent med elevens interesser, erfaringer og drømmer, hvor lærer må la eleven få følelse av at lærer bryr seg. Dette velger jeg å knytte til episoden der lærer A forteller om «situasjonen med de to elevene, hvor lærer velger å ta utgangspunkt i de to elevenes interesser». På denne måten klarer lærer å oppnå kontakt og komme i dialog med elevene. Jeg opplever dette som at lærer A forstår betydningen av å bygge på gjensidighet mellom lærer og elev, og hvor lærers vektlegging av å anerkjenne eleven og stå i subjekt-subjekt relasjonen med eleven kommer frem. Lærer gjør også refleksjoner rundt betydningen av «å kjenne eleven». Lærer mener at ved å kjenne eleven er det enklere å møte eleven på en behersket, rolig og litt mer empatisk måte, som bidrar til god relasjon mellom lærer og elev. Dette vil jeg knytte opp mot at lærer A ser viktigheten av å se eleven som subjekt, hvor relasjonen mellom lærer og eleven blir tryggere.

Et viktig budskap fra lærer C er at «uansett hvor utfordrende en elev er, er hver dag en ny start». Her vises til viktigheten av å se eleven i lys av omgivelser og ikke kun elevens atferd (Ulleberg, 2014). Lærer C reflekterer rundt at lærer «ikke nødvendigvis vet hvordan alle elevene har det», og må kunne opptre litt ydmykt. Dette knytter jeg opp mot den erfaringen lærer C fikk i sitt møte med eleven som over lengre tid hadde vist utagerende atferd, og hvor det kom til et vendepunkt, da lærer forsto hva elevens atferd handlet om. Lærer sier at lærer og lærers kollegaer ikke hadde skjønnet hva som egentlig var årsaken til elevens atferd. Og i lærers refleksjoner kommer det frem at lærer skjønner at de opplevelser eleven bar på, mest sannsynlig førte til elevens atferd. Dette omtales videre under neste del kapittel.

I lærer C sin fortelling fremkommer at hen har gjort mange refleksjoner, som knyttes til subjekt-subjekt relasjonen. Lærer ser som viktig at det er elevene «som er eksperter på sitt liv», noe jeg vil knytte til Jordet, 2020, s. 211, som viser til betydningen av å tillate sitt eget subjekt. Her ser lærer betydningen av at eleven gis mulighet til å reflektere rundt sin egen situasjon, og på denne måten anerkjenner lærer eleven som subjekt. Om det motsatte hadde skjedd, ville lærer sett på seg selv som eksperten, en lærer som «vet og kan» alt. Dette ville

igjen ført til at eleven ble sett på som objekt, der elevens verdi ville blitt temmelig redusert. I et slikt tilfelle ville lærer sett på eleven som et Det. Dette knytter jeg til Martin Buber og hans tanker rundt måter å møte mennesker på, noe jeg har omtalt i kap. 2.4.

Muligens kan det stilles spørsmål med at jeg velger å vise til at lærer E er opptatt av subjekt-subjekt relasjonen, når det i fortellingen til lærer E kommer frem at lærer tvangsholder eleven og også lar eleven være alene i et rom. Men slik jeg tolker fortellingen, handler «tvangsholdingen» om en nødvendighet, i en gitt situasjon (Ogden, 2015). Og i denne situasjonen, kommer det frem at lærer opplever dette som meget krevende, og under «tvangsholdingen» gjør refleksjoner som har søkelyset på eleven og elevens følelser (Jordet, 2020, s. 211). Lærer har bevissthet på hvordan «tvangsholdingen» må skje for å ivareta eleven. Det kommer også frem i fortellingen at lærer ikke ønsker å foreta tvangsholdningen. Lærer viser til at «det å frata et barn friheten til å bevege seg, det er ganske heftig». Det fremkomne vil jeg knytte til at lærer er i stand til å sette seg inn i elevens situasjon.

Lærer E vektlegger også å gjøre seg kjent med eleven, og få til gode avtaler i forhold til situasjonen eleven er i. Og lærer påpeker som viktigst å se og vise interesse for hele «24-timers» menneske (Schibbye & Løvlie, 2017 s. 50). Noe jeg mener viser at lærer forstår viktigheten av å se eleven. Samt at lærer viser evne til å ivareta eleven i utagerende situasjoner. Det kommer frem at lærer mener eleven må få oppleve seg trygg, og ikke bli «slått handa av», uansett situasjon.

Det er ingen av lærerne som trekker frem elevens rett til å bli ivaretatt ut fra lovhjemler, men i funn fra lærerfortellingene kommer frem at de fleste av lærerne møter eleven med respekt og anerkjenner eleven. I dette ligger at disse lærerne vektlegges å ta elevens perspektiv. Dette kan knyttes mot Opplæringslovens § 1.3.

Flere av lærerne beskriver situasjoner som kan knyttes til lærer som «Jeg» og elev som «Du». Dette handler om at lærer ser eleven som subjekt, slik at lærer og eleven får subjekt-subjekt relasjon. I dette ligger også at partene, lærer og elev, må kommunisere for å finne løsninger. Dette knytter jeg til Martin Buber sine tanker omkring møtet mellom mennesker, og at menneskets utvikling skjer i dynamiske relasjoner i menneskers livsverden. Dette knyttes til Aamodt relasjonsmodell, kap. 2.5.2 og det sosiokulturelle læringssynet kap. 2.4.2.

5.1.3 Subjekt – objekt relasjonen

Lærer D vektlegger ikke i særlig grad hvordan eleven føler og opplever de ulike situasjonene. Dette tolker jeg som at lærer forholder seg til eleven som et Det, et objekt. Her legges til grunn at lærer møter eleven med subjekt- objekt menneskesynet. I fortellingen til lærer D kommer det frem at lærer er opptatt av å påvirke eleven til å endre atferd. Dette er noe det gjøres mange forsøk på, ved å bruke ulike virkemidler. Når eleven ikke endrer atferd, blir eleven straffet. Dette vil jeg knytte til lærers tanker rundt gjennomføringen av klassedelingen. Lærer sier at hen skjønnte at eleven kan ha følt dette tøft, fordi han fikk ekstra taper stempel. Men dette vektlegger ikke lærer D som viktig. Derimot ønsket lærer D at eleven skulle oppleve at hans måte å være på, ikke fører noen vei. Samt at eleven måtte innse at dette er noe eleven bare «dummer seg ut på». Videre omtaler lærer eleven med negative «merkelapper», blant annet at eleven er en hærfører med narsissistiske trekk. Subjekt-objekt synet kommer også frem fordi lærer stort sett ser eleven fra sitt perspektiv, der elevens tanker og følelser uteblir. Slik jeg tolker dette, syns det som at gjensidigheten, tilliten og respekten har uteblitt eller gradvis forsvunnet, i samspillet mellom lærer D og den aktuelle eleven.

Også de følelser som utspiller seg i lærer D sine refleksjoner kan fortelle noe om lærers syn på eleven. Her vises til at lærer sier: «Når man bruker så mye tid på en klasse, med denne hærføreren i front», kjenner læreren at hen blir provosert over å snakke om dette. Dette mener jeg viser med tydelighet hvilke negative følelser lærer har overfor eleven. Jeg kan ikke utelukke at lærer tidligere har hatt et annet syn på eleven. Kanskje har det skjedd, at siden lærer ikke fant frem til løsninger i relasjonen mellom lærer og elev, har dette ført til at lærer har fått negative følelser overfor eleven og foresatte. Dette er noe lærer må ha bevissthet på, der lærers følelser ikke kan bli styrende i lærers tanker, refleksjoner og handlinger rundt elever (Drugli, 2012, s. 45).

Slik lærer D sin fortelling fremstår, kan det synes som at lærer har brukt mye tid på og hatt ønsker om å få til løsninger for eleven. Jeg tolker det slik at situasjonen har vært krevende for lærer, og jeg har gjort refleksjoner om at dette kan ha ført til lærers følelser omkring denne eleven. At en slik situasjon oppstår, er uheldig for eleven, og det burde vært satt inn tiltak som kunne ført til endring i situasjonen.

Det fremkommer i fortellingen at lærer D synes å være opptatt av å ivareta elevens medelever, hvor det vises til lærers refleksjoner rundt disse elevenes situasjon. Dette viser at lærer D er i

stand til å se elever som subjekter. Dette kan samsvare med Schibbye & Løvlie (2017) sin forskning som viser at subjekt–objekt synet ikke nødvendigvis er helt bevisst.

I subjekt-objekt relasjonen, handler det om at lærer opptrer utfra at det er lærer som er eksperten og den som vet best. Dette knyttes til måten lærer D opptrer på, men det kommer også frem handling i lærer C sine reflekterer som omhandler at lærere fremsto som eksperter. Dette knyttes til situasjonen til den aktuelle eleven som lærer refererer til i sin fortelling. Lærer C sier at «vi lærerne hadde våre teorier, men at vi var på villspor», dette ble omtalt i forrige del kapittel. Lærer C viser til at lærerne hadde påtatt seg en ekspert holdning, hvor lærerne mente at de visste grunnen til elevens atferd, og behandlet eleven ut fra dette. Her opptrer lærerne som om at eleven er et objekt (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 64). Og lærerne står i relasjon med eleven som kan knyttes til ekspertmodellen, noe jeg omtaler i kap. 2.5.1.

I forhold til at eleven ofte var i ene-timer med lærer, kan det stilles spørsmål med hvilke følelser eleven kjente på i disse situasjonene. Disse ene-timene, var kommet i stand på grunn av elevens atferd. Det at elevens indre tanker og følelser ikke ble forstått, kan ha gjort at dette bidro til at eleven viste forsterket utagering. Det er mulig at eleven i denne situasjonen følte på krenkelse, som igjen kan ha ført til avmakt og sinne (Øien & Lillevik, 2020, s. 11). Det kommer frem i fortellingen at vendepunktet kom da lærer skjønnte hva som forårsaket elevens atferd!

5.1.4 Når relasjonen ikke fungerer

Lærer D har i utgangspunktet et ønske om å få til god relasjon med eleven, men i fortellingen kommer det frem at dette blir vanskelig for læreren. Det kommer frem at lærer legger stor vekt på at løsningen må finnes hos foreldrene. Samtidig som lærer D ansvarlig gjør foresatte, kommer det frem motstridene tanker, hvor lærer reflekterer over egen rolle i situasjonen. Her kommer frem ulike tanker, blant annet «hva det er som gjør at man ikke lykkes»? Lærer ender opp med å fastslå at lærer er fornøyd med egen og skolens handtering. Slik jeg opplever dette, mener jeg det kommer frem at lærer ikke finner samhandlingsformer som fører til god relasjon mellom lærer og elev, noe som kan vise til manglende fronesis kompetanse.

Det vesentlige i denne situasjonen er at relasjonen mellom lærer og elev ikke fungerer tilfredsstillende. Der det kan synes som at eleven er havnet midt imellom to parter, lærer og elevens foresatte. Eleven er i utgangspunktet avhengig av begge parter, og er den av partene som trenger å bli ivaretatt. Her må sies at selv om lærerrollen er krevende og skolehverdagen

møter på mange utfordringer, er det lærers ansvar å forbedre relasjoner med eleven. Dette fordi relasjonen mellom lærer og eleven må fungerer til det beste for eleven. Dette kan ikke lærer velge vekk eller frasi seg ansvar for. Jordet (2020) viser til at å rette blikket kun mot eleven, vil kunne føre til at eleven får skylden for noe skole og lærer har ansvaret for.

Samtidig vil jeg presisere betydningen av å se elevens atferd i samspill med det som foregår i elevens omgivelser, noe jeg velger å knytte til Bateson sin årsakssirkulære samspillsmodell, og dermed vise til kap. 2. 5. 2 der jeg har beskrevet betydningen av å forstå eleven i lys av relasjoner i steder for egenskaper (Ulleberg, 2014, s. 17).

5.1.5 Å ha kontroll på egne følelser

I lærer C sine handlinger synliggjøres det at lærer er i stand til å stå i utfordrende situasjoner, også der hvor lærer opplever fysisk utagering rettet direkte mot seg. Lærer C beskriver redsel og flukttanker, samtidig som det kommer frem at lærer har kontroll over følelsene sine. Lærer viser seg i stand til å ta beslutninger som gagnar eleven, til tross for de følelser lærer kjenner på. Dette kan sees i sammenheng med betydningen av å ha kontroll på egne følelser, hvor Drugli, 2012, s. 45 vektlegger at lærer må fremstå som forutsigbar, og klare å styre egne følelser.

Om dette knyttes opp mot situasjonen der lærer A blir sint på en elev, må det kunne sies at lærer i denne situasjonen mistet kontroll på egne følelser. Det som fremstår som positivt, er at lærer A reflekterer over situasjonen, der lærer innså at lærers reaksjon kunne bli veldig ødeleggende for eleven. Lærer fremhever at om lærer blir sint i en gitt situasjon, må ikke dette bli «stående som situasjonen». Det er lærer som må ta ansvar, og sørge for å løse opp og være profesjonell. Dette tolker jeg til at lærer har forstått betydningen av maktposisjonen mellom lærer og elev og at eleven er avhengig av lærerens anerkjennelse (Bae, 1996). Med tanke på det maktforholdet som er mellom lærer og elev, er det av særdeles betydning at lærer har kompetanse til å «se sin egen rolle i situasjonen», og handle ut fra dette. Lærer viser seg i stand til å beklage egen opptreden, hvor lærer viser både techne og fronesis kompetanse. Disse kompetanseformene omtaler jeg i kap. 2.1.

5.1.6 Ansvarsfraskrivelse

Lærer er den profesjonelle, og det forventes at lærer er den som bærer ansvaret. I den forbindelse vil jeg vise til et eksempel der jeg mener lærer burde tatt større ansvar, og sørget for at eleven ble ivaretatt. Her vises til der lærer D uttrykker at «barnet ikke får den

oppfølgingen barnet har krav på fra sine foresatte», samt der lærer sier at hen «blir provosert over at foresatte ikke ser sitt eget barn og behovene barnet hadde». Det kommer fram at lærer D sier at barnevernet ble vurdert kontaktet, men at foresatte «flirte dette vekk». Videre sier lærer at «vi følte at vi egentlig stod på bar bakke, ingen forståelse for de utfordringene som vi så at eleven hadde». Eleven er i en situasjon der eleven er avhengig av lærer. Og hvis situasjonen i hjemmet er slik som lærer fremlegger i fortellingen, at eleven ikke blir ivaretatt av foresatte, burde dette blitt «sett nærmere på». Her mener jeg at andre instanser, slik som for eksempel barnevernet, burde vurdert hvorvidt eleven hadde behov for bistand. Ut fra tanken om at lærer var bekymret for elevens situasjon, og når foresatte responderer slik de gjør, er det lærer som skulle tatt ansvar, og gjort de tiltak som var nødvendig for å ivareta eleven. Øien & Lillevik (2020, s. 11) viser blant annet til at uansett hvilke situasjoner eleven står i, er behovet for å føle på trygghet av vesentlig art. Dette knytter jeg til at det er lærers plikt til å ta ansvar, og her vektlegges det at Fallmyr (2020, s. 21) sier at eleven er prisgitt at lærer i sin relasjon med eleven gjør dette uten å påføre eleven skade eller uheldig belastning.

5.2 Samtale med eleven

Samtale med eleven fremstår som viktig for flere av lærerne, der det blir vektlagt at lærer og elev sammen må finne løsninger på de ulike situasjonene. Det å vektlegge samtalen med eleven, bygger også på hvilket menneskesyn lærer har og derav hvordan relasjon lærer står i sammen med eleven på. Dette vil jeg knytte mot et sosiokulturelt perspektiv, der mennesket ses på som subjekt. Dette knyttes videre til Lev Vygotsky, som la vekt på at læring skjer i et sosialt, aktivt læringsfellesskap (Selj & Ryen, 2017, s. 259 -261). Med tanke på at mange av lærerne velger å samtale med eleven, handler dette om at «fødes elevens stemme i møtet med lærere», der subjekt-subjekt relasjonen vektlegges.

Når lærer og elev samtaler, knytter jeg dette til at lærer er indirekte hjelper og ser eleven som den fremste eksperten på sitt liv (Bjørndal, 2018). Lærer A opplever at det å samtale løsningsfokustert med eleven, i etterkant av utagerende situasjoner, bidrar til å komme i god relasjon med eleven. Her er tanken at når lærer bruker tid på å bli kjent med eleven, med vekt på å finne løsninger, mener lærer at eleven kjenner på trygghet og opplever at lærer bryr seg. Også lærer B og C vektlegger betydningen av å føre samtaler med eleven der eleven er «i sentrum», og der de via samtalen er opptatt av å skape forutsigbarhet og trygghet for eleven. Lærer B viser til at lærer samtaler med elevene i klassering ved starten av skoledagen, og når det oppstår situasjoner der det å samtale «er påkrevd».

Med tanke på den aktuelle eleven, tar lærer C på alvor de følelser eleven har og bruker tid på å samtale og lytte til eleven, hvor de i fellesskap skal finne frem til løsninger på elevens situasjon. I den konkrete hendelsen som lærer C viser til, bidro lærers samtale med eleven til at eleven åpnet seg for lærer. Det er imidlertid viktig å ha bevissthet på at for å komme i en slik relasjon, må dette bygge på respekt, tillit og fortrolighet.

Funn fra lærer E sin fortelling, viser at lærer verdsetter det å samtale med eleven, og ser på samtalen som et vendepunkt etter «tvangsholdingen». Lærer viser til at eleven må få forståelse for hvorfor dette skjedde, at hele situasjonen må **beskrives** for eleven. Samt at lærer i samtale med eleven, må finne frem til hva som forårsaker utageringen. Det kommer ikke frem i fortellingen hvordan samtalen foregår, men det kan stilles spørsmål med hva det innebærer når lærer overfor eleven **beskriver** årsaken til «tvangsholdingen». Det er betydningsfullt for eleven å få forståelse av hvorfor denne hendelsen skjedde. Hvis dette kun skjer som en **formidling**, vil ikke elevens tanker og følelser omkring situasjonen komme frem. Dette er noe som er verd å ha bevissthet rundt, og i subjekt-subjekt relasjonen er betydningen av å få frem elevens tanker og følelser vesentlig. Dette er noe som i denne samtalen kan ha skjedd, men som ikke kommer tydelig frem i lærers fortelling.

Når lærer velger å møte eleven med vekt på å samtale, knytter jeg dette til at eleven gis verdighet og inkluderes med rettigheter og plikter og med forventninger om moralsk ansvarlighet i skolen (Jordet, 2020).

I fortellingen til lærer D, er det å samtale med elev ikke særlig vektlagt. Det vises til at lærer tilbød samtale, og sa «jeg er her, om det er noe du vil prate om». Det som kommer frem i fortellingen tyder på at lærer ikke lyktes med å få til samtale. Slik dette ble presentert tyder det på at lærer ønsket å oppnå kontakt med eleven, men ikke lyktes med dette. Det kan ha skjedd at lærers måte å tilby samtalen på, ble oppfattet av eleven som om det var elevens ansvar å få til samtalen. Bjørndal, 2018 viser til at det er lærer som må ta ansvaret for å drive samtalen i alliansen med eleven. Slik jeg ser situasjonen, kan det bli en utfordrende situasjon, når lærer ikke lykkes med å få i stand samtale med eleven. Noe jeg vil begrunne med at dette kan føre til at det blir vanskelig å få frem «elevens stemme, og bli kjent med eleven og derav bistå elevens behov.

Slik funn viser er det mange av lærerne som fremhever samtalen som viktig, noe som er positivt da betydningen av å være lydhør og villig til å se den enkelte elev er viktig. Samt at

det er gjennom dialog med eleven, at eleven selv blir aktiv deltakende. Lærer og elev kan sammen finne frem til løsninger i de ulike situasjonene. Det er mulig min studie skiller seg ut fra rapporten fra Kunnskapsdepartementet (2016), jfr. at mange lærere mener at lærers rolle bør være å formidle kunnskap til elevene. Men her kan årsaken være at problemstillingen er annerledes, da studien min ikke har hatt direkte søkelys på hvordan lærere fremstår når det gjelder undervisningssituasjoner. Uansett, når lærer vektlegger som viktig å samtale med elev, vil dette mest sannsynlig også fremtre som viktig i undervisningssituasjoner.

5.3 Tilnæringsmåter

I samspillet mellom lærer og elev, kan det ikke sies ofte nok at det er lærer som bærer ansvaret for å bygge gode relasjoner. Dette kan handle om hvorvidt lærer er i stand til å løse opp i ulike samhandlingssituasjoner, har de kunnskaper som trengs og om hvorvidt lærer er i stand til å iverksette sine kunnskaper og ferdigheter til handlinger. De tre ulike kunnskapsformene skriver jeg om i kap. 2.1. I lærerfortellinger kommer det frem at alle lærerne ønsker å finne frem til tilnæringsmåter som fører til at relasjonen mellom lærer og elev fungerer. De fleste lærerne forteller om måter som fører til at lærer fikk bygd opp god relasjon med eleven, mens en lærer ikke lykkes med dette.

5.3.1 Å se atferd i lys av omgivelsene

Øien & Lillevik, 2020 vektlegger betydningen av å legge vekt på følelsene eleven har, og derav forstå elevens handlinger i lys av hvordan eleven føler det i situasjonen. Ved å se på bakenforliggende årsaker til atferden, vil lærer bli bedre i stand til å fange opp ulike situasjoner. Lærer C var i stand til å se eleven i et større perspektiv, der lærer knytter elevens atferd til det skjer i omgivelsene. Her vises til elevens utagerende reaksjon, som oppstår når lærer ba eleven om å slå opp i et gitt sidetall i en lærebok. Lærer skjønner at utageringen handler om mer enn et sinneutbrudd. Dette viser tydelig lærers fronesis kompetanse, der lærer viser dømmekraft til «å fange opp» elevens situasjon, fremfor atferd. Det er naturlig å tenke at lærers handlemåte bidro til å redusere videre belastning for eleven. Slik jeg tolker dette fremsto lærer med god kompetanse, uten å påføre eleven ytterligere skade eller uheldig belastning (Fallmyr, 2020 s. 21).

I motsatt fall, om lærer C ikke hadde forstått elevens budskap, og kun hadde vektlagt atferden til eleven, kunne dette fått store konsekvenser for eleven. Øien og Lillevik (2020) påpeker betydningen av at eleven blir sett og forstått i måten de «kommuniserer» på. Om motsatt

skjer, er faren for at følelsen av trygghet reduseres, som igjen vil kunne bidra til å gi eleven følelse av avmakt. Dette redegjør jeg nærmere for i kap. 2.2. Konsekvensene av å føle på avmakt, kan igjen føre til at eleven vil kunne reagere med å opptre med å vise utagerende atferd. Om dette utvikler seg til å vare over tid, vil dette kunne få store konsekvenser, noe jeg omtaler i kap. 2.3.

5.3.2 Forebygge og roe ned situasjonen proaktivt

I lærer B's handlinger og tanker kommer det frem at lærer har som et viktig grunnprinsipp «å bygge relasjon før det smeller, man får ikke bygd noe mens det smeller». Slik jeg viser til i kap. 2.6.1 påpeker Nordahl et al., 2014 og Ogden, 2015 betydningen av å gjøre nødvendige grep for å forebygge utagerende atferd. Det «å roe ned» er av stor betydning når det gjelder å forebygge at utagerende atferd oppstår. Lærer B og E viser til at det kan være situasjoner der det er best å unngå samtale med eleven, da det å samtale, kan være en trigger i seg selv. Dette handler om å roe ned situasjonen, og «la eleven få være litt i fred». Her vises til lærer som sier at «går eleven vekk fra situasjonen, er det ikke noen hensikt å rope eleven tilbake». Dette mener jeg bygger på å ta hensyn til elevens følelser, hvor lærer synliggjør at «å presse» eleven i situasjoner der eleven er «utafor», trigger elevens følelser. Som kan føre til at eleven viser utagerende atferd. Når lærere tar hensyn til elevens følelser, aksepterer lærer elevens indre følelser og vektlegger altså ikke bare atferden til eleven. Om lærere i sin kompetanse har forståelse for at «følelser, situasjonen eller omgivelsene», kan være utløsende for elevens atferd, vil det kunne være enklere for lærer å stå i utfordrende situasjoner. Dette vil også kunne bidra til at lærer vil kunne være i stand til å forebygge og også avverge triggere. På den måten unngås attribusjonsfeilen, og i beste fall ivaretas eleven også med vekt på de følelser som eleven har, jfr. Jordet, 2020. Dette vil jeg definere som en proaktiv tilnærming.

Lærer B og E viser til betydningen av å ha mye inne låst, slik som blant annet sakser og kniver. Det må vites at eleven kan miste kontrollen, det nytter ikke å snakke til eleven når eleven først har mistet kontrollen. Som forebyggende tilnærminger, vises også til betydningen av å bygge opp trygghet for eleven, via forutsigbarhet, der det er tydelighet på hva som aksepteres og forventes. Lærer E viser til viktigheten av å ha rutiner og handlingsplan på hvordan det skal reageres i situasjoner der elev viser utagerende atferd. Dette handler om proaktive tilnæringsformer.

Det kommer også frem at lærer B og C vektlegger åpenhet i klassen omkring elevens situasjon. Dette handler for lærerne om å få bygd opp relasjonen til den aktuelle eleven og til

klassen. Ved å inkludere klassen, vektlegges **vi** følelsen, hvor elevene skal øves opp til å bli trygge på hverandre og deres ulikheter. Det er mangfoldet som gjør at vi blir en klasse, hvor de to lærerne mener at læringsmiljøet blir enklere hvis elevene ikke er redd hverandre. Jeg vil trekke linjer til Bateson helhetsorienterte forståelse av samspill, der den reelle gjensidigheten i relasjoner blir beskrevet gjennom sirkulære påvirkningskilder. Den gjensidige relasjonen elevene står i med hverandre, og når de inkluderes via åpenhet, vil kunne bidra til å bygge opp og styrke relasjonene. Det som kan sette et hinder for dette, er taushetsplikten, noe som kan hindre lærer i å samtale med elever om betydningsfulle enkeltstående hendelser. Å ivareta enkelt eleven med tanke på taushetsplikten er viktig, samtidig som den kan legge hindringer i forhold til å bygge relasjon med aktuell elev. Når kjennskap til eleven mangler, kan det bli vanskelig å forstå elevens situasjon. Men om elever fra de starter på skolen, blir vant med å samtale om ulike følelser, hendelser og situasjoner, vil det være sannsynlig at mange av elevene selv vil dele sine tanker med lærer og medelever. Åpenhet i klassen vil kunne være et forebyggende tiltak med tanke på atferds utfordringer, da dette vil kunne føre til at elevene i større grad, sammen med lærer, er i stand til å se hvert enkelt individ (subjektet), og derav i større grad kunne ivareta hverandres følelser, tanker og ta hensyn i gitte situasjoner.

Flere av lærerne viser til bakenforliggende årsaker til at eleven handlet slik eleven gjorde. Disse lærerne vektlegger å fange opp situasjonen, og prøve å se elevens atferd utfra elevens omgivelser, der blikket rettes mot de relasjoner eleven står i. Dette samsvarer med forskning, jfr. Øien & Lillevik, Nordahl et al. og Jordet, som viser til viktigheten av å se sammenheng mellom det som skjer i elevens omgivelser med tanke på den atferd som fremvises.

I hovedsak viser funn at lærere stort sett har bevissthet omkring å se at atferd kan ha sammenheng med relasjonene elevene står i. Flere av lærerne ansvarlig gjør også egen atferd i relasjonen med elever, og derav også kan be eleven om unnskyldning. Dette kommer blant annet frem i en episode fra lærer C, da eleven «slengte lærer i veggen», når lærer ba eleven bli med inn i klassen. Her mener lærer at hen ikke klarte å sensitiv, og forstå de følelser som eleven hadde. Lærer ser i etterkant at siden eleven bare kort tid i forveien hadde fortalt om at eleven hadde opplevd seksuelle overgrep, burde lærer forstått at eleven kunne kjenne på mange følelser. I den forbindelse ba lærer eleven om unnskyldning i etterkant. Dette vil kunne bidra til å roe ned nye utagerende situasjoner, da eleven lettere vil få respekt for en lærer som er i stand til å opptre med respekt overfor eleven. Jordet (2020) påpeker at å rette blikket kun mot eleven, kan føre til at eleven får skylden for noe skole og lærere har ansvar for. Når lærer

er lydhør, vil dette være en forebyggende tilnærming, der lærer viser forståelse for eleven, noe som gjør at eleven kanskje ikke føler behov for utagering.

5.3.3 Roe ned situasjonen reaktivt

Alle lærerne ser viktigheten av å roe ned situasjonen, når det oppstår fysisk utagering. Der det oppstår situasjoner hvor lærer må ta fysisk tak i eleven, må dette begrenses kun for å ivareta sikkerheten til medelever eller eleven selv. Dette handler om reaktiv tilnærmingen i akutte situasjoner. Lærer må forholde seg rolig, og vurdere situasjonen er viktig. Det «å lytte til signaler» fra eleven, slik som for eksempel elevens pust er viktig. Det å snakke til eleven i slike situasjoner kan være en trigger, Videre kommer frem det dilemmaet lærer står i, der flere av lærerne uttrykker at det å foreta «tvangsholding» er krevende situasjoner. Lærer E sier det «føles på en måte som et overgrep, å holde noen så fast». Det kommer frem som viktig at det gjøres grundige refleksjoner i etterkant, der alle involverte inkluderes.

5.4 Anbefalinger

Ut fra det som er fremkommet i teorien og empirien i denne studien, og etter de drøftinger som jeg har gjort, vil jeg nå komme med noen anbefalinger. Jeg anbefaler at lærer møter elev som viser utagerende atferd, med hovedfokus på å se eleven som subjekt. Dette ved at lærer lytter til, ser og anerkjenner eleven som en aktiv og deltakende part i relasjonen mellom lærer og elev. Det er viktig at lærer ser på eleven som ekspert på seg selv og sitt eget liv. Videre anbefales å bruke proaktive tilnærminger i møte med eleven. Og at reaktive tilnærminger kun brukes om det oppstår akutte situasjoner, der atferden kan være til fare for eller være sterkt krenkende for medelever. Samt at lærer må ha forståelse for at årsaken til elevens utfordringer kan ligge i omgivelsen, hvor det er lærer som må bidra i relasjonen slik at løsninger kan finnes.

Derimot, anbefales ikke at lærer ser og behandler eleven som objekt, og derav opptrer som om lærer er eksperten og vet og kan alt som omhandler eleven. Det anbefales heller ikke å bruke reaktive tilnæringsmåter, foruten i akutte situasjoner, der sikkerheten til eleven eller medeleven må ivaretas, eller der det foregår krenkelser som må stoppes.

Lærerrollen kan være utfordrende og krevende, men uansett situasjon, kommer ikke lærer foruten å måtte ta ansvar i de ulike situasjoner. Lærer har ansvar for mange elever, og i enkelte situasjoner kan det være fristende, bevisst eller ubevisst, og behandle alle elevene i en klasse som en enhet. Dette vil innebære at elevene ikke vil føle seg sett, og i mange tilfeller krenket, fordi deres subjekt uteblir i lærers handlinger. Dette må lærer ha bevissthet på.

6 Oppsummering

I denne studien har målet vært å finne svar på hva fremstår som lærernes måte å møte elever som viser utagerende atferd? Spesifikt har formålet vært å finne frem til hva som er lærers handlinger (sier og gjør), hva de tenker (refleksjon) og deres holdninger omkring temaet.

6.1 Svar på problemstilling

I fortellingene til de fem lærerne kommer det frem noe ulike aspekter på hva de har vektlagt i forhold til studiens tema. Dette mener jeg å ha synliggjort i del 4. Samtidig vil jeg trekke frem det som jeg opplever som essensen i lærers handlinger, tanker / refleksjoner og holdninger.

Når det gjelder lærers handlinger, fremstår det som viktig å møte eleven ved å anerkjenne eleven som et subjekt, der det å samtale med eleven er av vesentlig betydning. Og hvor det i lærers tanker og refleksjoner kommer frem som viktig å lytte til og se eleven, samt at lærer må vektlegge eleven som en deltakende og aktiv part i deres relasjon.

Videre, der det oppstår fysisk utagering, kommer det frem som viktig i lærers handling å roe ned situasjonen. Det kommer også frem at lærer i gitte situasjoner må «tvangsholde» elever, noe som kun er tillatt når eleven er til fare for seg selv og andre medelever. I situasjoner med tvangsholdning reflekterer lærere over at dette handler om å ivareta sikkerheten til elever.

Det fremstår også som vesentlig i lærers handling å akseptere ulikheter og ta individuelle hensyn og også inngå individuelle avtaler med eleven. Det er også lærere som vektlegger åpenhet i klassen omkring situasjonen som eleven står i. Videre fremstår det som viktig for lærer å finne frem til hva i situasjonen som utløser at eleven viser utagerende atferd. Og hvor det i lærers refleksjoner kommer frem betydningen av å redusere triggere eller skjerme eleven for disse.

Av det som fremkommer i min studie, virker det som at de fleste av lærerne har bevissthet på at det ikke finnes enkle og entydige årsaker til at elever viser utagerende atferd, og at dette er noe lærer må ha bevissthet på i forhold til måter lærer møter eleven på.

Flertallet av lærerne vektlegger å anerkjenne og opptre ansvarsfullt overfor eleven, noe som viser lærers holdning. En lærer skiller seg ut fra de andre. Lærer legger ansvaret på foresatte og eleven, når relasjonen mellom lærer og elev ikke fungerer. Denne læreren tillegger da også eleven og elevens foreldre som forklaring på vanskene.

6.2 Studiens betydning

Jeg har forhåpninger om at studiet kan brukes av lærere til å sette seg inn i hvordan de kan møte elever som viser utagerende atferd. Det kan tenkes at særlig nyutdannede lærere som har liten erfaring kan få noen innspill hva som fremstår som lærerprofesjonens måte å møte dette fenomenet i sin jobb og opplever det som nyttig å lese denne masteroppgaven.

Studiet vil kunne bidra til refleksjon og forståelse omkring temaet, til lærerkollegier og spesialpedagoger som leser oppgaven.

6.3 Videre forskning

Da det er lite forskning som er direkte tilknyttet studiets tema, bør det derfor være av vesentlig betydning å sette videre søkelys på dette. Lærerrollen er av stor betydning, og på ulike måter burde dette vært sett nærmere på.

Det er mange tanker som har dukket opp underveis i studiet, og mye som jeg ser kunne vært forsket på. Muligens ville det kunne vært gjort utdypende forskning omkring dette temaet, med vekt på kvantitativ metode. Og det kunne også vært gjort forskning på temaet gjennom observasjon.

Alle elever, hver for seg, er helt avhengig av at læreren de møter, er i stand til å ivareta eleven på en anerkjennende måte! Derfor er forskning på området meget vesentlig.

Referanseliste

- Bae, B. (1996). *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*, Sosial kritik 47/96. Hentet fra https://www.dfti.dk/files/Kurser/2_Berit_Bae_Voksnes_definitionsmagt.pdf
- Bjørndal, C.R.P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgiving, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal.
- Bruner, Jerome. (2004). *Life as Narrative* Vol 71 Social research. Hentet fra https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf
- Crotty, M. (2010). *The foundations of social research: meaning and perspective in the reseach process*. London: Sage.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer –elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Falkym, Hytten og Olavesen. (2011). *Anerkjennelsens psykologi*. Vol 48, nummer 11, side 1080-1085 Norsk Psykologiforening. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/11/anerkjennelsens-psykologi>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R.,A., & Skaalvik, E.M. (2013). *Lærer-elev relasjonen-betydningen for elevenes motivasjon og læring*. Bedre skole. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, Vivian D. (2019). *Profesjonalitet i arbeidet med tidlig innsats*. Fagfellevurdert nr. 2 2019. Psykologi i kommunen. Hentet fra <https://psykisk-kommune.no/profesjonalitet-i-arbeidet-med-tidlig-innsats/19.88>
- Jordet, A., N. (2020). *Anerkjennelse i skolen En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A., N. (2021). Fagartikkel: *Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever*. Bedre skole. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen - Et kunnskapsgrunnlag*. Kap 7. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I – Kunnskapsgrunnlaget*. Kap. 2. NOU. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/sec3>
- Kvale & Brinkmann. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laagaard, M. (2019). *Forskningens ABC Kvaliteten på kvalitativ forskning*. Forskning 14. Sykepleien. Hentet fra <https://sykepleien.no/sites/default/files/pdf-export/pdf-export-53932.pdf>

- NESH De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 4. utgave. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes (red). (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/forebyggende-innsatser-i-skolen-rapport-fra-forskergrupper-oppnevnt-av-utdanningsdirektoratet-og-sosial-og-helsedirektoratet-om-problematferd%252C-rusforebyggende-arbeid%252C-laereren-som-leder-og-implementeringsstrategier/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf/@@inline>
- Nordahl, T., Mausestaden, S. og Kostø, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport 3. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2014). «Et helhetlig syn på atferdsvansker hos barn». *Psykologisk.no*. Hentet fra <https://psykologisk.no/2014/10/et-helhetlig-syn-pa-atferdsvansker-hos-barn/>
- Ogden, T. (2012). *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen*. Nr 4. Bedre Skole. Hentet fra http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H., og Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Selj, E. og Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen Språklige og faglige utfordringer*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Schibbye, A.L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet – om å skape gode relasjoner med barn*. 4. opplag 2019. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen Prinsipper for skolens praksis 3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Klasseledelse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Wiese, E. og Hovdenak S. S. (2017). *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?* Uniped. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/fronesis-veien-til-profesjonell-larerutdanning/>
- Øien, L. g Lillevik, O. L. (2020). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen*. Pedlex.

Aamodt, L.G. (2003). *Sosialt arbeid og anerkjennelse. En problematisering av grunnlagstenkningen i sosialt arbeid*. Nordisk sosialt arbeid. Idunn. Hentet fra https://www.idunn.no/nsa/2003/03/sosialt_arbeid_og_ankjennelse_en_problematisering_av_grunnlagstenkningen

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide - Læreren i møte med elever som viser utagerende atferd.

Tenk deg en konkret situasjon hvor en eller flere av dine elever viste utagerende atferd, og reflekter over: Hva gjorde du konkret som lærer?

1. Kan du fortelle mer om dette? Hvilke følelser kjente du på i situasjonen du stod i?

Hva sa du? Hvilke tanker gjorde du omkring denne situasjonen?

2. Hvordan kommuniserer du som lærer med eleven (e) som viste utagerende atferd – hva sa du til eleven?

3. Hva mener du er viktig i dette møtet du har fortalt om (med disse elevene), er det noe du vektlegger mer enn andre ting?

4. Hva tror du var årsaken til at elevens utagerende atferd?

6. Hva tenker du som lærer i etterkant, når du ser tilbake, i forhold til møtet med elever som viste utagerende atferd? Hva tenker du fungerte bra, og er det noe som du tenker kunne vært gjort annerledes?

1. Hva ble vendepunktet i situasjonen? Her er det flere scenarioer: eleven fikk roet seg ned – det tilspisset seg?
2. Hva skjedde så?
3. Fortell mer? Kan du si mer om.....

Har du fått fortalt det du ønsker om dette tema, eller er det noe mer du vil fortelle?

Avslutning:

Tusen takk for at du tok deg tid til å bli intervjuet. Det setter jeg pris på.

Vedlegg 2 Skriv til rektorer ang forespørsel om lærerdeltakelse i forskningsprosjektet.

Til rektorer på barneskole i region i Nord Norge/ aktuelle lærere

28.10.20

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt: Læreren i møte med elever som viser utagerende atferd.

Skoleåret 2020/21 skal jeg gjennomføre master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø. I den forbindelse søker jeg informanter som kan bidra med data til min masteroppgave. Jeg håper derfor du som rektor kan videreformidle denne forespørselen til lærere ved Deres skole, viser til vedlegg 1 Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet: «Læreren i møte med elever som viser utagerende».

Kriterier får å delta i forskningsprosjektet er følgende:

Lærere med minimum 10 års praksis.

Det planlegges å gjennomføre intervju med **en** lærer pr skole, og med maksimum 5 lærere.

Med vennlig hilsen

Eva Torill Skogstad

Vedlegg 3 Skriv ang forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, samt samtykke erklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Læreren i møte med elever som viser utagerende atferd i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke «**hva som fremstår som lærernes (lærerprofesjonens) måte å møte elever som viser utagerende atferd i skolen**»?

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med min empiriske forskning, er tanken om at det skal gi større kunnskap omkring lærerne sin opplevelse i forhold til tanker, følelser og refleksjoner omkring møte med elever som viser utagerende elevatferd. Studiet skal finne frem til hva lærere selv trekker fram som viktig i møte med elever som viser utagerende atferd.

Skoleåret 2020/21 skal jeg gjennomføre master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Jeg søker informanter som kan bidra med data i forbindelse med mitt forskningsprosjekt til min masteroppgave.

Videre at datamaterialet i forskningsprosjektet også kan bli brukt til vitenskapelig publisering.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet gjennomføres via UiT Norges arktiske universitet, der Bent-Cato Hustad er min veileder. Mastergrads student er: Eva Torill Skogstad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å utføre intervju med fire -fem lærere, med arbeidssted på barneskole i region i Nord - Norge. Det skal kun gjennomføres intervju med en lærer pr skole, og denne læreren må ha minst 10 års praksis som lærer. Forespørsel om deltakelse sendes til rektor ved alle barneskolene ved en region i Nord - Norges, der rektor oppfordres til å videresende henvendelsen til lærerne ved skolen. Lærere som kan tenke seg til å delta i forskningsprosjektet, oppfordres til å ta kontakt med Eva Torill Skogstad, tlf 93238828 e-post: evatorill@gmail.com / esk049@post.uit.no

Hva innebærer det for deg å delta?

I møte med deg som informant ønsker jeg å få mest mulig kjennskap til ditt (informantens) «svar» på mitt forskningsspørsmål: **hva som fremstår som lærernes (lærerprofesjonens) måte å møte elever som viser utagerende atferd i skolen?**

I dette innebærer at du som informant vil kunne fortelle fritt, men vil få oppfølgingsspørsmål, når dette faller naturlig. Disse spørsmålene vil dreie seg om: Hvilke refleksjoner gjør du som lærer i forhold til utagering? Hva sier du som lærer til elevene som viser utagerende atferd? Hva gjør du som lærer i møte elever med utagerende atferd? Hva tenker du som lærer i etterkant av møtet med elever som viste utagerende atferd? Hvilke emosjonelle reaksjoner har du som lærer i møte med utagerende elever?

Det er viktig at du er bevisst at du har taushetsplikt som lærer, og dermed ikke kan gi opplysninger om enkeltelever. Det er ikke nok å kun unnlate navn, også andre opplysninger som kan knyttes tilbake til **en elev** må unngås. For eksempel årskull, alder, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Det er viktig at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Jeg tar lydopptak av intervjuet, og oppbevart på lydfil inntil prosjektet er avsluttet. Intervjuet vil ta cirka 1 time, og intervjuet vil utføres etter avtale med de aktuelle lærerne.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å begrunne dette nærmere. 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. Opplysninger anonymiseres og opptak slettes etter prosjektets ferdigstilling. Oppgaven er planlagt ferdigstilt våren/sommeren 2021. Det er kun meg som student og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Det vil ikke bli brukt navn eller kontaktopplysninger på deg som informant, dette vil bli erstattet med en kode for hver informant. Datamaterialet vil bli lagret innelåst og der kun jeg har tilgang.

Det er jeg som foretar intervjuene, og som bearbeider datamaterialet.

Dine rettigheter

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

å be om innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, retting personopplysninger om deg, sletting personopplysninger om deg, protest (ikke hvis samtykkebasert).

og å få utlevert en kopi av opplysningene.

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni / juli 2020. Lydfilene vil da bli slettet.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

UiT Norges arktiske universitet, der Bent-Cato Hustad, som er min veileder. Hans tlf. 97747670 / [77646484](tel:77646484) og e-post: bent.cato.hustad@uit.no

eller ta kontakt med meg (masterstudent: Eva Torill Skogstad).

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

Eva Torill Skogstad (s)
Student Master spesialpedagogikk
28.10.20

Bent-Cato Hustad
Prosjektansvarlig
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreren i møte med elever som viser utagerende atferd i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

28.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

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

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsa Amundsen

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

