

# «Det er jo heile skulesystemet som sviktar dei barna her»

*Ein studie av læraren si oppleving av det å gi emosjonell støtte til elevar som  
viser utagerande åtferd på småtrinnet*

**Lill Berge**

Masteroppgåve i spesialpedagogikk – fordjuping i psykososiale vanskar

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplege fakultet, UiO

Vår 2023



# Samandrag

## Studiens bakgrunn, problemstilling og formål

Som lærar har ein eit ansvar for å ivareta alle elevane og gi dei tilstrekkeleg med støtte slik at dei opplev mestring og utvikling. Utagerande åtferd kan opplevast som svært utfordrande for både læraren, medelevar og ikkje minst for barnet sjølv. For elevar som visar utagerande åtferd er sjølvregulering og emosjonskontroll noko av det dei beherskar minst og dermed har størst behov for støtte rundt. Ei rekke forskning visar også til at barn som tidleg visar utagerande åtferd har eit større sannsyn for langsiktige utfordringar vidare i livet. Dette understreker behovet for tidleg innsats og førebygging av slike åtferdsvanskar.

Med dette som utgangspunkt undersøker denne masteroppgåva følgjande problemstilling; *«Korleis opplev lærarar på småtrinnet det å gi emosjonell støtte til elevar som viser utagerande åtferd?»*. Studien har som formål å setje fokus på barna sine psykologiske behov bak den utagerande åtferda, samt skape forståelse for læraren sine behov i møte med dette ansvaret.

## Forskingsmetode

Problemstillinga er undersøkt ved bruk av kvalitativ forskingsmetode. Denne forskingsmetoden baserer seg på eit mindre tal av informantar, men med ei djupare undersøking av informantanes oppleving av tematikken. Det er nytta eit semistrukturert djubdeintervju av fire lærarar som har erfaring med utagerande åtferd på småtrinnet for å svare på vald problemstilling.

## Resultat og hovudfunn

Studiens hovudfunn viser at denne tematikken er ein svært stor del av det arbeidet lærarane står ovanfor i sin jobbkvardag. Det er ei oppleving blant informantane at eleven som visar utagerande åtferd har eit stort behov for å bli ivaretatt av pedagogar dei har god relasjon til. Klasseromskompleksiteten og lærarane sine mangfaldige oppgåver er nokon av faktorane som gjere dette arbeidet utfordrande. Lærarane beskriver at dei ofte kjem til kort i møte med barnet som utagerer, då dei sjeldan opplev å ha tid, kompetanse eller nok ressursar til å ivareta barna sine behov for emosjonell støtte.

# Forord

Då var endeleg masteroppgåva ferdig og det som opplevast som årevis som masterstudent er ved veis ende. Denne prosessen har vore svært lærerik, krevjande, spennande og til tider veldig frustrerande. Eg har lært mykje om ein tematikk eg opplev som svært viktig i møte med dagens skule. Denne kunnskapen tek eg med meg vidare inn i yrkeslivet og utfordringane eg måtte møte der.

Denne oppgåva hadde ikkje vore til hadde det ikkje vore for eit knippe fantastiske menneske som har hjelpt meg gjennom denne prosessen. Først og fremst vil eg takke rettleiaren min, Thormod Idsøe. Tusen takk for at du har gitt meg uerstattelig rettleiing gjennom heile denne prosessen. Du har gitt meg mykje av både kunnskap, pågangsmot og forståelse. Hjertelig takk til alle informantar som har gjort det mogleg å gjennomføre denne studien. Denne masteroppgåva hadde ikkje blitt til utan dykk, så takk for dykkar openheit og tillit til meg.

Tusen takk til venner og familie som har hjelpt meg gjennom denne langdrygde prosessen. Takk for at dykk har kome med oppmuntrande og støttande ord og heldt ut med alle dei kjenslene denne prosessen har ført med seg. Ein spesiell takk til mamma - dine heiarop har vore avgjerande.

Det er svært gledeleg å endelig kunne seie seg ferdig med eit prosjekt ein har jobba hardt for å dra i land. Det er dermed med eit stort smil om munnen eg no kan seie – eg kom i mål til slutt.

Universitetet i Oslo, juni 2023

Lill Berge

## Innholdsliste

<b>Samandrag .....</b>	<b>I</b>
<b>Forord.....</b>	<b>II</b>
<b>1. Innleiing.....</b>	<b>1</b>
1.1 Presentasjon av studiens problemstilling og formål .....	2
1.2 Oppgåvas struktur og oppbygning .....	3
<b>2. Teori og tidligere forskning .....</b>	<b>4</b>
2.1 Definisjon, førekomst og utvikling av utagerande åtferd .....	4
2.2 Klassifisering og årsaksforklaringer .....	6
2.2.1 Diagnostiske termar .....	6
2.2.2 Transaksjonsmodellen .....	8
2.2.3 Læraren sin forståelse av årsaksforklaringar .....	13
2.3 Utagerande åtferd i skulen .....	14
2.3.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	14
2.3.2 Lærarens spesialpedagogiske kompetanse .....	15
2.3.3 Førebygging og tiltak .....	17
2.4 Emosjonar, sjølvregulering og emosjonell støtte frå lærar .....	18
2.4.1 Emosjonar .....	19
2.4.2 Elevens evne til sjølvregulering .....	21
2.4.3 Emosjonell støtte frå lærar .....	22
<b>3. Forskningsmetode .....</b>	<b>26</b>
3.1 Kvalitativ forskning .....	26
3.2 Fenomenologi .....	27
3.3 Datainnsamling .....	27
3.3.1 Teoretisk rammeverk .....	28
3.3.2 Semistrukturert djubdeintervju .....	28
3.3.3 Utval av informantar .....	29

3.3.4	Intervjuguide .....	29
3.3.5	Gjennomføring av intervju .....	30
3.4	<i>Dataanalyse</i> .....	31
3.4.1	Systematisk tekstkondensering.....	31
3.5	<i>Studiens validitet, avgrensing og generalisering</i> .....	33
3.5.1	Omgrepsvaliditet .....	33
3.5.2	Tolkningsvaliditet.....	34
3.5.3	Studiens avgrensing og generalisering .....	34
3.6	<i>Personvern og forskningsetikk</i> .....	35
<b>4.</b>	<b>Resultater og drøfting av funn .....</b>	<b>36</b>
4.1	<i>Læraren si oppleving av utagerande åtferd</i> .....	36
4.1.1	Årsaksforklaringar .....	38
4.1.2	Forekomst og konsekvensar for andre ved utagerande åtferd .....	40
4.2	<i>Læraren si oppleving av lærar- elev relasjonen</i> .....	42
4.2.1	Klasseleiing .....	45
4.3	<i>Læraren si oppleving av emosjoner og emosjonell støtte</i> .....	46
4.3.1	Forståing av omgrep .....	47
4.3.2	Elevens kommunikasjonsevner .....	48
4.4	<i>Læraren sine kjensler og behov</i> .....	50
4.4.1	Leiing og ressursar .....	50
4.4.2	Kunnskap.....	52
4.4.3	Skulen som institusjon.....	52
4.5	<i>Studiens begrensingar og implikasjonar</i> .....	53
4.5.1	Studien sine avgrensingar .....	53
4.5.2	Implikasjonar for praksis .....	54
4.5.3	Implikasjonar for vidare forskning.....	54
<b>5.</b>	<b>Oppsummering og avslutning.....</b>	<b>55</b>
	<b>Kjeldeliste.....</b>	<b>57</b>
	<b>Vedlegg 1: NSD godkjenning.....</b>	<b>64</b>

<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantar</b> .....	<b>66</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide</b> .....	<b>70</b>
<b>Vedlegg 4: Utdrag frå analyseskjema</b> .....	<b>72</b>
Figur 1: Transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009).....	9
Figur 2: Toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2017).....	20
Figur 3: Tryggleikssirkelen (Powell et al., 2015).....	24

# 1. Innleiing

Dagens klasserom består av mange unike individ som møter på skulen med sine føresetnadar, erfaringar og livshistorie. Skulen som institusjon skal leggje til rette for eit trygt og godt skulemiljø som fremmar helse, trivsel og læring, samt gi elevane gode føresetnadar for å kunne meistre liva sine og delta i fellesskapet i dagens samfunn (Opplæringslova, 1998). Læraren er ein av dei sentrale rollemodellane for elevane og som lærar skal ein gi kvar av elevane tilpassa opplæring slik at dei opplev meistring og positiv utvikling (Opplæringslova, 1998).

I ei rekke pedagogisk litteratur blir god lærar – elev relasjon trekt fram som ein vesentleg faktor for elevens positive utvikling (Fallmyr, 2020; Overland, 2007; Pianta, 2006; Wilkinson & Bartoli, 2021). Fallmyr (2020) hevder at relasjonens viktigaste funksjon er at den skapar kjensler som tryggleik, iver/interesse, glede, meining og stolthet. Relasjonen vil dermed utgjere eit stødig grunnlag for utfolding og læring, både fagleg og sosialt. Klasserommets regler og rutinar sakpar ei ramme for korleis ein ynskjer at elevane, lærarane og samspelet i klassen skal fungere. Dette dannar eit slags sosialt system (Nordahl et al., 2005). For elevar som viser utfordrande åtferd kan ein lærar som bryr seg og som evnar å skapar gode relasjonar ha potensiell førebyggande effekt (Overland, 2007).

Ein kan forstå utagerande åtferd som åtferd som bryt med det sosiale systemet som er satt, då oppfatninga av denne åtferda i stor grad avhenger av miljøet, tida, konteksten og situasjon åtferda oppstår i (Nordahl et al., 2005). Utagerande åtferd kan komme til uttrykk ved verbale eller fysiske angrep på andre menneske, ved eksempelvis sinne, kranling eller slåssing (Nordahl et al., 2005).

I følge Barne- ungdoms-, og familiedirektoratet (*Bufdir*, u.å.) rammes omlag 5% av barn og ungdom av åtferdsvanskar i Norge. I ein rapport utgitt av folkehelseinstituttet (Berg et al., 2020) poengterast det at barn og unge med åtferdsvanskar kan skape store utfordringar for seg sjølv, familien, skulekamerater, lærarar og samfunnet. Gjennom fleire studiar er det også godt dokumentert at barn som tidleg visar utagerande åtferd har større sannsyn for å utvikle mentale helseutfordringar, sosiale problem eller utføre kriminelle handlingar i vaksen alder (Broidy et al., 2003; Campbell et al., 2006; Caspi et al., 1996; Tremblay, 2010). Luckner og Pianta (2011) hevdar at relasjonen mellom lærar og elev har stor betydning for elevens faglege, sosiale og emosjonelle utvikling. Det vil dermed være hensiktsmessig å prioritere god lærarstøtte rundt

barn som viser tidlige teikn til problemåtferd, for å forhindre langtidskonsekvensar i ungdomstida og vaksen alder.

For barn som visar utagerande åtferd er sjølvkontroll og emosjonsregulering noko av det dei beherskar minst og dermed har størst behov for støtte rundt (Ogden, 2017). Kvello (2015) beskriv emosjonell støtte som evne til å vise sympati og verdsetjing overfor barnet. Fallmyr (2020) hevdar også at læraren si evne til å hjelpe eleven med å tolke eigne kjensler er ein sentral del av arbeidet med å støtte elevar som har det vanskeleg. Ut i frå dette kan ein forstå det slik at det å utvikle og vedlikehalde alt det lærar-elev relasjonen inneber, er ein vesentleg del av arbeidet som lærar. Dette arbeidet kan likevel opplevast som vanskeleg då dei fleste lærarar vil oppleve utagerande åtferd som svært utfordrande og øydeleggande for undervisinga (Overland, 2007). Fallmyr (2020) hevdar også at det å *like nokon* som vekker negative kjensler, føresett nesten alltid at ein forstår dei psykologiske behova bak åtferda slik at ein enklare kan tolerere kjenslereaksjonane. PP-rådgivaren Kristine Finsæther (2022) skriv i ein artikkel utgitt av utdanningsnytt at ho opplev at lærarar har eit stort ønske om å sjå eleven bak åtferda, men at dei ofte føler dei manglar kompetanse i forhold til dette. Vidare skriv ho at dei siste åra har mykje av hennar arbeid som PP-rådgivar vore rette mot elevar med reguleringsvanskar.

Dette arbeidet er med andre ord både læraren sitt lovpålagt ansvar og eit arbeid som er nødvendig for elevanes utvikling. Samtidig som dette kan opplevast som svært utfordrande for lærarane. Med dette som bakgrunn ynskjer eg dermed å undersøkje småskulelærarane si oppleving av det å gi emosjonell støtte til elevar som viser utagerande åtferda, samt kva dei har behov for i møte med dette ansvaret.

## 1.1 Presentasjon av studiens problemstilling og formål

Med ovannemnt teori og forskning som bakgrunn skal eg i denne studien undersøkje følgjande problemstilling;

*«Korleis opplev lærarar på småtrinnet det å gi emosjonell støtte til elevar som viser utagerande åtferd?»*

Problemstillinga er vidare presisert i to underspørsmål:

1. Korleis opplev læraren eleven si evne og behov for å ta i mot emosjonell støtte?



2. Kva opplev lærarane som deira behov i møte med dette ansvaret?

## 1.2 Oppgåvas struktur og oppbygning

Denne masteroppgåva vil bestå følgjande kapittel; 2. teori og tidligare forskning, 3. forskingsmetode, 4. resultat og drøfting av funn, og 5. oppsummering og avslutning. Læraren si oppleving av å gi elevar emosjonell støtte til elevar som visar utagerande åtferd kan vere nært knytt til korleis lærarane forstår årsaka til åtferda. Det vil derfor vere henstiksmessig å undersøkje eventuelle årsaksforklaringar for utagerande åtferd, samt sjå på korleis desse blir forstått i skulesamanheng. Det vil også vere nødvendig med teori kring emosjonar som er nært knytt til denne åtferda og korleis barnet si evne til sjølvregulering verkar. I kapittelet om teori og tidligare forskning vil det dermed gjerast greie for sentrale omgrep og tidligare forskning innanfor desse områda. I neste kapittel presenterast forskingsmetoden som er brukt i denne studien. Her er det gjort greie for framgangsmåten som er nytta for å samle inn tilstrekkelig datamateriale for å kunne svare på vald problemstilling. I dette kapittelet blir også nødvendige avgrensingar som er gjort i forhold til oppgåvas omfang og tidsperspektiv forklart. Resultat og drøfting av funn vil vere kapittelet som presenterer resultatane som kjem fram i datamaterialet, samt drøfting av desse i forhold til relevant teori og tidligare forskning. Kapittelet vil med dette svare på studiens problemstilling. Avslutningsvis vil studiens funn samanfattast i ein konklusjon.

## 2. Teori og tidligere forskning

Som nemnt innleiingsvis omfamnar utagerande åtferd og læraren sin emosjonelle støtte svært mange aspekt innanfor det spesialpedagogiske fagfeltet. For at vi skal kunne forstå barnet si åtferd og deira behov er det dermed nødvendig å undersøkje kva som ligg til grunn for dette åtferdsuttrykket (Fallmyr, 2020). Ut i frå vald problemstilling vil teorikappitelet vere delt inn i følgjande hovudområder; 1. definisjon, førekomst og utvikling av utagerande åtferd, 2. klassifisering og årsaksforklaringar, 3. utagerande åtferd i skulen, og 4. emosjonar, sjølvregulering og emosjonell støtte frå lærar. Dette vil danne det teoretiske grunnlaget for oppgåva og bli anvendt i drøfting av resultatata.

### 2.1 Definisjon, førekomst og utvikling av utagerande åtferd

I litteraturen blir det brukt ei rekke omgrepsforklaringar rundt åtferd som bryt med normer og reglar som rår i miljøet ein oppheld seg i. Det eksisterer ingen allmenn akseptert definisjon der ein tydeleg skil mellom kva som er normal åtferd og kva som er avvikande åtferd (Nordahl et al., 2005). Dette gjer til at omgrepa og forståelsen av dei er svært mangfaldig. For å danne eit heilskapleg bilete av kva denne åtferda kan innebere vil fleire definisjonar bli presentert i dette kapitlet.

Ein kan dele psykiske vanskar og problemåtferd i to delar; innagerende (internalisert) og utagerande (eksternalisert) åtferd (Nordahl et al., 2005). Innagerende åtferd handlar om at kjensler blir vendt innover og i stort grad går utover eleven sjølv, som til dømes ved angst eller tristhet (Kvelling, 2015). Utagerande åtferd vil på den andre sida komme til uttrykk uttadd og bryte med normene som opptrer i miljøet ein oppheld seg i (Nordahl et al., 2005). Utagerande åtferd som til dømes distraheringsproblem, der ein forstyrrar andre eller å drøyme seg bort i undervisningstimen gir liten grunn til bekymring, medan handlingar som slåssing, slag eller andre verbale og fysiske angrep på menneske er naturlegvis meir alvorlege. Nordahl (2005) hevdar likevel at dersom det skapas ein kultur for disiplineringsproblem kan dette danne eit grunnlag for utvikling av større og meir omfattande åtferdsproblematikk.

Nordahl et al. (2005) beskriver utagerande åtferd som ein av dei vanlegaste formene for problemåtferd i skulen. Dei beskriv åtferda ved handlingar som å fort bli sint, svare tilbake til vaksne ved irettesetting eller krangle og slåss med andre elevar. Med andre ord; både fysiske og verbale angrep på andre menneske. Ogden og Hagen (2019) beskriver utagerande åtferd

som eit overordna omgrep som omfattar ukontrollert regulering av kjensler og åtferd som aggresjon, kriminalitet og hyperaktivitet. Zionts et.al. (2002) beskriver utagerande åtferd som å krenke andre sine rettigheter og bryte med normer som opptrer i det miljøet barnet oppheld seg i. Ein kan med dette forstå utagerande åtferd som ein underkategori av åtferdsvanskar og som er omfamna av mange aspekt. Desse oppfatningane inkluderer både likskapar og ulikheiter. I eit forsøk på å skape ein felles forståing kan ein beskrive utagerande åtferd som verbale og fysiske uttrykk som bryt med dei sosiale normene som rår i miljøet barnet oppheld seg i og som kan opplevast både som krenkande og utfordrande for menneska rundt. Vidare i oppgåva vil forståelsen av omgrepet vere vidt og omfamne store delar av det dei ovannemde omgrepa inkluderer.

Nokon form for utagerande åtferd vil vere ein del av barnet si naturlege utvikling i tidleg alder. Små barn kan reagere med sinne og raselianfall og det er normalt at barn mellom atten månader og fire år jamleg viser denne åtferda (Potegal & Davidson, 2003). Det heller ikkje unormalt at barn blir sinte når dei er trøtte, frustrerte, sjuke eller at dei opplev å ikkje handtere situasjonar dei møter på (McCurdy et al. (2006) sitert i Drugli, 2013). Nordahl (2005) hevdar også at det er normalt at barn og ungdom i enkelte periodar ikkje oppfører seg slik som dei vaksne ynskjer. Dette vil med andre ord vere innafor den normale utviklinga barnet har. Med åra lærer barn seg ulike sosialt aksepterte måtar å oppføre seg på ved hjelp av interaksjonen i det miljøet barnet oppheld seg i (Tremblay, 2010). Det er når barnet sitt åtferdsmønster skil seg markant frå jamgamle, hemmar barnet sin utvikling og vekst eller går betydelig utover andre menneske det er grunn til bekymring (Nordahl et al., 2005; Roland et al., 2016). Ein må dermed skilje mellom åtferd som er relativt vanleg i tidleg alder og åtferd som ber preg av uregulerte åtferdsutbrot (Roland et al., 2016,).

Caspi, Moffitt, Newman & Silva (1996) fann i sin studie ein samanheng mellom barns åtferd i 3 års alderen og psykisk sjukdom i vaksen alder. I denne studien følgde dei barna frå dei var 3 år til og med fylte 21. Dei tok utgangspunkt i psykiske lidingar som angst, depresjon, mani, antisosial åtferd, tilbakefallande valdeleg åtferd, alkoholisme og suicidalitet. Resultantane frå studien viser at barn som var ukontrollert rastlause og impulsive i 3 års-alderen hadde større sannsyn for å utvikle antisosial åtferd og vere involvert i kriminelle handlingar ved fylte 21 år. Tremblay (2010) konstaterer også i sin metaanalyse at fysisk aggresjon som går over fleire aldersperiodar svært sjeldan starter *etter* tidlig barndom. Dette grunngjev han blant anna gjennom Loeber et al. (2005) sin studie som viser at dei som skåra høgast for alvorlig vald i 19-års alderen, også var dei som skåra høgast på dette i ein alder av 14 år. Han poengterer også

at valden man utfører i en alder av 16 år naturligvis vil vere meir alvorleg enn ved 2-års alderen, rett og slett fordi barna er blitt eldre og dermed i stand til å påføre større skade. Dette betyr ikkje at valden som vart utført i 2-årsalderen ikkje er alvorlig, men at åtferda må sjåast i forhold til barnet si aldersgruppe (Tremblay, 2010). Disse studiane underbygger nødvendigheita av førebyggjande arbeid og tidleg innsats for å forhindre at barnet si åtferd eskalerer og følger barnet vidare inn i ungdom – og vaksenlivet. For å ivareta dette og arbeide førebyggjande i barnet sin tidleg alder vil det dermed vere nødvendig med kunnskap kring kva som fører til denne åtferda.

## 2.2 Klassifisering og årsaksforklaringer

Det kan vere ei rekkje årsaksforklaringar til at barn oppfører seg slik som dei gjer. Det finnes ingen eintydig teori som forklarar utvikling, årsak eller tiltak for utagerande åtferd (Ogden & Hagen, 2019), samt at åtferdsutviklinga vil vere svært individuell og variere frå barn til barn (Nordahl et al., 2005). Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørbye (2016) påpeikar at diskusjon kring elevens intensjon av åtferda kan føre til betre handtering blant pedagogane. Det er dermed rimelig å anta at korleis ein forstår intensjonen og dei psykologiske behova bak åtferd er avgjerande for korleis ein mestrar å handtere elevens åtferd. Dette vil også ligge til grunn for læraren sin forståelse av emosjonell støtte. For å kunne hjelpe barnet i å utvikle prososiale ferdigheiter og forhindre at åtferda eskalerer er det dermed nødvendig å undersøkje kva som kan vere potensielle årsaksforklaringar.

### 2.2.1 Diagnostiske termar

Når ein snakkar om åtferdsvanskar kan ein forstå symptoma ved den utagerande åtferda gjennom enkelte diagnosar. Innanfor det psykiatriske fagfeltet blir det ofte brukt diagnostiske termar og standardiserte kriterier for å definere åtferdsproblemet (Nordahl et al., 2005). Det finnes fleire diagnosar som baserer seg på eit utagerande åtferdsuttrykk. Med dette sagt er det absolutt ikkje alle som visar utagerande åtferd som har ei spesifikk diagnose, men symptoma som beskrivast ved dei ulike diagnosane kan gi greie skildringar av kva utagerande åtferd kan innebere. I dette kapitlet presenterast diagnosane som er relevant i forhold til studiens problemstilling. Vidare kjem ikkje denne oppgåva til å basere seg på utagerande åtferd knytt til spesifikke diagnosar, men undersøkje den utagerande åtferda slik den viser seg generelt sett.

Drugli (2013) beskriver trassliding og åtferdsliding som dei vanlegaste diagnosane blant åtferdsvanskar hjå barn. Trassliding kan beskrivast som åtferd som ikkje følger adekvat aldersutvikling når det gjeld trass, negativisme, sinne og ulydighet. For at barnet skal ha ein trassliding må minst fire eller fleire av åtte kriterier vere oppfylt, samt at dei må førekomme oftare enn det som er vanleg for jamgamle barn og vere observert over ein seks månaders lang periode (Drugli, 2013, s. 59). Dei åtte kriteriene er som følger ;

Barnet

1. mister ofte besinnelsen
2. krangler ofte med voksne
3. provoserer ofte eller nekter ofte å adlyde voksne krav eller regler
4. irriterer ofte andre med vilje
5. klandrer ofte andre for egne feil eller egen dårlig oppførsel
6. er ofte nærtakende eller blir lett irritert på andre
7. er ofte sint eller fornærmet
8. er ofte ondskapsfull eller hevngjerrig

Åtferdsliding beskrivast som ei alvorleg negativ åtferd der barnet krenker andre menneskes rettigheter. Denne diagnosen vil dermed vere meir alvorleg enn trassliding (Drugli, 2013). Denne åtferda vil utgjere ein betydelig funksjonssvikt for barnet både sosialt, innan utdanning og i arbeid. Som ei undergruppe av åtferdsliding finn vi personar som i diagnosemanualen DSM-V blir betegna ved «Callous and unemotional traits» (CU-trekk). Dette omfattar personar som viser lite empati, skyld eller bryr seg lite om andre sine kjensler, ynskjer og velvære (Drugli, 2013).

«Opposisjonell åtferdsforstyrning» (ODD) er også ein av dei mest relevant diagnosane innanfor åtferdsproblem (Nordahl et al., 2005). Denne diagnosen kjenneteiknast ved åtferdsuttrykk som å ofte krangle med vaksne, har ofte sinneutbrot, vegrar eller nekter ofte å etterkomme oppmoding frå vaksne, forstyrrar ofte andre med vilje, er ofte sint og ergelig, banner ofte, og er ofte fiendtleg eller hemngjerrig (Nordahl et al., 2005). Med andre ord er dette åtferda noko viser seg svært ofte og som i stor grad går utover andre menneske. CD «conduct disorder» eller «alvorlig åtferdsforstyrrelse» delast inn i fire områder; 1. aggresjon mot mennesker og/eller dyr, 2. ødeleggelse av eiendom/eiendeler, 3. bedrageri og tyveri og 4. alvorlige regelbrudd (Nordahl et al., 2005).

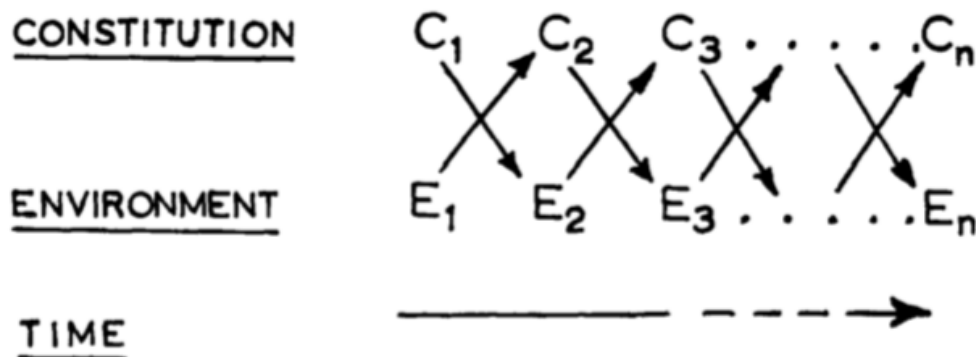
Åtferdsproblem kan også oppstå som ein sekundærvanske ved diagnosen «Attention Deficit Hyperactivity Disorder» (ADHD) (Nordahl et al., 2005). ADHD er ein nevrologisk forstyrning der konsentrasjonsvanskar, impulsivitet og hyperaktivitet er dei tre sentrale diagnosekriteriene (Nordahl et al., 2005). Elever som har denne diagnosen kan fort bli kategorisert med emosjonelle eller åtferdsmessige vanskar, lærevanskar, psykiske eller andre helsemessige vanskar (Zionts et al., 2002). Barn med ADHD kan ofte ha vanskeleg for å kjenne att og reagere hensiktsmessig på ulike kjensler, samt at ADHD ofte fører med seg impulsivitet og lite strukturerte tankar (Factor et al., 2013; Greene, 2011). Dette kan dermed føre til at barnet tek i bruk lite hensiktsmessige strategiar for å handtere desse, og då ved eksempelvis utagerande åtferd.

Åtferdsvanskar kan med andre ord oppstå i kombinasjon med ei rekke diagnosar, samt vere meir elle mindre alvorlige. Symptoma i seg sjølv er ikkje nok til kunne setje ei diagnose og det hevdas at diagnosar kan føre til eit einsidig fokus på individet og lite på kontekstane vanskane oppstår i (Nordahl et al., 2005). Drugli (2013) stiller også spørsmål ved om det i det heile er mogleg å måle forskjellane mellom normalutvikling og psykopati med tanke på dei store endringane som skjer med alle barn i førskolealder, både emosjonelt, kognitivt og sosialt. På den andre sida kan diagnosar gi ei djupare forståelse for vanskane barnet står ovanfor og med dette til rette for ei meir spesifikk og relevant oppfølging (Drugli, 2013). Diagnosar er ein del av verkelegheita, og det er dermed viktig at desse ikkje blir oversett, men heller anvendt som nyttig informasjon i arbeidet med å hjelpe barnet og som verktøy for systematisk oppfølging. Med dette sagt vil det vere strengt nødvendig å sjå elevens vanskar i ei større samanheng der ein både undersøker individuelle forhold, samt påverknadsforhold i barnet sine omgivningar (Nordahl et al., 2005).

### 2.2.2 Transaksjonsmodellen

Opp gjennom tidene har fleire utviklingsforskarar prøvd å forstå kva som fører til at vi oppfører oss slik vi gjer. Alt frå genetisk betinga åtferd til miljøstyrt utvikling har tidlegare vore presentert i ulike utviklingsteoriar (Tremblay, 2010). Rundt 1960 – 1970 talet vart ein merksam på at utviklingsforskarar i stor grad studerte kortsiktige tankar om barns utvikling, men mangla kunnskap for å kunne studere dette på lang sikt (Sameroff, 2010). Fram til då hadde ein i stor grad undersøkt barnet si utvikling ved å enten studere barnet sine eigenskapar eller barnet sitt miljø isolert sett (Sameroff, 2010).

Sameroff (1975) hevda på 1970-talet at ein ikkje berre kunne sjå på eigenskapar ved barnet eller barnet sine omgivningar for å forklare barns åtferd, men at desse måtte sjåast i forhold til kvarandre og i ein større samanheng. Han viste då til at barn som tidleg opplevde traumatiske hendingar, ved eksempelvis fødselskomplikasjonar, ikkje viste teikn til avvik knytt til dette med mindre barnet også vart utsatt for avvikande omsorg i oppveksten (Sameroff, 1975). Han understreker likevel at det fantes barn som vaks opp under svært gode omsorgsforhold og som fortsatt kunne vise teikn til avvikande åtferd. Ut i frå dette utarbeida han transaksjonsmodellen som eit verktøy for å undersøkje barns åtferd, der ein såg på korleis samspelet mellom individuelle- og miljøfaktorar påverka barnet gjensidig over tid.



Figur 1: Transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009).

I denne samanhengen omfamnar miljø alt som omgir individet. Med tanke på at barnet sine genar eine og åleine sjeldan fører til psykiske vanskar, kan uheldige miljøforhold føre til at vanskane utviklar seg (Kvello, 2008). For å konkretisere dette kan ein seie at dersom eit barn møter eit negativt miljø der barnet sitt behov ikkje blir forstått, kan barnet sine genar bli aktivert og føre til at åtferdsvanskane viser seg (Drugli, 2013). Det er dermed ikkje miljø eller genane i seg sjølv som utviklar åtferdsvanskane isolert sett, men eit samspel mellom dei.

Transaksjonsmodellen er ingen eigen teori, men eit paraplyomgrep og ei forståelsesramme som omfamnar fleire teoriar og bindar dei saman (Kvello, 2012). Denne modellen frontar eit menneskesyn som studerer barnet si utvikling ved å sjå på biologi, psykologi og miljø (Kvello, 2015). Som tidlegare nemnt har det vore presentert mange teoriar om korleis vi skal forstå barnet si åtferd. I dag er ikkje transaksjonsmodellen ein nyskapande tankegang, men har vorte ein meir eller mindre allmennakseptert teori blant dei fleste som forskar på barns utvikling (Kvello, 2015). Ut i frå denne forståelsesramma kan ein undersøke forhold ved individet og i

miljøet som utset barnet for større sårbarheit og risiko eller, på motsett side, kva faktorar som kan verke beskyttande ovanfor barnet.

### Risiko – og beskyttelsesfaktorar

Sett i lys av transaksjonsmodellen kan ein undersøkje det som kallast for barnet sine risiko – og beskyttelsesfaktorar. Dette omhandlar individuelle forhold eller faktorar i miljøet som tilseier at det enten aukar risikoen for skeivutvikling eller opptrer som ein beskyttande faktor ovanfor barnet si utvikling (Nordahl et al., 2005). Som transaksjonsmodellen illustrerer må desse faktorane sjåast i forhold til kvarandre, samt at ein må undersøkje korleis samspelet mellom dei påverkar barnet over tid. Ein kan, med andre ord, ikkje forklare barnet si åtferd ved å studere faktorane kvar for seg.

Risikofaktorar definerast som ein fellesnemning av faktorar som kan auke sannsynet for negativ psykososial utvikling og kan betraktast som eit faresignal for utvikling av åtferdsvanskar (Nordahl et al., 2005). Det er da snakk om forhold eller hendingar som skjer i forkant av barnet sine eventuelle vanskar. Dette kan omfamne karakteristikkar ved individet, familiære forhold eller faktorar i miljøet rundt barnet (Schoon, 2006). Eksempelvis framstår impulsivitet, spenningsøking, omsorgssvikt og manglande klasseleing som risikofaktorar for at barnet si åtferdsutvikling (Nordahl et al., 2005; Nordanger & Braarud, 2017; Smith, 2004). Det er med dette ikkje gitt at risikofaktor automatisk fører til skeivutvikling og det vil vere svært individuelt korleis kvart barn reagerer på risikoeksponering (Nordahl et al., 2005). Det er også vel dokumentert at nokon barn, på tross av ugunstige oppvekstforhold, unngår å utvikle påfølgjande vanskar (Schoon, 2006). For ei gruppe barn som eksponerast for same type risiko er det stort sannsyn for at utfalla av eksponeringa vil vere svært varierende (Deckard-Deater et al., 2003). Mengda risikofaktorar vil også vere av tyding. Jo fleire risikofaktorar barnet blir utsatt for desto større er sannsynet for alvorlig problemutvikling. Nordahl et al. (2005) hevder også at ein må ta omsyn til barnet sin alder og utviklingsprosess for å kunne forstå risikoen barnet utsettast for. Ein beveger seg gjennom ulike fasar i livet og oppveksten og disse vil vere at tyding for korleis risikoen påverkar barnet (Kvvello, 2008).

Beskyttelsesfaktorar er faktorar som dempar faren for utvikling av vanskar på tross av eksisterande risiko (Nordahl et al., 2005). Eksempelvis kan beskyttelsesfaktorar opptre i familien, på skulen, blant jamgamle eller i nærmiljøet. For barn som veks opp under sviktande omsorgsforhold kan eksempelvis ein støttande lærar vere ein av beskyttelsesfaktorane ovanfor barnet. Kort forklart kan den beskyttande faktoren verke som ei motvekt for risikoen barnet



blir utsatt for. Beskyttelsesfaktorar er ingen garanti for at barnet ikkje vil utvikle åtferdsvanskar eller liknande vanskar, men det kan bidra til å redusere sannsynet for skeivutvikling (Nordahl et al., 2005).

Drugli (2013) hevdar at tidleg identifisering av barnet sine risiko- og beskyttelsesfaktorar kan vere avgjerande for kva tiltak og førebygging som blir iverksett. Stouthamer – Loeber et al. (2002) fann i sin studie at blant gutar som viste alvorleg antisosial åtferd i ungdomsåra hadde 71% av dei vore kartlagt for fem risikofaktorar tidlegare i barndommen, medan 2% ikkje hadde tidlegare kjente risikofaktorar. Ut i frå dette ser vi at det kan vere svært nyttig å studere desse faktorane for å kunne arbeide førebyggjande og forhindre vidare eskalering av åtferdsvanskar. Ved å kjenne til faktorane kan ein dermed leggje til rette for positiv utvikling hjå barnet.

For å studere desse faktorane nærmare kan ein dele risiko- og beskyttelsesfaktorar i tre kategoriar; 1. Individuelle og genetisk betinga faktorar, 2. foreldre og kjernefamilien og 3. det øvrige oppvekstmiljøet, som til dømes inkluderer barnehage og skule (Kvello, 2012).

### **Individuelle og genetisk betinga faktorar**

Vi menneske er født med eit sett med genar som er med på å forme oss til den vi er. Desse genane bærer med seg anlegg for å utvikle gitte eigenskapar. Det finnes ingen genetiske trekk som eine og åleine medfører åtferdsvanskar, men ein kan likevull undersøke arvelege eigenskapar som kan ha innverknad på barnet sin oppførsel (Smith, 2004). Tremblay (2009) hevdar også at kunnskap om miljøets påverknad av genane (også kalla epigenetikk) er av betydning for å kunne tyde, forhindre eller reversere barnet sitt åtferdsmønster. I forhold til aggresjon og antisosial åtferd vil genane hovudsakleg verke inn på temperamentstrekk som irritabilitet, impulsivitet og spenningssøking (Smith, 2004). Nordahl (2005) trekker også frem tre individuelle faktorar som ser ut til å auke sannsynet for utagerande problemåtferd; 1. vanskeleg temperament og tidleg utagering, 2. kognitive problem og 3. mangelfull sosial kompetanse.

Barn kan også vere født med stor motstandsdyktigheit som gjer dei meir robuste i møte med omverden. Dette kan dermed verke som ein beskyttande faktor for barnet. Tidligare brukte ein gjerne omgrepet «løvetannbarn» om barn som klarte seg på tross av mistilpassa oppvekstvilkår, medan ein i dag i større grad brukar omgrepet resiliens (Kvello, 2015). Resiliens kan forklarast som barnet si tåleevne og robustheit, samt evne til å handtere stress eller andre vanskelege livsforhold (Drugli, 2013; Kvello, 2015). Dette omgrepet må ikkje

forvekslast med god sosial kompetanse eller optimistisk innstilling (Kvello, 2015). Barnet sin kompetanse er en ressurs, men det er prosessen med å overvinne risiko som er resiliens (Fergus & Zimmerman, 2005).

Det er med andre ord nokon barn som kan ha større anlegg for å utvikle åtferdsvanskar genetisk sett eller vere født med større grad av resiliens som gjer dei meir robuste i møte med risiko. Med dette sagt hevdar Drugli (2013) at for at barn med tidlege reguleringsvanskar skal utvikle åtferdsvanskar, må disse opptre i lag med andre risikofaktorar.

### **Foreldre og kjernefamilie**

Foreldrenes måte å oppdra barnet på og deira omsorgsevne er ein av faktorane som kan påverke barnet si åtferd (Kvello, 2015). Foreldre som ikkje evnar å gi barna tilstrekkeleg rettleiing, manglar oversikt over kva barna held på med, har uklare grenser eller er overdriven strenge er nokon av faktorane som kan framstå som ein risikofaktor for negativ åtferdsutvikling (Nordahl et al., 2005). Ogden og Hagen (2019) hevdar også at foreldrenes problem knytt til rusmisbruk, kriminalitet, psykisk uhelse og lav IQ kan påverke barnet sitt oppvekst negativt. Barn som blir utsatt for omsorgssvikt eller andre traumatiske hendingar vil vere ekstra sårbare for utvikling av seinare belastningsskader (Nordanger & Braarud, 2017). Kvello (2015) samanfattar to utanlandske studiar som viser at 50 til 70 prosent av barn som vekst opp under sviktande omsorgsutøving eller mishandling vil oppleve betydelege psykisk plager eller lidningar som følge av dette. Dersom eit barn opplev traumatiske hendingar kan dette føre til eit overaktivert alarmsystem som kan føre til at barnet sine handlingar baserer seg på tidlegare erfaringar, og dermed handlar på ein uhensiktsmessig måte i enkelte situasjonar (Nordanger & Braarud, 2017). Dette forklarast nærmare i kapittel 2.41.

På den andre sida har familieforhold også stort potensiale til å verke som ein beskyttande faktor for barnet. Nordanger og Braarud (2017) hevda at dersom barn veks opp under gode omsorgsforhold kan dette verke beskyttande ovanfor barn som genetisk sett kan vere disponert for negativ utvikling. Smith (2004) hevdar også at foreldre som føreser mas og krangel, avleier merksemd, gir forklaringar, sikrar samarbeid, samt kjem med forslag og ikkje absolutte krav nyttar positive strategiar ovanfor barnet.

### **Oppvekstmiljø**

I denne forstand forstås ein oppvekstmiljø som eit samleomgrep for alt som omfamnar barnet.

Dette kan innebære både nærmiljøet, barnehage, skule eller andre arenaer der barnet oppheld seg. På grunnlag av oppgåvas problemstilling vil skulens rolle bli presentert og vektlagt her.

Barn oppheld seg store delar av kvardagen på skulen, og i lys av transaksjonsmodellen vil miljøet her ha stor påverknadskraft på barnet si utvikling. Skulemiljøet består blant anna av relasjonar med både lærar og jamgamle, reglar og krav, samt omsorg og læring. Nordahl (2005) beskriver uklare reglar, konfliktprega klassemiljø og dårlege relasjonar mellom lærar og elev som skulerelaterte risikofaktorar for utvikling av og oppretthalden problemåtferd. Med dette sagt har også skulen moglegheit for å verke som ein beskyttande faktor ovanfor barn som utsettast for risiko. Olsen og Traavik (2010) hevdar at ein lærar som dannar gode relasjonar mellom seg og eleven, samt legg til rette for gode relasjonar mellom elevane er med på å skape kjensler som tryggleik, tillit og verdsetjing. Dette kan gjere til at barnet finn støtte og tryggleik i relasjonen, etablerer eit sunt sjølvbilde, samt tru på eigne ferdigheiter. Dette vil dermed verke som ein beskyttande faktor for risikoutsette barn.

### 2.2.3 Læraren sin forståelse av årsaksforklaringar

Roland et al. (2016) hevdar at læraren sin forståelse av problemåtferd vil vere avgjerande for deira pedagogiske vurdering og handtering av åtferda. Overland (2007) hevdar også at måten ein tenkjer kring problemåtferd vil også vere avgjerande for nytteverdien av tiltaka som iverksatt. Han meina skulen har ein tendens til å rette blikket mot eleven eller foreldre, noko som kan føre til eit einskapleg syn og lite hensiktsmessige strategiar. Gjennom kunnskap om korleis barnet og miljøet gjensidig påverkar kvarandre over tid, samt ved å undersøke potensielle risiko – og beskyttelsesfaktorar får ein eit meir heilskapleg bilde av elevens åtferdsvanskar. Fallmyr (2020) presiserer også at det å *like* nokon som vekkar negative kjensler føreset at vi er klar over kva som ligg bak åtferda. At eleven har ei oppleving av at læraren verdset hen vil vere av tyding for relasjonen mellom dei (Overland, 2007). Då læraren sin åtferdshandtering og deira relasjon til elevane har stor påverknad på barnet si vidare åtferdsutvikling vil denne kunnskapen vere avgjerande. Tremblay (2010) dokumenterer at åtferdsvanskar sjeldan startar etter tidleg barndom. Thomas og Bierman (2006) hevdar også at dersom elevar i løpet av dei tidlege skuleåra havnar i ei klasse med mykje aggressiv oppførsel aukar sannsynet for at den aggressive åtferd vedlikehaldas gjennom skuleløpet. Desse studiane underbygger nødvendigheita av kunnskap som fører til førebyggjande og støttande arbeid frå barnet sin tidlege skulealder.

## 2.3 Utagerande åtferd i skulen

Barna oppheld seg på skulen store delar av kvardagen. Her er barna i interaksjon med både lærarar og medelevar. Sett ut i lys av transaksjonsmodellen vil skulemiljøet vere av stor betydning for barnet si utvikling, og som tidligare nemnt vil læraren sin relasjon til elevane vere særleg tyding for elevar som viser problemåtferd. Læraren si emosjonelle støtte er nedfelt i den overordna delen av læreplanen (*Utdanningsdirektoratet, 2020*); «Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevane skal læraren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevane faglig og emosjonell støtte». For å kunne forstå læraren sine opplevingar av det å gi emosjonell støtte til elevar som visar utagerande åtferd, vil det vere nødvendig å undersøkje korleis denne åtferda blir oppfatta og handtert generelt i skulen. Dette skaper eit stødigare grunnlag kring diskusjonane om korleis dette arbeidet og ansvaret blir ivaretatt.

### 2.3.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Skulen er ein institusjon som står ansvarleg for opplæringstilbodet i Norge og skal fremme gode føresetnadar for at barna skal bli sjølvstendig og deltakande samfunnsborgerar (Opplæringslova, 1998). Det er nedfelt i opplæringslova (1998) at kvar av elevane skal få opplæring som er tilpassa deira evner og føresetnadar. Tilpassa opplæring er ingen individuell rett, men skal skje gjennom at læraren skal tilretteleggje undervisninga (*Veilederen Spesialundervisning, 2021*). Dette er med andre ord noko som angår alle elevane i skulen. Spesialundervisning er derimot noko som elevar kan ha rett til dersom dei ikkje får tilstrekkeleg utnytte av den ordinære undervisninga (*Veilederen Spesialundervisning, 2021*). For at eleven skal få innvilga spesialundervisning må det føreligge ei sakkyndig vurdering av elevens behov gjort av pedagogisk psykologisk teneste.

Effekten av spesialundervisning for elevar som visar problemåtferd er svært omdiskutert (Overland, 2007). Danielsen (2012) skriv i ein fagartikkel at skjeringspunktet mellom ordinære undervisning og spesialundervisning kan by på utfordringar. Dette kan ofte gjelde elevar med sosiale eller emosjonelle vanskar, då slike vanskar ofte er samansette og kan bringe med seg fleire dilemma. I overordna del av læreplanverket (*Utdanningsdirektoratet, 2020*) står det at skulen skal sørge for eit inkluderande fellesskap. Det er læraren si oppgåve å uttøve yrkesskjønn for å finne ut kva som er elevens beste i møte med dette fellesskapet. Ofte vil det spesialpedagogiske tilbodet omfatte både ordinær og spesialpedagogisk opplæring. Tal frå 2022 viser at 48% av spesialundervisninga skjer i ordinær klasse og at kunn 13% prosent har

spesialundervisning hovudsakleg åleine (*Utdanningsspeilet 2022*, 2022). Med andre ord betyr dette at der det er behov for tilrettelagt opplæring gjennom spesialundervisning, vil også desse med stort sannsyn gjennomførast innanfor klasserommets fire veggjar.

### 2.3.2 Lærarens spesialpedagogiske kompetanse

Som ovannemnt, kan det verke som det er ein flytande overgang mellom det ordinære og det spesialpedagogiske tilbodet. Det er dermed ikkje utenkelig at ein som lærar står med ansvaret for elevar som visar utagerande åtferdsvanskar. Hanssen (2021) samanfatar studiar og konkluderer med at dersom lærarane skal klare å ivareta elevanes spesialpedagogiske tilbod innanfor den ordinære undervisninga vil spesialpedagogisk kompetanse vere avgjerande. I statsmelding nr. 6 (2019) «Tett på – tidlig innsats og inkluderande fellesskap i barnhage, skole og SFO» presiserast også viktigheita av at barn og unge med behov for særskilte tilretteleggingar blir møtt av lærarar med rett kompetanse. Her etterlyser dei også meir spesialpedagogisk kompetanse innan lærarutdanninga, samt felles retningslinjer for de spesialpedagogiske utdanningane.

Drugli (2013) hevdar at når man jobbar med alvorlige åtferdsvanskar havnar man innafor det barnepsykiatriske feltet uavhengig av kvar ein jobbar. Holland (2013). hevdar også at desto meir utfordrande åtferd elevar viser, desto fleire ferdigheiter krevjast det av den vaksne. I følge utdanningsforbundet (Stensig, 2022) får ofte assistentar, som ikkje er kvalifiserte til å ha ansvar for opplæring, ansvaret for spesialundervisning. Dei viser også til ei jamn auking av bruk av assistent i spesialundervisning frå 2011/12 til 2021/22. Dette kjem ikkje av at fleire elevar mottar spesialundervisning, tvert i mot har talet på elevar som mottar spesialundervisning falt med 7%. Det ser dermed ut til at dei som mottar spesialundervisning tildeles betydeleg fleire timar. Tall frå 2021/22 viser også at det gjennomførast 46% fleire spesialpedagogiske timar i lag med assistent enn med pedagogisk personale (Stensig, 2022). Utdanningsdirektoratet beskriver assistentar som viktige yrkesgrupper i skulen, men stiller seg kritisk til bruken av assistentar innanfor den spesialpedagogiske opplæringa.

I ein forvaltingsrevisjon av pedagogisk psykologisk teneste gjort av Sola kommune kjem det fram at fleire av dei inkluderte skulane opplev manglande kompetanse i å handtere barn med emosjonelle, sosiale og åtferdsmessige vanskar (Rogaland revisjon, 2020). Dette er også noko foreldre, BUP, PPT og familiesenteret seier seg eining i. Grunna dette opplev ikkje skulane at dei klarer å gi desse elevane eit forsvarleg opplæringstilbod. Det presiserast likevel at

kommunen har gode tilbud for elevar med slike vanskar, men at desse ressursane ikkje blir nytta optimalt. Det nemnast også avslutningsvis at instansane opplev det som utfordrande når det ikkje er tydeleg avklart rollefordeling i saker der fleire instansar er involvert. Dette er ei vurdering gjort av tre skular i *ei* kommune og er dermed eit snevert grunnlag for generell oppfatning, men utsegna er likevel verdt å merke seg.

Som tidlegare forklart er det tydeleg at utagerande åtferd bryt med dei normene, reglane og forventningane som opptrer i eit skulemiljøet. Disiplin og disiplinering er omgrep som har stått svært sentralt opp gjennom skulens historie og det har dermed blitt sett på som udisiplinert åtferd å bryte med reglementet (Overland, 2007). Ein kan dermed reagere med ulike disiplinstrategiar, som sanksjonar og straff ved uønskt åtferd. For elevar med åtferdsvanskar kan det tenkjast at skulens rammer og generelle utforming kan by på utfordringar då åtferda i stor grad blir sett på som å bryte med dei normene som opptrer i det miljøet barnet oppheld seg i. Greene (2011) stiller seg også undrande til om måten vi disciplinerer barna på skolen i dag eigentleg tar omsyn til faktorane som ligg bak åtferda. Han hevdar at barn med åtferdsvanskar manglar viktige ferdigheiter som sjølvregulering, evna til å vurdere utfall av egne handlingar og eit ordforråd for å uttrykke det som er vanskeleg. Ut i frå dette er det dermed rimeleg å anta at sanksjonar og straff har liten verknad i forhold til å endre barnet si åtferd.

Greene (2011) meina at vaksne har lett for å ty til straff eller lønning ved uønskt åtferd. Barn med utfordrande åtferd veit i dei fleste tilfella korleis dei skal oppføre seg og kva åtferd vi vaksne meina dei bør ha. Det er også stort sannsyn for at dei ynskjer å oppføre seg som jamgamle, men at dei rett og slett ikkje mestrar det. På den andre sida hevdar Stephens et al (2005) at ein i den norske skulen fokuserer meir på den emosjonsretta tilnærminga til uønskt åtferd samanlikna med den engelske skulekulturen. I denne studien stiller dei seg undrande til om lærarstudentar i Norge aksepterer uønskt åtferd i større grad enn andre. Resultantane viser at det i dei tilfella det vart rapportert forskjellar mellom landa, var det alltid dei engelske studentane som opplevde åtferda som mest uakseptabel, sjølv om dette var basert på få og gjerne mildare åferdsbrot. Det beskrivast også at skulekulturen og lovverket i Noreg er noko annleis og at det dermed ikkje er unaturleg at det førekjem ulik grad av toleranse.

I kva grad denne åtferda verkar problematisk vil også variere alt etter læraren og skulen si toleranse for slik åtferd, og i følge Zionts et al. (2002) vil det vere urealistisk å tenke at alle lærarar skal ha same grad av toleranse. Med dette sagt er det stort sannsyn for at denne åtferda

vil påvirke eleven sjølv, medelevar, lærarar og undervisninga. Kompetanse rundt dette vil derfor være nødvendig for at lærarane som arbeider med elevar som viser utagerande åtferd skal oppleve kontroll og unngå stressopplevingar (Roland et al., 2016).

### 2.3.3 Førebygging og tiltak

Då fleire studiar påpeikar langsiktige konsekvensar for barn som visar utagerande åtferda (Broidy et al., 2003; Campbell et al., 2006; Caspi et al., 1996; Tremblay, 2010), vil det vere høgst nødvendig å arbeide førebyggjande. Sett i lys av transaksjonsmodellen, samt barnet sine risiko – og beskyttelsesfaktorar, har skulen store moglegheiter for å arbeide førebyggjande i forhold barns utvikling av åtferdsproblem. Klasseleiing og lærar-elev relasjonen er nært knytt til elevanes åtferdsutvikling (Drugli, 2013), og vil dermed vere ein sentral del av det førebyggjande arbeidet.

#### Autoritativ klasseleiing og lærar-elev relasjon

Ein skuleklasse består av fleire unike individ med ulike føresetnadar, som saman skal fungere som ei klasse. Dette set krav til læraren si klasseleiing. Ogden (2010) beskriv ein god klasseleiar som ein som mestrar balansen mellom forståelse og grenser, mellom å stimulere og stille krav, samt mellom struktur og fridom. Dette krev kompetanse i å organisere, planlegge og lede arbeidet i klassen (Ogden, 2010). Overland (2007) beskriv den autoritative læraren som ein som mestrar å sette tydelege og klare forventningar, samtidig som han ivaretek ein positiv og varm relasjon til elevane. Læraren kan bruke ulike strategiar for å oppnå dette og klasseleiinga kan skje gjennom ytre og indre kontroll. Pedagogen kan ta i bruk ulike strategiar for skape kontroll der og då, men også leggje til rette for verdiar som fremmar barnet sin motivasjon for å avstå frå negativ åtferd (Drugli, 2013).

Drugli (2013) hevdar at åtferdsvanskar lettare utviklast dersom det er uklare reglar, ettergivande klasseleiing og mykje konflikt blant barn og vaksne. Samtidig som klare grenser er vesentlig del av arbeidet som autoritativ lærar, kan også grensesettingssituasjonar trigge elevanes åtferd (Roland et al., 2016). Dersom eleven stadig mottar negative reaksjonar og disiplinstrategiar vil dette vere lite hensiktsmessig då det verken har positiv innverknad på barnas åtferd og betraktast som ei kortsiktig tilnærming (Drugli, 2013). Dersom relasjonen mellom lærar og elev stadig ber preg av negative holdningar kan dette føre til ein vond og negativ sirkel, også kalla tvingande samspill. Dette utarter seg ved at elevens åtferd blir møtt med sanksjonar som igjen fører til at elevens åtferd eskalerer (Roland et al., 2016). Dette fører

til at relasjonen mellom læraren og eleven blir beståande av ein vond sirkel det er vanskeleg å komme seg ut av. I arbeidet som autoritativ lærar unngår ein å hamne i eit slikt tvingande samspill (Overland, 2007), og arbeider i større grad meir langsiktig for å redusere elevens åtferd.

Ein langtidsstudie gjort av Hamre og Pianta (2001) finner at tidlig relasjon mellom barn og lærarar som strekker seg inn i ungdomsskulen er av stor betydning for barn med tilpassingsvanskar. Wilkson og Bartoli (2021) konkluderer også i sin studie med at strategiar som brukast for å forbetre forholdet mellom lærar og elev også vil ha stor verdi for elevar med høye CU (callous-unemotional) eigenskapar. Som tidlagre nemnt vil elevar med høye CU eigenskapar viser lite empati, skyld eller bryr seg lite om andre sine kjensler, ynskjer og velvære (Drugli, 2013). Ogden (2017) hevdar at utgangspunktet for å arbeide med utfordrande elevar handlar om å etablere ein positiv relasjon og skape tillit. Denne relasjonen kan med dette sagt, også opplevast som vanskeleg då dei fleste lærarar vil oppleve utagerande åtferd som svært utfordrande og øydeleggande for undervisinga (Overland, 2007). Fallmyr (2020) poengterer også at det å *like nokon* som vekker negative kjensler, føresett nesten alltid at ein forstår dei psykologiske behova bak åtferda slik at ein enklare kan tolerere kjenslereaksjonane. Fallmyr (2020) hevdar at relasjonens viktigaste funksjon er at den skaper kjensler som tryggleik, iver/interesse, glede, meining og stoltheit, noko elevane treng for å utvikle seg og lære. Vidare presiserer han at læraren sin evne til å fange opp og reagere på usunne følelsar er svært viktig for relasjonen (Fallmyr, 2020). Med andre ord vil relasjonen mellom lærar og elev danne grunnlaget for læraren sitt arbeid i å hjelpe barnet med å regulere emosjonar og kjensleuttrykk.

## 2.4 Emosjonar, sjølvregulering og emosjonell støtte frå lærar

Som tidligare nemnt er utagerande åtferd nært knytt til sterkare emosjonar og barnet si evne til å handtere desse. Fallmyr (2020, s. 45) hevdar følgjande; «Følelser kommer spontant, atferd produseres av følelser». For å kunne forstå barnet sitt åtferdsuttrykk og deira behov for emosjonell støtte er det nødvendig med kunnskap om kva emosjonar som ligg til grunn, korleis desse påverkar barnet, samt kva måte ein skal møte barnet på i slike situasjonar.



### 2.4.1 Emosjonar

I daglegtalen brukar ein ofte omgrepet *følelsar* som eit fellesomgrep for både følelsar, emosjonar og affekter. Innanfor forskingsfeltet skil ein gjerne mellom desse. Affekter referer i stor grad til dei automatiserte og primitive reaksjonane våre. Følelsar kan i større grad forståast som stemninga vi har i oss, medan emosjonar sjåast på som heilskaplege opplevingar (Fallmyr, 2020). I denne oppgåva vil desse tre omgrepa nyttast om kvarandre då dei til saman utgjer ei vesentleg rolle for forståelsen av utagerande åtferd.

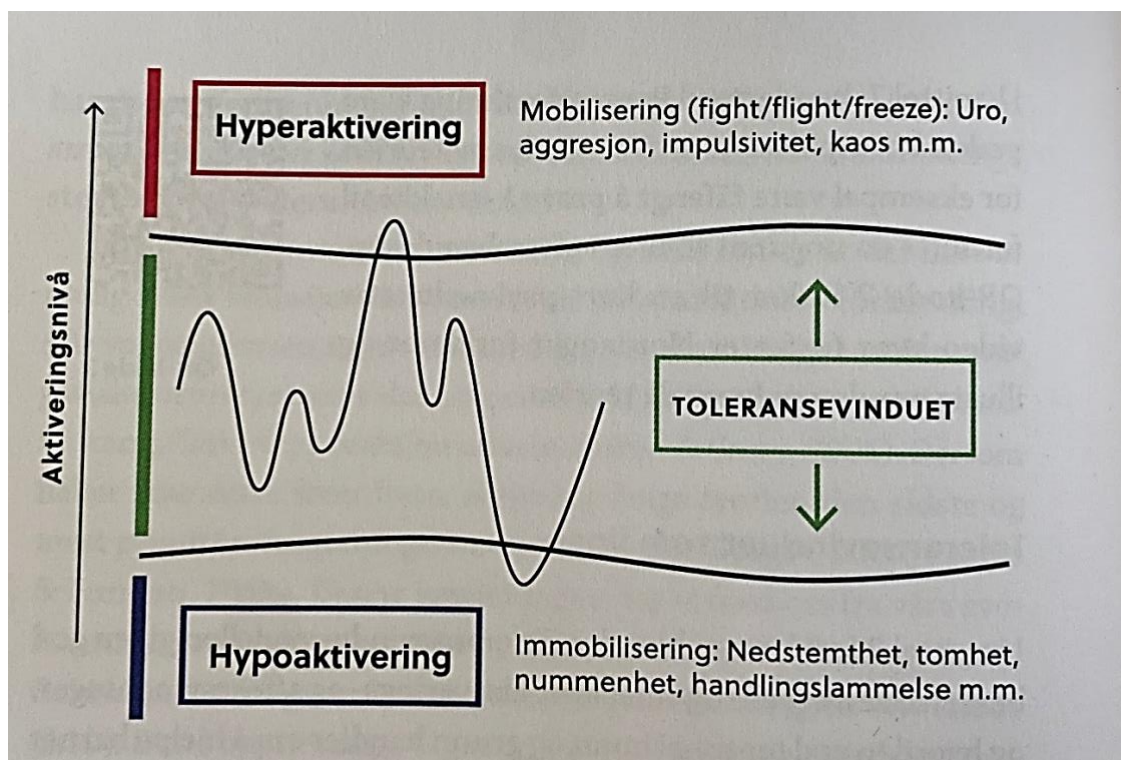
Fallmyr (2020) beskriver emosjonar som heilskaplege opplevingar som kan komme til uttrykk både gjennom handling, tankar, forventningar, meiningar og signaler om våre behov. Emosjonane våre er nært knytt til tidligare erfaringar og kan vere aktivert sjølv om vi ikkje er klar over det. Vi har også ei rekke ulike følelsar som er del av nervesystemet og hjernen vår (Fallmyr, 2020). Desse er ein av dei viktigaste eigenskapane vi menneske har og skal bidra til at vi evnar å tilpasse oss verden vi lever i. Følelsar, emosjonar og affekter skal med andre ord hjelpe oss til å gjere hensiktsmessig handlingar og er nært forbundet med våre psykologiske behov (Fallmyr, 2020). I lys av transaksjonsmodellen og forståelsen av emosjonar kan vi dermed beskrive utagerande åtferd, og våre handlingar generelt, som ein emosjonell reaksjon med rot i tidlegare erfaringar.

Fallmyr (2020) beskriver kjensler som både sunne og usunne. Vidare beskriver han at vi kan forstå utagerande åtferd gjennom det han omtalar som «allergifølelser». Dette omhandlar automatiske og umiddelbare kjenslereaksjonar. Desse vil i stor grad vere farga av tidlegare erfaringar, som ved eksempelvis traumatiske hendingar eller hendingar der barnet sitt psykologiske behov ikkje har blitt ivaretatt. Barnet sin måte å reagere på kan ved tidlegare erfaringar ha vore nyttige, men vil fungere dårleg i andre situasjonar då reaksjonen i seg sjølv sjeldan formidlar barnet sitt behov. Dersom barnet sine kjensler opplevast som skumle eller vanskeleg å handtere og at dei deretter ikkje blir møtt eller tolerer kan dette resultere i indre uro og lite hensiktsmessige strategiar, som eksempelvis utagering (Fallmyr, 2020, s. 65).

Utagerande åtferd som er nært knytt til sterke emosjonar kan svekke barnet sin rasjonelle tenking (Roland et al., 2016). For å forstå dette kan vi studere kva som skjer i hjernen når alarmsystemet blir aktivert og barnet sine handlingar styres av emosjonar. Vi kan dele hjernen vår inn i ulike delar der kvar av dei har spesialiserte oppgåver (Nordanger & Braarud, 2017). Prosessane som skjer her er svært komplekse og samansette. I eit forsøk på å forenkla dette og

knytte det opp mot emosjonar og utagerande åtferd kan ein dele hjernen inn i eit alarmsystem og eit reguleringsystem. Alarmsystemet har som oppgåve å fange opp det som skjer i omverden og sette kroppen i alarmtilstand ved eventuelle truslar. Reguleringsystemet har potensialet til å regulere desse ved behov. Reguleringsystemet utviklar seg i takt med barnet sin alder, og vil dermed ikkje vere tilstrekkeleg utvikla i barnet sin tidlege alder. Som spedbarn vil alarmsystemet vere meir ømfintleg, då mykje av verden rundt opplevast som ukjent. Spedbarnet treng derfor hjelp frå omsorgspersoner for å kunne regulere emosjonane dei opplev. Måten barnet blir møtt på vil deretter lagrast som eit minne og med tida bidra til at barnet utviklar sjølvregulerande ferdigheiter (Nordanger & Braarud, 2017). For barn som har opplevd traumatiske hendingar vil alarmsystemet vere meir «på vakt» og i større grad basere seg på tidlege erfaringar. Alarmsystemet vil då styre utan særleg kontakt med reguleringsystemet og medføre utfordringar med sjølvregulering. Resultatet av dette kan dermed visast som utagerande åtferd.

Desse overaktiverte reaksjonane skjer utanfor det som kallast for barnet sitt toleransevindu. Dette er ein modell som beskriver barnet sitt optimale aktiveringsnivå og viser når barnet er stand til å ta i mot læring (Nordanger & Braarud, 2017).



Figur 2: Toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2017)

Som modellen illustrerer utgjør hyperaktivering og hypoaktivering ytterpunkta. Hyperaktivering beskrivast ved at barnet går i «fight/flight/freeze» modus og kan opplevast som aggresjon, impulsivitet og kaos. Ved denne beskrivinga kan vi forstå utrangerande åtfærd som eit symptom på at barnet er hyperaktivert og dermed utanfor sitt toleransevindu. Vi kan dermed lettare forstå barns åtfærd ved å undersøkje deira tidlegare opplevingar og liverfaringar, samt gjere seg kjent med deira aktiveringsnivå. Ut i frå dette vil regulerande støtte frå andre vere sentralt i arbeidet med å hjelpe barnet med å få tilbake kontrollen på det overaktiverte alarmsystemet, kople på reguleringsystemet og for så å komme tilbake innanfor sitt toleransevindu.

## 2.4.2 Elevens evne til sjølvregulering

Masten og Coastworth (1998) samanfatar sjølvregulering som våras evne til å ha kontroll over eigen merksemd, kjensler og åtfærd. Vi er alle født med ulike moglegheiter for sjølvregulering, men dette kan også påverkast av foreldre, andre omsorgspersonar og miljøet barnet oppheld seg i (Kraft, 2014). Som nemnt ovanfor er ikkje barns evne til sjølvregulering ferdig utvikla i tidleg alder. Det er ikkje gitt at dei veit kva dei har behov for i møte med utfordrande situasjonar og krevjande kjensler og vil dermed ha behov for støtte frå omsorgspersonar rundt dette. Barn som ikkje får støtte til å utvikle sjølvregulerande og prososiale ferdigheiter vil vere meir sårbare og reagerer lettare med sinne eller skam (Smith, 2004). Som tidlegare nemnt gir gode relasjonar mellom lærar og elev rom for å støtte barnet rundt dette. Smith (2004) hevdar at barnet si evne til sjølvregulering baserer seg på barnet sine temperamentseigenskapar og at denne evna er nært knytt til utviklinga av komplekse sosialkognitive prosessar. Barnet sin evne til sjølvregulering er med andre ord ein vesentleg del av barnet si sosiale og faglege læring (Ogden, 2017), og dermed svært sentral i møte med skulekvardagen.

Sterke emosjonar, barnet sin evne til sjølvregulering og utagerande åtfærd er med andre ord nært knytt. Kort samanfatta kan ein forstå mekanismane bak utagerande åtfærd som sterke emosjonar som setter barnet si sjølvregulering på prøve. Dersom barnet sliter med sjølvregulering kan dette resultere i lite hensiktsmessige strategiar, som til dømes utagerande åtfærd. For barn som opplev vanskar med sjølvregulering kan dette også by på utfordringar i sosialt samspel med andre (Drugli, 2013). Som tidlegare nemnt kan tilfeller av utagerande åtfærd gå, verbalt eller fysisk, utover andre menneske. Det er dermed ikkje utenkeleg at elevar som viser denne åtfærda kan oppleve å «brenne bruer» i sosiale relasjonar. For å kunne hjelpe barnet er det dermed viktig at ein som lærar er klar over at det sterke emosjonar som ligg bak

denne åtferda og at det er desse eleven har behov for å handtere. Det vil også være svært sentralt å hjelpe dei til å utvikle sjølvregulerande ferdigheiter slik at dei mestrar skulekvardagen og det sosiale samspelet som skjer der (Drugli, 2013)

### 2.4.3 Emosjonell støtte frå lærar

Med utgangspunkt i presentert teori vil forståelsen av utagerande åtferd, læraren sin relasjon til elevane, samt kunnskap om emosjonar og sjølvregulering danne ei forståelsesramme for barns behov for læraren si emosjonelle støtte. For barn som visar utagerande åtferd er sjølvkontroll og emosjonsregulering noko av det dei beherskar minst og dermed har behov for støtte rundt (Ogden, 2017). At læraren sin emosjonelle støtte har sterk innverknad på elevens åtferd er godt dokumentert i fleire studiar (Luckner & Pianta, 2011; Pakarinen et al., 2020; Wilkinson & Bartoli, 2021). Kvello (2015) beskriv emosjonell støtte som evna til å vise sympati og verdsetjing overfor barnet. Fallmyr (2020) hevdar også at læraren si evne til å hjelpe eleven med å tolke eigne kjensler er ein sentral del av arbeidet med å støtte elevar som har det vanskeleg. I denne oppgåva vil emosjonell støtte vere eit overordna omgrep som inneberer det arbeidet læraren gjer for å støtte eleven kring dei psykologiske behova bak den utagerande åtferda.

Fallmyr (2020) beskriv kjenslehandtering som kunsten av å oppdage, tåle og forstå budskapet dei formildar, samt handle på ein hensiktsmessig måte deretter. Dette krev at ein evner å forstå dei psykologiske behova bak åtferda. Det er ikkje alltid barnet sin kjensletilstand blir anerkjent, då vi har ein tendens til å automatisk henge oss opp i åtferda som vises (Fallmyr, 2020). Som tidligare nemnt kan det vere mange kjensler og årsaksforklaringar knytt til barnet si utagerande åtferd og det kan dermed vere utfordrande å skjønne kva kjensler eleven ynskjer respons på. Eksempelvis kan eit barn som verkar rasande i utgangspunktet føle seg skuffa eller redd. Dersom desse kjenslene blir møtt med sinne frå ein vaksen vil ikkje barnet oppleve å få den kjenslereguleringa dei har behov for (Fallmyr, 2020). God kjenslehandtering er ofte meir effektiv enn åtferdshandtering då dette gir positiv åtferd, læring og innsikt, som igjen skaper felles forståing og tillit (Fallmyr, 2020). Med andre ord vil læraren sin evne til å reagere hensiktsmessig på elevens åtferd vere ein form for emosjonell støtte.

### Følelsesguiding

Fallmyr (2020) beskriver følelsesguiding som ein kommunikasjonsmetode der læraren hjelper barnet med å oppdage, anerkjenne og forstå eigne kjensler. Denne metoden kan føre

til at barnet utviklar sjølvregulerande ferdigheiter, samt auke tilliten mellom lærar og elev. Denne metoden skal med andre ord ikkje berre avverje krevjande situasjonar, men bidra til å lære barnet om eigne kjensler. Dette vil vere svært sentralt dersom vi skal hjelpe barnet med å unngå å vise utagerande åtferd (Greene, 2011).

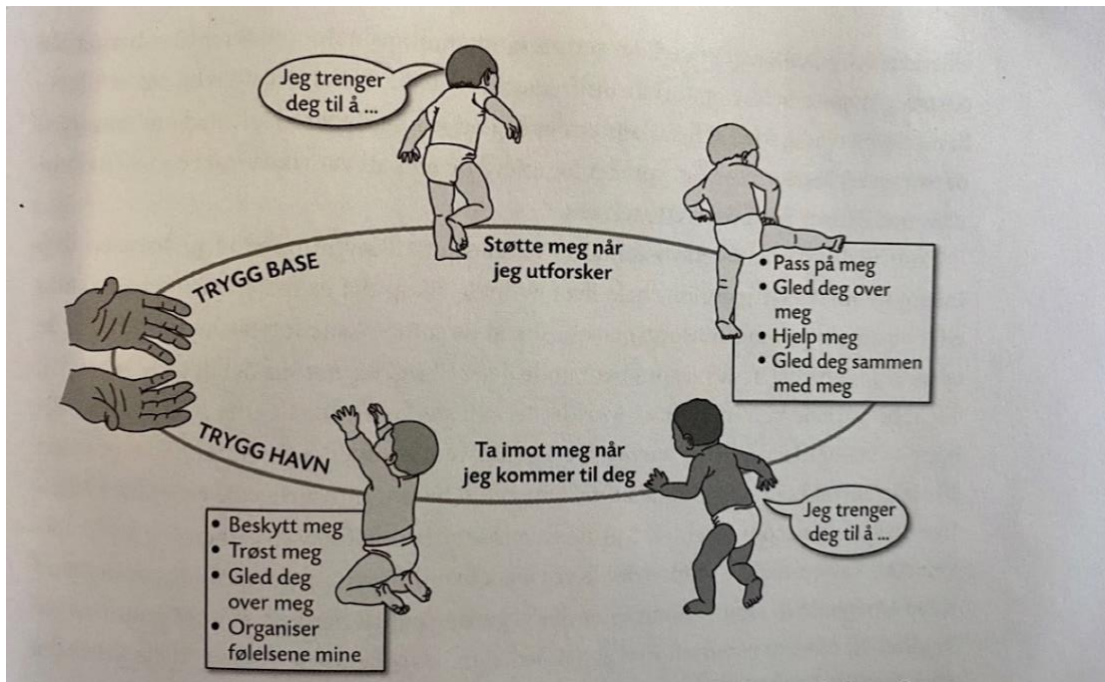
Som tidlegare forklart kan barn oppleve såpass sterke kjensler at reguleringshjernen blir overkjørt av alarmsystemet. Gjennom følelsesguiding kan ein som lærar bidrar til at barnet evnar å bruke heile hjernen. I den forbindelse vil det også vere svært sentralt å bruke eit språk som er nært knytt til elevens kjensler, i motsetning til å fokusere på elevens åtferd. Eksempelvis ved å bytte ut ord som *forstyrrende* med ivrig og interessert, og *urolog* med engsteleg. Fallmyr (2020) poengterer at lærarane er dei som har dei beste føresetnadane for å nå inn til eleven, samtidig som kan vere krevjande for lærarane å sette av tid til dette.

### Tryggleikssirkelen

Barnet sin relasjon til primær omsorgsperson og denne personens evne til å støtte barnet med regulering av åtferd og kjensler vil vere avgjerande for barnet si utvikling (Nordanger & Braarud, 2017). «Tryggleikssirkelen» er ein modell som kan nyttast som ramme for å forstå læraren sitt arbeid med å gi elevar emosjonelle støtte. Dette er ein modell som illustrerer det Powell et al. (2015) beskriver som barnet sin fundamentale føresetnad for utvikling, nemlig trygg hann og trygg base. Denne modellen er mykje nytta i arbeidet med foreldre, men som tidligare nemnt kan ein også sjå på læraren som ein av omsorgspersonane rundt barnet, noko som tilseier at tryggleikssirkelen også kan vere svært sentral i arbeidet som lærar.

Tryggleikssirkelen skal vere ei rettesnor for trygg tilknytning til barn og tek for seg barnet sitt behov i møte med utforsking og behovet for trøst. Luckner og Pianta (2011) beskriver også at læraren emosjonelle støtte bidrar til at elevane tørr å utfordre seg sjølv både akademisk, sosialt og emosjonelt.

Powell et al. (2015) deler tryggleikssirkelen inn i tilknytningsåtferd og utforskingsåtferd. Barnet sin tilknytningsåtferd signaliserer behovet for trøst og beskyttelse, medan utforskingsåtferd signaliserer læring og mestring. Det er viktig at ein som omsorgspersonen mestrar å forstå kva barnet har behov for. Når barnet opplever uforståelege kjensler eller ei kjensle av å vere utrygg aktiverast ein tilknytningsåtferd (Powell et al., 2015). Ved definisjonen og forståelsen av utrangerande åtferd som manglande kjenslehandtering kan ein dermed forstå barnet sin aktivering av tilknytningsåtferd når denne åtferda kjem til uttrykk.



Figur 3: Tryggleikssirkelen (Powell et al., 2015)

Nordanger og Braarud (2017) hevdar at barn ikkje klarer å hente reguleringsstøtte dersom barnet ikkje opplev relasjonen som tryggare, klokare og sterkare enn dei sjølv. Dette trekkes også fram i tryggleikssirkelen. Når barnet møter vaksenpersonar som gir dei ei trygg hamn og ein trygg base tørr dei utforske og utvikle seg. Dette vender oss også tilbake til tydinga av relasjonen mellom den vaksne og barnet. Ved at læraren utviklar positive relasjonar til elevane og er merksame på deira behov bidrar dette til å gi elevane prososiale og sjølvregulerande ferdigheiter (Pakarinen et al., 2020). Roland et al. (2016) trekker også fram læraren si evne til å komme i positiv kontakt med elevane som visar utfordrande åtferd, som svært viktig. Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) hevdar at ein må forstå eleven innanfrå og seg sjølv utanfrå. Når eit barn visar utagerande åtferd kan ein som lærar ofte tolke konfrontasjonen som eit personleg angrep (Overland, 2007). For å kunne bevare roen vil det vere vesentleg å kjenne seg sjølv og sine ømme punkt, og dermed vere i betre stand til å halde kontroll over eige kjensler (Overland, 2007). På denne måten klarer ein å signalisere sikkerheit, styrke og ro ovanfor barna. Gjennom tryggleik og emosjonell støtte lærer barnet seg strategiar som kan vere nyttige i møte med overveldande kjensler. Dette fremmer tillit og forutsigbarheit som er vesentlig for barnet si utvikling, både emosjonelt, sosiale og fagleg. Dette er nødvendig for at barnet skal kunne handle hensiktsmessig og oppleve kjenslene som betydningsfulle (Fallmyr, 2020), og med dette lettare avstå frå å vise utagerande åtferd.

Dette kapitlet belyser sentral teori og tidlegare forskning innanfor utagerande åtferd og barnet sitt behov for emosjonell støtte. Gjennom transaksjonsmodellen kan ein undersøkje ei rekke årsakar til at eit barn visar utagerande åtferd (Sameroff, 2009). Både barnet sine genetiske føresetnadar, familiære forhold og resterande oppvekstmiljø er med på å påverke barnet sin åtferd. Det nødvendig at ein som lærar evnar å forstå kva som ligg bak denne åtferda for å kunne gi elevane den emosjonelle støtta dei har behov for (Fallmyr, 2020). Skulen er ein institusjon som skal leggje til rette for gode lærings – og utviklingsmoglegheiter, noko som i stor grad handlar om læraren sine evner og kompetanse i møte med barna. Læraren si evne til å danne gode relasjonar, samt bruken av autoritativ klasseleiing er faktorar som kan påverke elevanes åtferd (Drugli, 2013; Fallmyr, 2020; Hamre & Pianta, 2001; Ogden, 2017). Forsking visar at barn som tidleg visar utagerande åtferd kan utvikle langvarige utfordringar, som til dømes psykiske lidingar eller utføre kriminelle handlingar alder (Broidy et al., 2003; Campbell et al., 2006; Caspi et al., 1996; Tremblay, 2010). Det er dermed høgst nødvendig å forebygge negativ åtferdsutvikling så tidleg som mogleg. Emosjonell støtte kan skape rom for at eleven i større grad opplev å ha kontroll på eige kjensler og dermed også større moglegheit for å regulere eigen åtferd (Fallmyr, 2020; Nordanger & Braarud, 2017; Pakarinen et al., 2020; Powell et al., 2015). Dette vil dermed være sentralt i arbeidet med å hjelpe barnet til å avstå frå å vise utagerande åtferd.

Neste kapittel vil beskrive forskingsmetoden som er brukt i denne studien. Kapitlet er delt inn ulike delkapittel som til saman skal grunnkje masteroppgåva sine forskingsmetodiske val.

### 3. Forskningsmetode

For å forsikre seg om at datainnsamlinga eignar seg til å svare på vald problemstillinga vil det vere nødvendig å ha tenkt i gjennom kva sags metode som er hensiktsmessig å anvende. Dette kapittelet vil beskrive forskningsmetoden som vart nytta i denne studien, frå start til slutt. Eg vil gjere greie for val av metode og grunngi kvifor denne metoden eignar seg for å undersøkje nemnt problemstilling. Kapittelet er delt inn i følgjande delar: kvalitativ forskning, fenomenologi, datainnsamling, dataanalyse, reliabilitet, validitet og studiens avgrensing, og til slutt personvern og forskningsetikk.

Innanfor forskning skil ein grovt sett mellom to forskingsmetodar; kvalitative og kvantitative metodar. Kvantitative metodar held seg i stor grad til eit større antall personar og statistiske analysar, medan kvalitativ metode ofte inkluderer få personar og gir moglegheit for å undersøkje eit fenomen meir detaljert (Johannessen et al., 2021). Sida denne studien skal undersøkje læraren sin subjektive oppleving kring ei spesifikk åtferd var det hensiktsmessig å nytte kvalitativ tilnærming. For å få informasjon kring læraren sine personlege tankar og refleksjonar var det dermed mest hensiktsmessig å vende seg direkte til dei og hente fram deira erfaringar gjennom eit kvalitativt intervju.

#### 3.1 Kvalitativ forskning

Tjora (2021) beskriver kvalitativ forskning som ein mangfaldig forskingsmetode som gir rom for innleving, kreativitet, struktur og systematikk. Creswell & Creswell (2018) har samanfatta fleire kjenneteikn ved kvalitativ metode, deriblant metodens naturlege setting, forskarens sentrale rolle og informantanes meining. Å undersøkje eit fenomen i naturlege settingar, ansikt til ansikt, gir rom for eit meir heilskapleg inntrykk av det fenomenet ein skal undersøkje. Den sentrale rollen forskaren har gjer også at ein i stor grad slepp å forhalde seg til instrument eller anna materiale som er utvikla gjennom tidlegare forskning (Creswell & Creswell, 2018). Dette medfører både fordeler og ulemper. Denne fridommen gjev forskaren større spillerom for korleis studiens datainnsamling og analyse skal gå føre seg, medan det på den andre sida kan svekke validiteten av studien.

Kvalitativ forskingsmetode omfamnar fleire sentrale metodar som kan nyttast. Observasjon, intervju og dokumentanalyser er nokon av dei. I forhold til denne studiens problemstilling, som dreier seg om læraren si oppleving ville det vore lite hensiktsmessig å nytte seg av



observasjon eller dokumentanalyse. Dette ville da i større grad basert seg på mine opplevingar og tolkingar og ikkje læraren sine.

## 3.2 Fenomenologi

Denne studien vil vere forankra i fenomenologisk perspektiv. Dette perspektivet set fokus på menneskets opplevingar og erfaringar, der ein med andre ord undersøker deira subjektive oppleving av seg sjølv og verden rundt (Johannessen et al., 2021) Langdridge (2006) beskriver fenomenologi som erfaringsvitskap der ein undersøker «verden slik den fremstår». Fenomenologien bygger på ei antaking om at realiteten er slik folk oppfattar den. Denne studien skal undersøkje læraren si oppleving av å gi emosjonell støtte til barn som viser utagerande åtferd, som vil seie at den spesifikt er ute etter deira subjektive opplevingar og tankar kring dette. Målet med denne forskinga er dermed ikkje å hente fram eller strekke seg mot objektivitet, men å undersøke enkeltpersonars opplevingar.

Ved bruk av fenomenologisk tilnærming kan vi skape meining av et fenomen ut i frå menneskets opplevingar (Kvale & Brinkmann, 2017). Innanfor denne metoden er det viktig at man som forskar ikkje legg førehandsbestemte hypotesar som grunnlag for datainnsamlinga. Hadde denne studien basert seg på ei kvantitativ undersøking hadde førehandbestemte hypotesar vore svært sentralt. I slike studiar ynskjer ein gjerne å teste eller undersøkje eit fenomen med utgangspunkt i valt hypotese (Tjora, 2021). I forhold til denne studien er problemstillinga grunnlaget for undersøkinga og datamaterialet skal i seg sjølv skal svare på problemstillinga. Lærarane er dei som arbeidar tettast med elevane i løpet av ein skuledag. Det er dei som opplev elevens åtferd, kjensler og relasjonar gjennom samhandling og nærvær. Ved å nytte fenomenologisk tilnærming i denne studien kan ein få innblikk i korleis lærarane opplev det å gi emosjonell støtte til elevar som visar utagerande åtferd, som igjen kan bidra til refleksjon, forståing og kunnskap kring dette temaet.

## 3.3 Datainnsamling

Det er fleire sentrale val og omsyn ein må ta for å kunne utføre kvalitetsikker forskning. Eit sentralt val er å finne ut kven som skal delta i studien og korleis desse skal rekrutterast. I dette tilfellet omhandla dette å finne lærarar som kunne delta i eit semistrukturert

djupdeintervju. Deretter må ein kartleggje korleis ein skal strukturere sjølve innsamlinga av datamaterialet og reflektere over korleis det vil vere hensiktsmessig å gjennomføre det.

### 3.3.1 Teoretisk rammeverk

For å kunne finne ut kva som er relevant å undersøke var det hensiktsmessig å innhente kunnskap, teori og tidlegare forskning kring problemstillinga som skal undersøkjast. Innanfor kvalitativ forskning vil teoriens plass varierer stort (Tjora, 202). I denne oppgåva var det teoretiske rammeverket sentralt i utforminga av intervjuguide, samt i drøftinga av resultata. Sida det verken finnes eit eintydig omgrep om utagerande åtferd, ei heller ein allmennakseptert definisjon fann eg fort ut at litteratursøket omfatta bruk av mange ulike omgrep som omhandla dette. Emosjonell støtte kan også tolkast noko ulikt. Under litteratursøket vart det dermed kartlagt kva desse omgrepa omhandla, samt undersøkt korleis denne tematikken er representert i tidligare forskning. Dette gav eit stødigare utgangspunkt for å gå i gang med studien.

### 3.3.2 Semistrukturert djupdeintervju

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021) beskriver intervju som ein gunstig metode i forskning der vi ønsker fyldige og detaljerte skildringar, samt informantens forståing, kjensler, erfaringar, oppfatningar, meiningar, holdningar og refleksjonar knytt til eit fenomen. Djupdeintervju er ein av dei mest anvendte metodane innanfor kvalitativ forskning og baserer seg på tankegangen om å undersøkje eit fenomen med ynskje om å få informanten til å reflektere over eigne erfaringar (Tjora, 2021). Då vald problemstillinga tar utgangspunkt i læraranes oppleving av eit fenomen var det nødvendig å anvende ein forskingsmetode som la til rette for at lærarane kunne få hente fram opplevingar og reflektere kring desse.

Ved bruk av djupdeintervju er det avgjerande at det dannast tryggelik mellom forskar og informant. Det krev at ein som forskar er nøytral, lyttar og brukar passande språk, både verbalt og kroppsspråk (Langdridge, 2006). Ved bruk av semistrukturert intervju som metode kan ein etablere ein samtale med struktur og eit klart formål, samtidig som ein gir informanten større fridom til å uttrykke seg fritt og til å vere med på å lede samtalen (Johnsen, 2006). Dette er med på å skape rom for kjensler og refleksjonar som ikkje hadde kome fram ved eksempelvis bruk av spørjeskjema med fastlagte spørsmål.

### 3.3.3 Utval av informantar

Før ein går i gang med å innhente informantar må ein finne ut kor mange ein kan ta med i studien, samt kva kriterier som skal ligge til grunn for deltakinga. Med utgangspunkt i problemstillinga var det nødvendig å intervjuje lærarar på småtrinnet som har erfaring med elevar som visar utagerande åtferd. Dette var då dei einaste kriteria for å delta i studien. Tjora (2021) beskriver dette som strategiske eller teoretiske utval. Informantane er ikkje eit tilfeldig utval frå populasjonen, men eit spesifikt utval som evnar å reflektere rundt problemstillingens tema. Ideelt sett ville denne studien krevd fleire informantar. Med tanke på studiens omfang vart det dermed lagt ein intensjon om å få tak i fire informantar. Dette var eit antall intervjuer det var mogleg å gjennomføre innanfor studiens tidsrom, samt tilstrekkelig datamateriale for å kunne svare på problemstillinga. Med dette sagt fører dette med seg avgrensingar for studien, noko som vil diskuteras seinare i oppgåva.

For å sikre kvalitet på intervjua vart det sendt mail til ulike Pedagogisk psykologisk teneste (PPT) kontor for å høyre om dei kunne sette meg i kontakt med informantar som eigna seg godt for å delta i studien. Dei anbefalte meg vidare å ta direkte kontakt med skulane grunna deira manglande kapasitet til å hjelpe med dette. I staden for å velje ut skular sjølv tok eg dermed heller i bruk «snøballmetoden». Dette går ut på å informere om studien til menneska knytt til det området eller det miljøet ein skal undersøke, slik at dei kan vidareformidle dette til potensielle informantar (Johannessen et al., 2021). Dette er ein effektiv metode då informasjonen blir raskt spedt og når ut til fleire potensielle informantar. For å nå raskt ut til lærarar var det hensiktsmessig å vende seg til dei som har stor kjennskap til dette yrket og dermed også kjenner potensielle informantar. Ved bruk av denne metoden tok det ikkje lange tida før fire informantar meldte seg.

### 3.3.4 Intervjuguide

Ein intervjuguide skal ta utgangspunkt i studiens sentrale tema og spørsmål (Grønmo, 2015). Intervjuguiden vart laga med hensikt om å skape eit felles utgangspunkt for dei fire informantane og for å sikre at svara evnar å svare på vald problemstilling. Ved utarbeidinga av intervjuguiden var det svært viktig å ta utgangspunkt i hovudelementa som kjem fram i problemstillinga. I denne studien var det omgrepa utagerande åtferd og emosjonell støtte. Med tanke på at problemstillinga baserer seg på informantanes refleksjonar og tankar kring temaet, var det vesentlig å stille spørsmål som fikk informanten til å reflektere og gå djupare

inn i temaet. Det var dermed nødvendig å unngå lukka spørsmål med fastlåste svaralternativ og heller bruke opne og reflekterande spørsmål.

Intervjuguiden vart utarbeida på grunnlag av problemstillinga og det teoretiske rammeverket. For å skape flyt og ein trygg overgang for informanten såg eg det som hensiktsmessig å først stille spørsmål som omhandlar informanten sjølv og deretter gradvis gå over til meir undrande og kjenslemessige spørsmål. Første del av intervjuet vart dermed nytta til å innhente bakgrunnsinformasjon som omhandla informantens nåverande rolle i skolen. Vidare var intervjuguiden delt inn i to hovudområder som var med på å skape struktur for intervjuet. Utagerande åtferd var det første temaet for intervjuet. I denne delen omhandla spørsmåla informantens forståing av omgrepet og korleis dei opplev denne åtferda. Det andre hovudtema for intervjuet var emosjonell støtte og lærar -elev relasjonen. Denne delen hadde som hensikt å skape refleksjon hos informanten. Spørsmåla omhandla i stor grad om korleis informantane opplev seg sjølv, elevane og sjølve situasjonen i møte med deira emosjonelle støtte ovanfor elevar som visar utagerande åtferd.

### 3.3.5 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuet fekk informantane tilsendt eit informasjonsskriv der det sto skrevet kva studien handlar om, utforming av intervjuet, korleis eg ivareteke deira anonymitet og generelt om kva deltakinga inneber. Dette vart kortfatta gjentatt rett før intervjuet starta.. Intervjua vart gjennomført på informantens «heimebane» då dette gjer det enklare for informanten, både praktisk sett, samt at det skapar ein form for tryggleik. Noko av det mest essensielle ved eit djubdeintervju er at det er opparbeida tillit mellom informant og forskar, som gjer at informant opplev det som trygt å dele personlege erfaringar (Tjora, 2021). For å etablere ein trygg atmosfære i forkant av intervjuet var det dermed hensiktsmessig å snakke litt laust og fast for å ufarleggjere situasjonen. Det var også viktig å presiserer at intervjuet ikkje var ute etter eit fasit svar, men informantens subjektive oppleving. For å unngå å notere fortløpande under intervjuet vart intervjuet bli tatt opp via diktafon appen til UiO. Dette gjorde det mogleg å transkribere i etterkant, samt at ein då fekk med seg alt informanten seier og unngår unødvendige forstyrrelsar.

## 3.4 Dataanalyse

For å kunne hente ut meningsberande innhald og deretter anvende dette for å svare på vald problemstilling var det nødvendig å strukturere framgangsmåten og analysen av datamaterialet. Det er fleire sentrale modellar og framgangsmåtar ein kan nytte for å tolke eit kvalitativt datamateriale, og mange sentrale forskerar fremmer modeller som beveger seg frå kodar og meningsberande einingar til fortolking av innhaldet (Johnnessen et al., 2004) Å arbeide med skrevet tekst vil krevje at ein arbeider systematisk for å hente ut meningsinnhaldet, då ord vanlegvis har mange tydingar. Det er også velkjent at vi menneske nyttar fleire måtar å kommunisere på. Ord, kontekst, kropsspråk og tonefall er med på å danne eit heilskapleg inntrykk av det som blir formidla. I dette tilfellet kor ein berre held seg til skrevet tekst, i form av transkripsjonen frå intervjuet, vil det vere nødvendig å i stor grad bevare råmaterialet i fortolgingsprosessen, samt ha oversikt over kva som er informantens ord og kva som er egne tolkingar.

I intervjuet undersøker eg informantens opplevingar, tankar og refleksjonar, der informantens utsegn skulle svare på vald problemstilling. For å tolke og analysere datamaterialet i tråd med det som vart formidla var det dermed nødvendig å dele analysen inn i ulike delar. Først vart intervjuet transkribert og deretter lest nøye gjennom for å skaffe eit heilskapleg overblikk over alle fire intervjuet. Transkripsjon handlar i korte trekk om å gjere om munnleg formidling om til skrevet tekst (Kvale & Birkmann, 2017). Ved å anvende transkripsjon vel ein ut kva dimensjonar av intervjuet som er hensiktsmessig å ta med vidare i den skriftlege transkripsjonen. Sida intervjuet vart tatt opp ved hjelp av diktafon kunne eg i etterkant av intervjuet høyre dei på nytt og deretter gjere dei om til skriftleg tekst. Intervjuet i skriftleg tekst gjorde det enklare å strukturere analysen.

### 3.4.1 Systematisk tekstkondensering

Ved å anvende Kristi Malterud (2011) sin fire stegs modell, beveger ein seg frå eit heilskapleg perspektiv til konkrete einingar, som igjen dannar eit godt grunnlag for å tolke det informantane formidla. Denne metoden eignar seg å nytte i denne studien då den avvender datamaterialet på ein systematisk måte og legg til rette for skape strukturert samanheng mellom råmaterialet og tolking.

#### **1. Heilskapleg inntrykk – frå villniss til tema**

Dette steget handlar om å danne seg eit heilskapleg overblikk og hente ut interessante og sentrale tema som kjem fram i intervjuet (Malterud, 2011). Her er det nødvendig at ein ikkje er opptatt av dei små detaljane, men heller fokuserer på datamaterialet som heilhet. Det handlar om å danne seg eit fyrsteintrykk av kva intervjuet formidlar, samt sjå på fellestrekk ved dei. I løpet av gjennomlesinga av dei fire intervjuet satt eg igjen med mange inntrykk og fleire sentrale tema som verka aktuelle å undersøkje nærmare. Nokre av dei foreløpige tema eg då satt igjen med var eksempelvis; erfaringar, utfordringar, læraren sine kjensler og elevens behov. Denne delen av analysen gav meg eit slags fugleperspektiv over datamaterialet, som la eit godt grunnlag for å vidare analyse.

## **2. Meiningsberande einingar – frå tema til kodar**

Det andre steget i prosessen omhandlar å hente fram meiningsberande einingar som er sentrale for å kunne svare på nemnt problemstilling. I eit semistrukturert djupdeintervju får ein svært mykje informasjon rundt tematikken som tas opp. Dette gjer at ein i analyseprosessen er nød til å luke ut det som er relevant for studien (Malterud, 2011). I denne prosessen gjekk eg djupare inn i intervjuet og fann ut kva tekst som bærer med seg kunnskap som kunne bidra med å svare på problemstillinga. Denne delen består av det som Malterud (2011) kallar for koding. Her handla det om å identifisere og lokalisere informasjonen som blir gitt i datamaterialet ved å tileigne dei ulike delane med kodar. Her valde eg å bruke fargar som kodar, der kvar farge sto for eit tema, samt føre dette inn i ein tilhøyrande tabell. Ved å lese grundigare gjennom intervjuet kunne eg dermed knytte informatens utsegn til passande tema.

## **3. Kondensering – frå kode til meining**

I løpet av denne prosessen beveger ein seg frå *beskrivande kodar* til *tolkande kodar* (Johnnessen et al., 2004). Beskrivande kodar er nært knytt til skrevet tekst og beskriver meiningsinnhaldet i datamaterialet. Tolkande kodar omhandlar omgrep, samanhengar og perspektiv som i stor grad beskriver korleis ein kan forstå og fortolke materialet. I løpet av denne prosessen satt eg igjen med færre kategoriar enn det eg starta med, samt at eg fekk eit tydelegare overblikk over kva informantane formidla. I denne delen vart tabellen, som vart laga i andre delen av analysen, tatt med vidare. Eg byrja nå med å lime inn direkte sitat som omhandla kvar av dei kategoriane og korte desse ned til konkrete meiningsberande einingar. Dette gav meg ein oversikt over kva omgrep og kategoriar informantane la vekt på, samt kva av kategoriane som var sentrale å ta med vidare i samanfatinga av datamaterialet. Her fann eg også ut at fleire av kategoriane hadde sentrale fellestrekk og at det dermed var

hensiktsmessig å slå dei saman. Ved å jobbe på denne måte fekk eg både oversikt over kva kategori kvar av informantane la vekt på, samt likskapar og ulikheiter ved informantanes opplevingar.

#### **4. Samanfatning – frå kondensering til beskrivingar og omgrep**

I denne delen av fortolkingsprosessen skal kategoriane, koding og kondenseringa sjåast i ein større samanheng og saman danne grunnlaget for resultatdelen av studien. I denne delen er det viktig å vurdere om det vi har kome fram til gjennom fortolkingsprosessen speglar inntrykket som kjem fram i det opphavlege materialet (Malterud, 2011) I løpet av denne prosessen skal ein som forskar kunne dokumentere korleis ein har kome fram til sine fortolkingar av datamaterialet (Johnnessen et al., 2004).

Etter dei tre forgåande stega av analyseprosessen satt eg igjen med ein tabell som besto av ulike tema, direkte sitat frå informantane, samt meiningsberande einingar som vart henta frå råmaterialet. Tabellen besto nå av fem hovudtema; utagerande åtferd, emosjonell støtte, lærar-elev relasjon, erfaringar, samt læraren sine kjensler og behov. Denne tabellen og forarbeidet som var gjort, gjorde det nå mogleg å samanfatte disse og konkretisere mine hovudfunn. Vedlegg 4 viser eit utdrag frå tabellen.

### **3.5 Studiens validitet, avgrensing og generalisering**

Det er tilnærma umogleg å oppnå hundre prosent sikkerheit og validitet innanfor forskning. Med det sagt er det likevel val ein kan ta for å auke studiens truverdigheit og generalisering. Validitet handlar om studiens resultatet og korleis vi evnar å tolke den (Thagaard, 2018). Validitet stiller, med andre ord, spørsmål om våre tolkingar er gyldige i forhold til det fenomenet vi undersøker. Ved forskning er ein også i stor grad nøydt til å avgrense problemstillinga som skal undersøkjast. Studiens avgrensing kan innebere å luke ut element innanfor fenomenet som undersøkjast sett i forhold til studiens tidsrom og oppgåvas omfang.

#### **3.5.1 Omgrepsvaliditet**

For å forsikre seg om at intervjuet bidrar til å kunne svare på vald problemstilling var det nødvendig å finne ut korleis informantane definerte og forsto sentrale omgrep kring dette temaet. Dette handlar om omgrepsvaliditet. Omgrepsvaliditet handlar om korleis omgrep er teoretisk definert og korleis vi mestrar med å anvende omgrepet i oppgåva (Kleven, 2007).

Med andre ord; måler vi det vi er meint til å måle? I studiens teoretiske rammverk er det gjort greie for omgrep som står sentralt i denne studien. På grunn av omgrepets mangfaldige tolkingar vil dette også vere eit av spørsmåla i intervjuguiden. Ved å stille informantane spørsmålet «Korleis vil du definere omgrepet *utagerande åtferd*»? vil ein få innblikk i korleis dei forstår dette omgrepet, som bidrar til å kunne knytte saman deira omgrepsdefinisjon med erfaringar og tankar kring temaet.

### **3.5.2 Tolkingsvaliditet**

Tolkingsvaliditet omhandlar forskarens evne til å tydlig formidle kva som er eigne tolkingar og kva som er informantens ord (Befring, 2015). Dette vil vere svært sentralt for å sikre studiens truverdigheit. Vi har alle våre tankar, meiningar, refleksjonar og forventingar til fenomenet ein skal undersøke. Det var dermed vesentleg for meg å vere bevist på dette då datamaterialet skulle tolkast. Det var viktig at mine tankar ikkje skulle styre tolkinga, men at tolkingane eine og åleine skulle basere seg på informantanes utsegn. Dette kan vere vanskeleg å gjennomføre i praksis, men ved å vere dette bevist, samt nytte ulike strategiar kan ein i større grad sikre studiens truverdigheit. Ved å gå systematisk til verks for å analysere datamaterialet var det enklare å halde seg tru til råmaterialet, og ikkje blande inn fleire moment enn det som var nødvendig. Dette bidrog dermed til å auke studiens truverdighet.

### **3.5.3 Studiens avgrensing og generalisering**

I alle studiar må ein gjere visse avgrensingar i forhold til fagområdet som undersøkast og studiens omfang. Denne studien bergensar seg til eit fåtal av informantar, samt eit avgrensa tidsrom. Som tidligare nemnt bruker ofte kvalitativ studie få personar for å undersøke eit fenomen nærmare, noko som også er tilfellet i denne studien. Ved bruk av få personar er det mindre sannsyn for at funna kan generaliserast til eit større område enn det som konkret er undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2017). Innanfor denne studien der ein undersøker fire lærarars oppleving av utagerande åtferd var hensikta å få fram deira syn og kjensler. Kvale og Brinkmann (2017) hevdar at ein innanfor kvalitative intervju ikkje bør spørje seg om resultatane kan generaliserast globalt, men om tematikken og kunnskapen som blir formidla er relevante i andre situasjonar. Ut i frå tematikken og det som reflekterast rundt i denne studien kan ein tenkje seg at dette vil vere relaterbart for fleire innanfor same fagfeltsområde



då denne tematikken er svært dagsaktuell. Studien er ikkje generaliserbar i større forstand, men kan generere interessante forskingsspørsmål som kan nyttast i andre forskingsprosjekt.

### 3.6 Personvern og forskningsetikk

For å kunne gjennomføre forskning på etisk og moralsk riktig grunnlag er det nødvendig å tenkje gjennom korleis ein opptrer og arbeider som forskar (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette inneberer blant anna korleis ein opptrer i forhold til informantar, korleis personleg informasjon blir lagra, samt korleis ein tek i bruk og formidlar informantanes utsegn. For å forsikre seg om at denne studien både var trygg å gjennomføre og i tråd med loven vart prosjektskissa og planen for studien sendt inn til Norsk sentrer for forskingsdata (NSD). Her vurderte dei om studien var lovlig og godt dokumentert, samt at personvern og andre etiske prinsipp var ivaretatt. Godkjenning av studien ligger vedlagt under vedlegg.

Det spesialpedagogiske forskingsfeltet handlar i stor grad om menneske, deira syn og oppleving av verden. Det er dermed nødvendig at studien gjennomførast med grunnleggjande respekt for menneskeverdet, og at deira erfaringar og tankar blir behandla med omsyn. Å delta i studien skal ikkje påvirke arbeidsforholdet, relasjonar eller på andre måtar verke øydeleggjande for informantane. Under sjølve intervjuet var det vesentleg at det vart lagt til rette for gjensidig tillit og respekt mellom informant og meg som forskar, slik at det skulle opplevast trygt å delta i studien.

Som forskar er ein pliktig til å informere informantane om kva dei vel å delta på, samt informere om at det er frivillig å delta og at dei når som helst kan trekke seg frå studien (Kvale & Brinkmann, 2017). I forkant av intervjuet vart det dermed sendt ut informasjonsskriv som informantane fekk lese gjennom før vi avtalte tid og sted for intervjuet. Før sjølve intervjuet starta vart samtykket signert fysisk og innhaldet i studien vart kortfatta gjentatt. Intervjuet vart tatt opp gjennom UiO sin diktafon app og trygt lagra i nettskjema. Dette gjorde til at ingen andre enn eg som forskar har tilgang til intervjuet og sikrar dermed informantens anonymitet. Ved transkribering og overføring av intervjuet til masteroppgåva vart informantens namn erstatta med «informant 1», «informant 2» osv. Vidare blir det i resultat og drøftingskapittelet brukt «hen» ved tilvising til informantane eller andre som nemnast i intervjuet. Dette grepet gjerast for å anonymisere informantane ytleger, samt at kjønn ikkje er avgjerande for tolking av resultatane.

## 4. Resultater og drøfting av funn

I dette kapitlet presenterast hovudfunna i studien. Funna vert drøfta opp mot relevant teori og tidligare forskning. Kapitlet er delt inn i fire hovudkategoriar som er bestemt gjennom systematisk analyse av datamaterialet. Informantanes utsegn vil danne grunnlaget for drøftinga av valde hovudområder. Dette kapitlet er dermed delt inn i hovudområder som vil både bestå av presentasjon av resultat, samt drøfting av funn. Hovudkategoriane består av 1. læraren si oppleving av utagerande åtferd, 2. læraren si oppleving av lærar-elev relasjonen 3. læraren si oppleving av emosjonar og emosjonell støtte og 4. læraren sine kjensler og behov.

### 4.1 Læraren si oppleving av utagerande åtferd

I intervjuet kjem det fram at informantane har nokså lik oppfatning av kva omgrepet «utagerande åtferd» omhandlar og korleis dei forstår dette. Alle informantane gir uttrykk for at dette er snakk om både fysiske og verbale uttrykk. Det er også ei tydeleg oppfatning blant informantane at dette handlar om kjensler, kjenslehandtering og åtferd som bryt med gitte forventningar. Informant 2 beskriv utagerande åtferd på følgjande måte « ..utagerande åtferd er jo eigentleg alt som eg tenkjer at ikkje er sånn typisk gjennomsnittselev». Dette er også noko Informant 4 påpeiker på følgjande måte:

*Det tenker eg jo handlar om både du har verbal utagerande åtferd, og fysisk utagerande åtferd, og da tenkjer eg at det går på at man gjer ting som ikkje er innafor kva ein forventar av 3.klassingar då for eksempel, aldersmessig.*

Ved gjennomgang av teori og tidligare forskning kan ein sjå at definisjonane av omgrepet utagerande åtferd kan vere mangfaldig (Greene, 2011; Nordahl et al., 2005; Ogden & Hagen, 2019; Zions et al., 2002). I litteraturen presenterer sentrale forskerar både likskapar og ulikheiter i beskrivinga av omgrepet. Nordahl et al. (2005) beskriv utagerande åtferd som fysiske og verbale angrep på andre menneske, medan Ogden og Hagen (2019) legg vekt på barnet sine kjensler og kjenslehandtering i deira definisjon av omgrepet. Sidan det ikkje eksisterer ei allmennakseptert beskriving av omgrepet var det hensiktsmessig å spørje informantane om korleis dei definerer og forstår dette. Informant 1 beskriv utagerande åtferd som «å reagere kjenslemessig på ein litt annleis måte enn det er, kanskje forventa i ein situasjon». Ein ser tydeleg at fleire moment går igjen, både blant informantane, men også i

forhold til korleis denne åtferda blir definert i ei rekke litteratur. Nordahl (2005) presiserer at det er normalt at små barn, eller barn generelt i enkelte periodar viser denne åtferda. Det er når åtferda i stor grad hemmar barnet si utvikling og går utover andre menneske det er grunn til bekymring. Dette er også noko informantane tek med i si beskriving. Det er ei oppfatning blant nokon av informantane at åtferda ikkje berre handlar om å vere uroleg, men om å miste kontrollen. Dette poengterast av Informant 3 ved at hen beskriver utagerande åtferd ved bruk av omgrepet «lav impuls kontroll» og forklarar vidare at elevane av den grunn reagerer på ein annan måte enn kva dei burde. Informant 4 beskriv dette på følgjande måte:

*Fordi, dei har uro i kroppen, det er heilt vanleg, men når ein gjer det som eit resultat av at det bobler over, då tenkjer eg at då, det er eigentleg det at man mister kontrollen, at det ikkje er frivillig, nødvendigvis då, det skjer plutselig og ukontrollerbart, ja*

Her poengterast det av informanten at denne åtferda ikkje er frivillig, at den skjer plutselig og at den ikkje er under kontroll. Roland (2016) presiserer at utagerande åtferd sjeldan er styrt av eigen vilje då dei sterke emosjonane kan føre til at rasjonell tankegang svekkja. Dette trekkjast også fram av Smith (2004) som beskriv at barnet sin evne til sjølvregulering i stor grad er styrt av barnet sine temperamentseigenskapar. Det er dermed ikkje unaturleg at informanten opplev åtferda som ukontrollert, då det i situasjonar der det «bobler over» faktisk er det som skjer. I det barnet beveger seg utanfor sitt optimale aktiveringsnivå og kroppen sitt alarmsystem overaktiverast vil ikkje barnet sin rasjonelle tankegang nå gjennom. Handlingane kan av den grunn oppstå som ein reaksjon av dette og kan opplevast som ukontrollert og ufrivillig frå barnet si side.

Mange av informantane beskriv forståinga av utagerande åtferd ved bruk av eksempel på opplevd åtferd. Informant 1 beskriver utagerande åtferd gjennom desse erfaringane:

*Ja, så det er jo noen som går inn i seg sjølv, og nokon som løper vekk, og nokon som slår, biter og sparkar og nokon.., så det er litt varierende. Og nokon får tårer i auga, og blir meir slik at «eg klarar ikkje å takle dette emosjonelt, så da..» eller «eg orker ikkje å få tilsnakk» eller «om eg har gjort noko feil i ei oppgåve, så blir eg veldig inni meg».*

Gjennom dette kan ein forstå det som om at informanten legg stor vekt på at denne åtferda er prega av kjensler eller situasjonar elevane opplev som vanskelege å handtere, samt at dette

kan vise seg på svært ulike måtar. Informant 3 beskriv utagerande åtferd ved å bruke følgjande eksempel:

*Eg tenkjer jo då at det er enten sånn fysisk at kan slå, sparke og dytte, eller at dei kan bruke stygge ord, det er også utagerande åtferd, men at det er på ein måte litt sånn negativt lada då. Det er det vertfall for min del då.*

At læraren opplev åtferda som negativt lada, er ikkje unaturleg. Overland (2007) hevdar at mange lærarar opplev utagerande åtferd som svært krevjande nettopp fordi det i stor grad går utover undervisninga. Utagerande åtferd kan også i stor grad gå fysisk eller verbalt utover andre menneske. Det er læraren sitt ansvar å ivareta elevane og det er dermed ikkje utenkeleg at utagerande situasjonar kan opplevast overveldande og krevjande for læraren. Fallmyr (2020) hevdar også at utagerande åtferd testar vår toleranse då åtferda kan vekke negative kjensler i oss.

Det er ingen tvil om at desse lærarane har tydelege erfaringar av kva utagering kan innebere og kva dei legg i dette omgrepet. Det kjem fram både likskapar og ulikskapar i deira forklaringar, men ein ser at informantane er samde om at åtferda er både fysiske og verbale angrep, som kan opplevast krenkande for menneska rundt. Samtidig er det fleire av informantane som legg vekt på det kjenslemessige aspektet ved åtferda, og poengterer at dei kan sjå uroa som herjar med elevane.

#### **4.1.1 Årsaksforklaringar**

Informantane har naturleg nok ulike erfaringar når det gjeld elevane sine bakanforliggende årsakar til utgareande åtferd. Fleire poengterer at dei stort sett kjenner elevane såpass godt at dei i det minste kan ha ein tanke om kva utageringa kjem av. Midlertidig opplev dei også at dei enkelte gonger rett og slett ikkje aner kva som ligg bak. Informant 3 beskriv dette på følgjande måte:

*No har eg kjent dei elevane, som har vore slik, ganske mykje, så eg veit jo egentleg ganske mykje, eller sånn, eg kan tru da, ein veit jo sjølvsagt aldri, men ha antagelsar om kvifor det kan vere som det er, og det kan jo vere veldig mange forskjellige grunner, det kan vere familiært, det kan vere noko som har skjedd i barne – oppveksten, eller kanskje dei har vore på flukt eller det er, det er ofte traumebasert*

### *ein del gonger*

Det informanten beskriv samsvarar dermed for så vidt med litteraturen som beskriv mangfaldige årsakar til at barn reagerer med å vise utagerande åtferd. Familieære forhold, læraren si klasseleiing, barnet sitt temperament eller traumatiske opplevingar er nokon av forklaringane som kan ligge til grunn for utagerande åtferd (Kvelling, 2015; Nordahl et al., 2005; Ogden & Hagen, 2019; Smith, 2004). Informant 3 beskriv at hen ofte opplever at utageringa kjem av at elevens tidligare erfaringar, som eksempelvis flukt eller andre traumatiske hendingar. Dette er slett ikkje utenkeleg. Nordanger og Braarud (2017) hevdar at barn som har opplevd traumatiske hendingar vil ha eit meir overaktivert alarmsystem, som kan kome til uttrykk gjennom utagerande åtferd. Barn som har opplevd traumatiske hendingar kan oppleve at situasjonar eller vanskelege kjensler iverksett «full alarm» i hjernen. Som eit resultat av dette kan eleven dermed handle på impuls ut frå desse kjenslene.

Fallmyr (2020) presiserer også at det kan vere svært vanskeleg å tyde kva kjensler eleven har behov for støtte rundt i ein utagerande situasjon. Ein kan oppfatte utagerande åtferd som sinne, sjølv om barnet i utgangspunktet kan kjenne på redsel som ligg bak sinnet og dermed ha behov for tryggleik. Når åtferda ikkje samsvarer med barnet sine kjensler kan det vere vanskeleg å tyde bakanforliggende årsak. Informant 4 opplev også at elevane kan miste kontroll over situasjonar dei møter på, og beskriv utageringa slik:

*ofte så opplev eg at det kan skje når elevane får ein følelse av at dei mister kontrollen over seg sjølv og kontroll over den situasjonen dei er i, og då kan dei utagere ved å rope, spytte, klore, klype, berre det å sette seg ned, og berre liksom ikkje vere i kontakt med nokon, stenge seg helt inne, kaste møbler, endevende rom, ja*

Informant 4 er i sitt utsagn inne på det som i teorien kallast for barnet si evne til sjølvregulering. Sjølvregulering handlar om barnet si evne til å ha kontroll på eigne kjensler, merksemd og åtferd (Masten & Coatsworth, 1998). Sjølvregulerande ferdigheiter er svært nødvendig i møte med det skulekvardagen bringer, både fagleg og sosialt. I møte med krevjande situasjonar vil barnet sine sjølvregulerande ferdigheiter spele ei vesentleg rolle. Dersom elevane opplev å ikkje ha kontroll over situasjonen kan dette resultere i lite hensiktsmessige strategiar, som eksempelvis utagerande åtferd.

Informant 1 påpeikar at det også hender at det er vanskeleg å forstå kva som er årsaka til at eleven utagerer ei heller korleis situasjonen skal løysast:

*Eg syns det er vanskeleg, fordi nokon gonger så forstår eg ikkje heilt. Det kan då vere - nokon forstår at eg at: å, no er det vanskeleg, nå er det for eksempel matten som er vanskeleg, no er det noko inni deg som gjer at du ikkje føler at du får det til, og så prøve å seie at det er greitt det, men dei må gjere det likevel, sjølv om dei ikkje er så glad i det.*

Informant 4 påpeiker også følgjande:

*men likevelli så, er eg i situasjonar der «vi klarer ikkje å kome til bunns i kva som skjer her, vi har faktisk ikkje nok kompetanse, det er ikkje snakk om*

Det er tydeleg at informantane oppfattar utagerande åtferd som ein reaksjon på kjensler eller situasjonar eleven opplev som utfordrande. Det er dog ikkje alltid lett å finne ut kva dette bunnar i. Bakanforliggande årsak til utagerande åtferd synast truleg ikkje gjennom sjølve åtferda (Fallmyr, 2020), og føreset dermed at ein evnar å tolke situasjonen og elevens reaksjon. Dette kan opplevast som svært vanskeleg. Informant 4 presiserer også at dette kan komme av at lærarane opplev å ikkje ha nok kompetanse i møte med denne åtferda. Drøfting kring læraren sin kompetanse blir tatt opp i kapittel 3.4.2.

Informantane beskriv at det kan vere ulike årsaksforklaringar til at barnet visar utagerande åtferd. Kva barnet har behov for og korleis dei evnar å ta i mot den emosjonelle støtta læraren kan tilby vil dermed variere. Informantane beskriv også korleis dei kan oppleve å komme til kort i møte med eleven som utagerer då dei rett og slett ikkje aner kva bakanforliggande årsak kan vere.

#### **4.1.2 Forekomst og konsekvensar for andre ved utagerande åtferd**

Det kjem tydeleg fram at utagerande åtferda slett ikkje er uvanleg for desse lærarane. Sjølv om erfaring med denne åtferda var eit av kriteria for å delta i studien, er det er likevel verdt å merke seg hyppigheita lærarane beskriv i intervjuet. Ved spørsmål om kor ofte dei opplev utagerande åtferd kjem det raskt frå Informant 1; «Ja da, ja kvar dag. Fleire gonger om dagen». Dette poengterer også informant 2; «Det er kvar einaste dag, og i kvar einaste time, kvart einaste friminutt». Informant 3 beskriv også at dette er åtferd hen opplev dagleg. Informant 4 beskriv derimot at dette varierer, men at elevane som viser denne åtferda

dagleg er mykje skjerma saman med assistent. Eksakt årsak til kvifor enkelte av elevane er ute med assistent og kva kompetanse assistenten har, kjem ikkje frem i intervjuet. Med det sagt er ikkje dette uvanleg. Tall frå 2021/2022 viser at det gjennomførst 46% fleire spesialpedagogiske timar i lag med assistent enn i lag med pedagogisk personale (Stensig, 2022). Hanssen (2021) hevdar også at dersom læraren skal evne å ivareta det spesialpedagogiske tilbodet er kompetanse avgjerande. Informant 3 stiller seg også kritisk til bruken av assistentar og beskriv dette på følgjande måte:

*(...) og så får dei ofte ein ufaglært assistent, ein 19 år gammal person som ikkje anar korleis dei skal handtere desse barna og då blir det ofte verre, og det må jo eigentleg settast inn nokon som kan noko, det er jo på ein måte dei tyngste barna vis man kan seie det sånn, som desse unge assistentane blir plassert på. Og då seier det seg sjølv at det fungerer jo ikkje. (...)*

Desse utsegna konkretiserer læraren si oppleving av korleis utagerande åtferd påverkar kvardagen og korleis dette blir handtert i skulen. Skulens bruk av ressursar og kompetansekrav blir vidare diskutert i kapittel 3.4.

Fleire av informantane forklarar også korleis utageringa påverkar undervisningssituasjonen, miljøet i klasserommet, medelevar og eleven sjølv. Informant 4 beskriv korleis dette pregar undervisningssituasjonen på følgjande måte:

*Det påverkar i stor grad der også. Nettopp fordi at du, du får ikkje undervist. Spesielt ikkje viss det skjer innanfor klasserommets fire vegger. Fordi det tar mykje merksemd.*

Klasseromskompleksiteten utfordrar læraren sin evne til å handtere fleire oppgåver samtidig. Fleire av informantane har forklart utagerande åtferd gjennom handlingar, som eksempelvis ved å kaste ting, sparke, slå, endevende rom eller bite. Det er med andre ord tydeleg at denne åtferda i stor grad går utover andre menneske og påverkar miljøet barnet oppheld seg i. Dette er heller ikkje åtferd ein kan oversjå då det kan vere svært alvorleg for andre, og barnet sjølv, om situasjonen ikkje avverjast. Dersom læraren er aleine i klasserommet vil tida og merksemda dermed ledast mot desse situasjonane og forhindre undervisninga. Fallmyr (2020) hevdar også at sidan åtferda tar såpass mykje merksemd vil ofte kjenslene som forårsaka åtferda bli satt til side. Med dette sagt, er det ei tydeleg oppfatning blant lærarane

at dette også i stor grad pregar eleven sjølv, både fagleg, sosialt og emosjonelt. Informant 1 beskriv følgjande;

*Så det er veldig sånn, det er kjipt for alle. Og ikkje minst for den lille kroppen som fyrer seg opp av ingenting og skjønner jo det er, i etterkant at «det eg gjorde der var ikkje lurt og greitt, men klarar ikkje å styre det då».*

Ut i frå det informantane formidlar er utagerande åtferd ein svært sentral del av både arbeidsdagen til lærarane og skulekvardagen til elevane. Dette er noko som også i stor grad forhindrar undervisninga og eleven si faglege og sosiale utvikling. Det kan tolkast som at konsekvensane utageringa fører med seg gjer til at barnet ikkje opplev å få den emosjonelle støtta dei har behov for, ei heller at læraren opplev å imøtekomme eleven slik dei ønsker. Dette på tross av at læraren ser og forstår elevens behov for støtte kring den vanskeleg situasjonen.

## 4.2 Læraren si oppleving av lærar- elev relasjonen

Eit av fellestrekkka blant informantane var at alle meinte at god lærar-elev relasjon var av ekstremt stor betyding, og som to av informantane sa; den er «alfa omega». Informant 3 beskriv dette på følgjande måte:

*Den har veldig mykje å seie. Det har vel egentleg alt å seie. For viss ikkje du har den relasjonen så er det ikkje sikkert at dei gidd å bry seg. På ein måte då, med å høyre på kva du har å seie då.*

Med dette kan ein forstå det som om at læraren sin relasjon til eleven legg eit sentralt grunnlag for å kunne gi elevane emosjonell støtte. Det er godt dokumentert at læraren sin evne til å danne gode relasjonar med elevane er av stor betyding for barnet si utvikling (Fallmyr, 2020; Overland, 2007; Pianta, 2006; Wilkinson & Bartoli, 2021). For elevar som visar utagerande åtferd vil denne relasjonen vere av særleg stor tyding. Ogden (2017) hevdar også at god relasjon er utgangspunktet for å kunne jobbe med elevar som visar utagerande åtferd. Wilkson og Bartoli (2021) sine studiar viser også at god relasjon mellom lærar og elev har stor verdi for åtferda til barn med høye CU eigenskapar, noko som tilseier at dette er eit svært viktig tiltak å ivareta blant elevar som visar utagerande åtferd. Informant 1 beskriv korleis relasjon er avgjerande for elevane si åtferd på følgjande måte:



*Eg har ein god relasjon til alle saman. Så ein god relasjon er alfa omega. Så merker jo at når eg er borte, så er det et helvete. Og dei oppfører seg ikkje slik med meg, sjølv om det er mykje rart med meg også.*

I dette utsegnet konkretiserer informanten korleis elevane si åtferd påverkast av relasjonen dei har til læraren. Det er fleire av informantane som poengterer at god lærar- elev- relasjon slett ikkje kjem «gratis», men at ein som lærar må jobbe for og leggje til rette for gode relasjonar. Informant 4 forklarar blant anna at det er vanleg for hen at elevane ynskjer å snakke om konflikhtar eller andre ting som har oppstått, men at det ligg mykje forarbeid bak denne tilliten. Hen beskriv også relasjonen sin funksjon slik:

*(...) Når du kjenner elevane så veit du også, ok, den eleven responderer godt på at ein faktisk berre held rundt dei og tar på dei, og berre det å ha eit anker der, kan hjelpe.*

Fleire av informantane eksemplifiserer kva som skal til for at ein skal klare å oppretthalde ein god relasjon til elevane som viser utagerande åtferd og til klassen generelt. Informant 4 beskriv læraren sin evne til å ta seg tid som svært avgjerande:

*Det vil alltid vere nokon som får meir enn andre i løpet av ein skuledag, men vertfall det at du tar deg tid på morgonen til å helse på kvar enkelt, at du, om du ikkje har ein lang elevsamtale ein gong i halvåret, så tenkjer eg at det er betre å berre ha sånn smådrypp hyppige, så ofte du klarer.*

Fleire av informantane påpeiker også viktigheita av å leike, tulle og ha det gøy med elevane, og at dette gir rom for å fokusere på andre ting enn sjølve åtferda. Informant 1 beskriver følgjande:

*Den eine eleven trenger eg, må jo tas ut og gjere noko anna saman, enn berre klassen. Vi må gjere noko anna i periodar. Gå på musikkrom, spele litt, altså noko heilt anna.*

Her formidlar informanten behovet for at læraren og eleven som viser utagerande åtferd får gjort andre ting enn det som skjer i sjølve undervisninga og med resten av klassen. Informant 4 beskriv også korleis ein som lærar kan gå fram for å bygge gode relasjonar til elevane:

*Sjølvs om du ikkje har inspeksjon i eit friminutt, ta på deg vesten og gå ut, leik med dei, by på deg sjølv, for viss, viss, eg opplev vertfall at viss eg byr på meg sjølv og fortel om meg sjølv, så får dei lyst til å gjere det same tilbake*

Barn som viser utagerande åtferd får ofte mykje «negativ» merksemd, då dei stadig ender opp med å bli irettesett i situasjonar der utageringa skjer. Dette kan gjere til at eleven opplev at læraren ikkje liker dei, noko som vidare kan føre til at læraren og eleven havnar i eit tvingande samspel (Overland, 2007). Informant 4 beskriv korleis eleven si åtferd kan føre til mykje kjeft og negativ merksemd og påpeikar vidare at dette er noko ein som lærar må vere bevist på for å unngå å hamne i ein negativ spiral. At elevne kjenner seg verdsatt av læraren er dermed svært viktig. Fallmyr (2020) hevdar også at for at ein som lærar skal like nokon som vekker negative kjensler, er det vesentleg å kjenne til eleven sitt psykologiske behov. Som informant 1 og informant 4 beskriv her kan det å ta seg tid til elevane og gjere noko anna i lag bidra til at elevane kjenner seg verdsett og dermed styrke deira relasjon. Å ha gode relasjonar til elevane og kjenne til deira psykologiske behov kan vere avgjerande for at læraren klarer å legge åtferda til side og etablere tillit og glede i relasjonen til eleven. Informant 1 beskriv dette på følgjande måte:

*For det første så må ein jo, det er mykje som skjer, og ein må alltid på ein måte tilgi og vere på ein god tone sjølv om det har skjedd noko, og ikkje vere langsint og dra det ut.*

Ein langtidsstudie gjort av Hamre og Pianta (2001) finn at tidleg relasjon mellom barn og lærarar som strekker seg inn i ungdomsskulen er av stor betydning for barn med tilpassingsvanskar. Tryggleikssirkelen beskriv også korleis ivaretaking av trygg hamn og trygg base er nødvendig for barnet si utvikling (Powell et al., 2015). Dette forklarte informant 4 ved å beskrive seg sjølv som eit anker for eleven som viser utagerande åtferd; «...og bare det å ha eit anker der, kan hjelpe». Utan god relasjon mellom lærar og elev vil ikkje barnet klare å ta i mot den regulerande støtta læraren forsøker til å gi. Informant 2 og omtalar læraren sitt ansvar i relasjonen slik:

*Og har heile tida i bakhovudet at eg er den profesjonelle, eg er den er den som er leiari i denne relasjonen, det er eg som skal sørje for at hen har det bra uansett kor mykje hen slit meg ut, eller uansett kor mykje liksom hen er i opposisjon.*

Fleire av informantane poengterer også at elevane ikkje er enkle å kommunisere med i det den utrangerande åtferda kjem til uttrykk, men at denne kommunikasjonen må skje i etterkant. Dette beskriv informant 4 på følgjande måte:

*Du må kjenne dei, du må vite litt kva som foregår inni hovudet deira, og da, det kan du ikkje få vite i dei, altså i dei situasjonar kor dei viser utagerande åtferd, det må ein jo på ein måte i elevsamtalar medan dei er rolege og innanfor sitt toleransevindu.*

Med dette kan ein forstå det slik at gode relasjonar må byggjast som eit grunnlag for å kunne avverje og hjelpe barnet i utagerande åtferdssituasjonar. Meir om dette under kapittel 4.3.

### **4.2.1 Klasseleiing**

Gjennom intervjuva var det fleire av informantane som påpeika viktigheita av å jobbe med elevane som eit fellesskap og ein klasse, og at deira arbeid som klasseleiar var svært avgjerande for elevanes åtferd. Om spørsmålet knytt til klasseleiinga si rolle svarer informant 4 følgjande:

*Altså det spelar jo ein veldig stor rolle fordi du har, altså for det første så kjem du i et punkt, sei at du har elevar som fysisk forlater klasserommet når det er utagerande åtferd, så har du jo eit ansvar ovanfor dei, men du har eit ansvar for alle dei som sit igjen også. Og eg tenkjer at det er utruleg viktig å behalde roen, framfor dei som sit igjen, gjere dei trygge i situasjonen, og det å ikkje bli stressa sjølv av den utagerande åtferda. (...) Så det å være ein tydeleg, roleg klasseleiar utan å vise avmakt då, tenkjer eg er veldig viktig.*

I litteraturen påpeikast læraren sin evne til å organisere og leie arbeidet i klasserommet som ein sentral del av arbeidet til ein lærar, og då særleg ovanfor elevar som viser utfordrande åtferd (Drugli, 2013; Overland, 2007). Det å ha tydelege og klare forventingar er også ein del av den autoritative læraren (Overland, 2007). Med dette sagt kan også reglar og andre disiplineringsstrategiar trigge elevanes utagerande åtferd (Roland et al., 2016). Informant 1 beskriv også korleis hen balanserer dette:

*Eg er ikkje berre streng, men streng når det trengs. Og så veit dei kvar dei har meg, og veit kva konsekvensane av ting er. Ikkje det at vi, det er jo sjeldan ein treng å bruke det. Men likevell så veit dei kva som forventast, og kva dei får lov til og ikkje*

Ut i frå dette kan ein forstå læraren sin relasjon og klasseleiing som ein grunnmur for å kunne gi eleven emosjonell støtte. Fleire av informantane legg også vekt på at sjølv om det er viktig å tulle og tøyse, er det også svært sentralt å ha trygge rammer og være streng når det trengs. Dette gir barna den tryggleiken dei treng for å utvikle seg fagleg, sosialt og emosjonelt. I tryggleikssirkelen beskriv Powell (2015) barnet sitt behov for ein trygg base. Han presiserer at barna har behov for å vite at den vaksne kan ta styringa og sørge for at barna er trygge. Han hevdar også at dersom barna tøyser grensene signaliserer dette ei forsikring om at den vaksne vil ta kontroll over situasjonen (Powell, s. 55). Dersom vi som vaksne ikkje tar styringa kan vi derfor sette barna i sårbare situasjonar. Dette kjem fram i det informant 1 beskriver som ein tydeleg, roleg og kjærleg klasseleiar, samt informant 4 sin skildring av å ikkje vise avmakt i krevjande situasjonar. Ein kan med dette tolke informates utsegn som at elevens evne til å ta i mot emosjonell støtte også i stor grad avhenger av læraren sin evne til å danne gode relasjonar og opptre som ein trygg klasseleiar. Ut i frå det informantane formidlar vil gode relasjonar og læraren si evne til å ta styring i klasserommet vere avgjerande for om elevane tek i mot den støtte læraren ynskjer å gi.

### 4.3 Læraren si oppleving av emosjoner og emosjonell støtte

Det kjem tydeleg fram at lærarane i denne studien oppfattar at det er noko som ligg bak den utagerande åtferda. Samstundes som det blir poengtert at det ikkje alltid er like lett å forstå kva det er. Gjennom intervjuar reflekterte informantane rundt årsaka til dette og korleis dei arbeider med å forstå eleven. Slik som det tidlegare er referert til, nytta også fleire av informantane omgrepa kjensler og kjenslehandtering for å beskrive utagerande åtferd. Dette som tyder på at elevens psykologiske behov blir oppfatta som ein del av åtferda blant informantane. Ein vesentleg del av tryggleikssirkelen er barnet sitt behov for at ein vaksen hjelper dei med å organisere følelsane deira (Powell et al., 2015). På denne måten føler barnet seg sett og høyrte når dei har behov for at omsorgspersonen er der for dei. Greene (2011) hevdar også at åtferdsvanskar kjem av at barnet manglar viktige tankeferdigheiter og at det er desse vi må lære barnet. Ved spørsmålet om korleis dei opplev utagerande åtferda og korleis den viser seg gir fleire av informantane uttrykk for at dette er svært individuelt, samt at graden av alvor også varierer. Med dette sagt kjem det tydeleg fram at desse lærarane opplev utagerande åtferd som krevjande generelt sett.

### 4.3.1 Forståing av omgrep

Fleire av informantane oppfattar emosjonell støtte som det å vere der for eleven og på ulike måtar hjelpe elevane til å forstå og meistre kjenslene som vart satt i sving. Informant 2 beskriv dette ved å bruke erfaringane sine knytt til ein elev og seier som følger:

*At eg liksom, eeem, ser kva for nokre emosjonar hen står i, først og fremst at eg liksom klarar å definere kva skjer inne i hen no, og at eg set ord på dei, både for min eigen del og for hennar del.*

I følge Fallmyr (2020) vil dette vere svært avgjerande for læraren sitt arbeid, både for at eleven sjølv evnar å forstå dei kjenslene som oppstår, men også for læraren sin del, slik at dei lettare kan støtte eleven emosjonelt. Informant 1 beskriv også emosjonell støtte som det å gi eleven «verktøy» for å kunne handtere kjenslene på ein anna måte enn kva dei pleier. Informant 1 og 2 beskriv her det Fallmyr (2020) kallar for følelsesguiding. Følelsesguiding handlar om å hjelpe eleven til å anvende heile hjernen (reguleringshjernen) og ikkje berre alarmsystemet (Fallmyr, 2020). Ved å nytte eit språk som baserer seg på elevens emosjonar vil dette bidra til at elevane evnar å reflektere over eigen åtferd. Det kan vere enklare å snakke om kva elevane føler, sidan dei sjeldan er i stand til å fomidle bakgrunnen for at dei utagerer.

Informant 3 beskriv emosjonell støtte som å vise for eleven at ein er der for dei og at du anerkjenner dei. Vidare seier informanten at dette kan gjerast på mange ulike måtar og at det ikkje alltid er behov for å prate. Det å gi elevane ein tommel opp eller å vise at du ser dei kan også vere ein form for emosjonell støtte. Informant 4 beskriv ofte at hen bruker pusten som eit verktøy for å hjelpe elevane i situasjonar der utageringa tek overhand. Hen beskriver at elevane sjeldan evnar å kommunisere kring eigne kjensler i det utageringa skjer. Hen opplev det dermed som hensiktsmessig å fokusere på noko så konkret som pusten, og eventuelt ta praten i etterkant.

Dette er også noko Informant 3 opplev, og beskriv dette slik:

*I situasjonen så er dei ofte ikkje så lett å prate med. Så då må dei eigentleg berre få fred. Men det er jo også ein type støtte og vise at «ok, no går du, no er du rasande, så no skal du få gå dit», og så den støtta viser man etterpå*

Her gir informant 3 uttrykk for at det å gi eleven rom til roe seg ned også opplevast som ein form for emosjonell støtte.

Informantane sine refleksjonar kring emosjonell støtte viser at dette kan gjerast på mange ulike måtar og at eleven sitt behov kan vere svært individuelt. Fleire av informantane beskriver også korleis dei kan merke på eleven korleis dag dei har og kan dermed vere i forkant av ulike situasjonar som kan framprovosere utagerande åtferd. Dette understreker viktigheita av å kjenne eleven og ha gode relasjonar for å kunne vite korleis det mest hensiktsmessig å støtte eleven.

### **4.3.2 Elevens kommunikasjonsevner**

Det er ei generell oppleving blant informantane at det er vanskeleg å kommunisere med elevane i «kampens hete», men at dei fleste er mogleg å snakke og reflektere med i etterkant. Det er med dette sagt delte erfaringar om kor godt elevane evnar å forstå og kommunisere kva som ligg til grunn for åtferda. Som tidlegare nemnt hevdar Greene (2011) at åtferdsvanskar kjem av at barnet manglar viktige tankeferdigheiter og at det er desse vi må lære barnet. På bakgrunn av dette kan ein forstå kommunikasjonen mellom lærarar og elev som svært avgjerande for barnet si åtferdsutvikling.

Sterke emosjonar kan svekkje barnet sin rasjonelle tankegang og det er dermed ikkje unaturleg at eleven kan oppleve det som utfordrande å beskrive kva som skjedde i det utageringa føregjekk. Det er ikkje alltid dei sjølv har kontroll over åtferda som vises (Fallmyr, 2020). Knytt til spørsmålet om elevane klarer å kommunisere kjenslene som utløyser åtferda, svarer informant 4 følgjande:

*Det er også veldig varierende frå elev til elev, men eg opplev at veldig mange klarer å reflektere rundt det i ettertid, å så er det mange som syns det er vanskeleg å da ta i bruk dei refleksjonane og det dei har lært ut av den samtalen når dei står i situasjonen kor dei utagerer, fordi då tek følelsane overhand (...) den der som overstyrer alt det rasjonelle eigentleg, som bare tar over å så mister dei, kan miste alt dei på ein måte har av verktøy for å kunne takle det, fordi det bare tar heilt overhand*

Informant 2 forklarer også at hen har opplevd ein elev som evnar godt å kommunisere og forstår sjølv at åtferda ikkje er hensiktsmessig, men at eleven ikkje har svar på kva som gjer til at eleven utagerer. Informant 2 beskriver det på følgjande måte:

*Med hen så seier eg aldri «Du slo, kvifor?» altså liksom sånn, det ikkje det vi fokuserer på da, og fordi at hen ikkje har noko svar på det. Men mykje lettare å svare på «korleis har eg det?»*

Fleire av informantane formidlar at det sjeldan hjelper å snakke med eleven i det utageringa står på, men at dei ofte kan reflektere over hendinga i etterkant. Informant 4 beskriv følgjande:

*... eg opplev at veldig mange klarer å reflektere rundt det i ettertid, og så er det mange som synes det er vanskelig å då ta i bruk dei refleksjonane og det dei har lært ut av den samtalen når dei står i ein situasjon kor dei utagerer, fordi då tek følelsane overhand og det er vanskeleg på ein måte å skru på tenkehjernen da*

Her formidlar informanten at sjølv om ein gir eleven støtte, rettleiing og hjelp til å handtere desse kjenslene er det vanskeleg for eleven å hente fram dette i det situasjonen oppstår.

Informant 1 formidlar også dette slik:

*forhåpentlegvis gir det jo verktøy som seinare i livet som gjer at det er enklare. Men det er jo ein prosess, for veldig mange å skjønne sitt eige kjenslemønster og så forstå «kva er grunnen til at eg, eller kva er grunnen til at dette skjer» og ja, det fornuftige kjem jo kanskje ikkje heilt fram, det blir heilt borte, det er bare behovet om å ja, regulere følelsar, og følelsane er først.*

Det informantane beskriv her kan forklarast ved elevens fråverande evne til sjølvregulering, samt kva kraft elevens emosjonar har over den rasjonelle delen av hjernen. På den andre sida forklarer informant 2 at hen har opplevd ein enkelt elev som svært reflektert kring eiga åtferd. Hen beskriver også at eleven si åtferd sjeldan går utover eleven si faglege prestasjon, då hen opplev eleven som fagleg sterk.

Informantane sine refleksjonar reflekterer mangfaldet av elevar som viser utagerande åtferd. Nokon elevar evnar godt å reflektere og er svært bevist over eigne handlingar og åtferd, medan andre ikkje klarar å setje ord på eller forstå kva som skjer. Med dette sagt er det

tydeleg at sjølv om elevane evnar å kommunisere kring eigen åtferd, treng dei likevel støtte og hjelp til å utvikle sjølvregulerande ferdigheiter. Informant 4 hevdar også at alle barn som visar utagerande åtferd har behov for støtte og regulering, då dei som evnar dette på eigen hand unngår å vise denne åtferda. Å lære barnet sjølvregulerande ferdigheiter er dermed svært essensielt for at eleven skal klare å stå i mot å vise utagerande åtferd.

## 4.4 Læraren sine kjensler og behov

Informantane sitt ynskje om å støtte, rettleie og hjelpe elevane som visar utagerande åtferd er stor. Det ser likevel ut til at informantane opplev at dei kan vere fanga mellom to stolar, då dei så gjerne ynskjer å vere der for eleven, men at mangel på ressursar, kompetanse og klasseromskompleksiteten utfordrar dette. Klasseromskompleksiteten fører til at læraren ofte må løyse svært mange oppgåver samtidig. Informant 4 formidlar at elevar som visar utagerande åtferd har sterkt behov for støtte og hjelp til å regulere seg, samt at dei har behov for å kjenne seg sett og verdsatt. Det kjem også fram at lærar – elev relasjonen er «alfa omega» for å kunne hjelpe barnet. Utifrå dette vil det dermed vere hensiktsmessig å vite kva læraren har behov for i møte med dette ansvaret, slik at elevane får den støtta dei har behov for.

### 4.4.1 Leiing og ressursar

Informantane er svært samde om kva som skal til for å kunne gi elevane den støtta dei både har krav på og sterkt behov for. Gjennom intervjuet blir det nemnt at lærarane opplev at elevar forlèt klasserommet i det utageringa står på. Elevane har i denne samanheng behov for at ein person er der for dei. Dette opplevast som problematisk for læraren å følge opp då dei også har ansvar for å ivareta resten av klassen. Eit av behova lærarane kjenner på er dermed fleire ressursar og meir vaksenstøtte i klasserommet. Informant 1 formidlar dette slik:

*Eg tenkjer jo meir vaksenstøtte i klassen. Det er ikkje noko problem at eg tar dei kranglane, men då må nokon andre ta klassen.*

Dette er også noko informant 3 beskriv:



*Det er jo fleire vaksne. At man alltid er to da, er jo på ein måte det viktigaste, fordi man har jo resten av klassen og, så man må jo ikkje gløyme dei vis det er noko som skjer.*

Informant 2 formidlar at hen i ein periode fikk tildelet ein ekstra vasken i klasserommet, noko som hen opplevde som svært hjelpsam. Dette gav informanten større moglegheit til å kunne fokusere på undervisninga og det som skjedde i klasserommet. Sjølv om ein ekstra vaksen kan opplevast som svært hjelpsam, beskriv også to av informantane at dette ofte blir ein ung og ufaglært assistent. Dette opplev dei som problematisk då elevane med åtferdsproblematikk ofte har behov for vaksne med pedagogisk kunnskap. Informant 3 formidlar dette på følgjande måte:

*(...) og så får dei ofte ein ufaglært assistent, ein 19 år gammal person som ikkje anar korleis dei skal handtere desse barna og då blir det ofte verre, og det må jo eigentleg settast inn nokon som kan noko, det er jo på ein måte dei tyngste barna viss man kan seie det sånn, som desse unge assistentane blir plassert på. Og då seier det seg sjølv at det funkar jo ikkje*

Å ha tid til elevane er også noko lærarane saknar. Dei opplev ofte at det er samtaler dei skulle hatt eller situasjonar dei skulle ha løyst opp i, men at tida ikkje strekk til. Informant 4 beskriv følgjande om spørsmålet knytt til utfordringar og moglegheitene som ligg i å gi elevane emosjonell støtte:

*Men det å gi dei tid til å liksom bare kjenne at nå, nå skjedde det noko som va, ikkje føles heilt greit og at dei liksom klarer å føle på at dei treng ein vaksenperson, eg treng nokon å snakke med og la dei få den tida og ikkje presse på, for det er ein veldig hektisk kvardag og du har ikkje all verdens med tid, det å, når man er ein kontaktlærer i ein klasse full av barn, og du har undervisning frå morgon til slutt, når skal man då få tid til å sette seg ned med dei?*

Utifrå dette formidlar denne informanten eit behov for å ha moglegheit til å sette seg ned med elevane og la dei få den tida dei har behov for. Utifrå tida dei har til rådighet, mengda elevar og tal på ressursar kan dette opplevast som utfordrande.

#### 4.4.2 Kunnskap

Det kjem fram at fleire av informantane saknar spesifikk kunnskap kring åtferdsvanskar. Dei opplev det som vanskeleg å forstå kva som skjer i elevenes hovud når utageringa står på.

Informant 4 beskriv dette som følger:

*For eg tenkjer at vi kan synse mykje, og det gjer ein automatisk fordi ein ikkje veit alt som foregår, men dei er nødt til å få liksom eit løft innforbi egentlig bare generelt korleis, kva som skjer i hjernen når man kommer i den posisjonen tenkjer eg, og vi har hatt litt på denne skulen, men likevell så, er eg i situasjoner der «vi klarer ikkje å komme til bunns i kva som skjer her, vi har faktisk ikkje nok kompetanse, det er ikkje snakk om». (...) meir kompetanse innforbi reint sånn, psykologi. Vi har ikkje nok kompetanse på korleis hjernen er bygd opp, og kva som skjer i hjernen når man kjem til det punktet, det er ikkje nok spesialkompetanse*

Både av PP-rådgivar Finsæther, i St.mled nr.6 og i forvaltingsrevisjonen av PPT i Sola kommune etterlyses det meir kompetanse kring denne type vanskar (Finsæther, 2022; Rogaland revisjon, 2020; *Meld St.6*, 2019). Drugli (2013) hevdar også at når ein arbeider med barn med alvorlege åtferdsvanskar havnar ein innanfor det barnepsykiatriske feltet uavhengig av kvar ein arbeider. Ut i frå dette er det dermed ikkje unaturleg å anta at lærarane havnar innanfor eit fagfelt og eit kompetanseområde som dei ikkje føler seg kompetente nok i møte med. Kompetansen som etterlyses samsvarer i stor grad med informantanes oppleving av manglande kunnskap kring utagerande åtferd. Hanssen (2021) hevdar også at kunnskap og kompetanse er avgjerande for å kunne ivareta elevars spesialpedagogiske tilbodet. Det er dermed merkverdig at det etterlyses ei kunnskapsauking blant lærarar og spesialpedagogar, men at det blir i stor grad blir plassert ufaglærte assistentar på mange av elevane med åtferdsproblematikk (Stensig, 2022). Som først referert i kapittel 3.4.1 var også dette noko informant 3 opplevde ved å beskrive følgjande:

*(...) og så får dei ofte ein ufaglært assistent, ein 19 år gammal person som ikkje anar korleis dei skal handtere desse barna og då blir det ofte verre, (...)*

#### 4.4.3 Skulen som institusjon

Det kjem fram i disse intervjuva at støtte frå leiinga og dei andre på skulen er avgjerande for at lærarane skal klare å stå i desse situasjonane. Likevell vil ikkje alltid støtte frå leiinga vere

nok i seg sjølv. Informant 4 påpeikar behovet for at eksterne instansar som er kompetente på dette fagfeltet kjem til skulen og bidrar til å handtere situasjonen lærarane står ovanfor. Vidare formidlar informanten at dette er spesielt viktig når ein som lærarar føler ein har prøvd alt for å forbetre situasjonen, men ikkje ser forandring.

Skulane i Noreg består ikkje berre av lærarane og leiinga som arbeider der, men er også ein del av heile det norske skulesystemet. Det vil med andre ord seie at korleis skulane i Noreg blir styrt også kjem frå eit høgare politiske hold. I følgjande utsegn beskriver Informant 3 korleis hen opplev at dette påverkar elevane:

*Men der kan jo leiinga også prøve så godt dei kan og, å så har ikkje dei pengar til det, å så er det, ja. (...) Ja, det er jo skulesystemet eigentleg. Det er jo ikkje ledelsar i seg sjølv. Det er jo heile skulesystemet som svikter dei barna her då. (...) For du vel på ein måte å skal ha alle elevar i same skule, så må man jo på ein måte legge til rette for at det skal fungere også då, eigentleg, enn at ein kontaktlærer skal passe på alle. Det går på ein måte ikkje då.*

Her beskriver informanten at måten skulen vert styrt på i dag ikkje er optimal for alle elevane med tanke på barna sine behov og tal på elevar kontaktlærarane har ansvar for. Informantane ytrar behov for meir tid, spesifikk kompetanse og fleire ressursar.

## 4.5 Studiens begrensingar og implikasjonar

Denne masteroppgåva har basert seg på ein mangfaldig tematikk, men forhaldt seg til eit avgrensa datamateriale og tidsperspektiv. Dette gjer til at oppgåva ber med seg ei rekke begrensingar som må takast med i vurderinga av oppgåva si generalisering. Med dette sagt har oppgåva likevel potensial til å leggje føringar for vidare forskning, samt diskusjon kring dagens praksis i skulen.

### 4.5.1 Studien sine avgrensingar

Denne masteroppgåva har vore utarbeida over eit gitt tidsperspektiv. På grunn av dette omfanget vart det lagt ei avgrensing for tal på informantar som skulle delta i studien. Med dette sagt burde studien ideelt sett hatt mange fleire informantar for å sikre eit større og meir omfattande datamaterialet med tanke på generalisering av funn. For å innsamle eit meir

omfattande datamateriale måtte denne studien hatt eit større omfang. Så med tanke på oppgåvas utgangspunkt vart det dermed satt ein intensjon om å få tak i fire informantar. Utvalet av informantar vart avgrensa til lærerar på småtrinnet som hadde erfaring med utagerande åtferd, som då var det einaste kriteriet for å delta.

#### **4.5.2 Implikasjonar for praksis**

Denne studien har gitt eit innblikk i korleis fire lærerar opplev det å gi emosjonell støtte til elevar som viser utagerande åtferd. Resultantane frå intervjuet viser at dette er eit svært kjent tema blant lærerane og at dette arbeidet kan by på ulike utfordringar. Lærerane opplev at dei så gjerne vil gi elevane den støtta dei treng, men at tid, ressursar og kompetanse gjer dette utfordrande. Dette skisserer eit utsnitt av korleis elevar med utagerand åtferd blir møtt i skulen i dag. Desse funna kan opne opp for ei breiare diskusjon kring lærarane sine mangfaldige oppgåver og ansvar i skulen i dag, samt bidra til å sette fokus på barnet sitt behov for læraren si emosjonelle støtte.

#### **4.5.3 Implikasjonar for vidare forskning**

Formålet med denne studien er å sette fokus på barna sine psykologiske behov, samt skape forståing for læraren sitt behov i møte med dette ansvaret. Som tidlegare nemnt er dette ein tematikk som omfamnar mange ulike aspekt innanfor det spesialpedagogiske feltet. Moglegheitene for vidare forskning er mangfalding. I takt med utarbeidinga av denne oppgåva dukka det stadig opp spørsmål knytt til korleis dette opplevast for andre enn læraren. Barnet sjølv, skuleleiinga, skuleeigar, PPT og foreldre er også personar og instansar som opplev denne åtferda tett på kroppen. Det kjem tydeleg fram i intervjuet at lærarane har behov for støtte kring denne problemstillinga. Det ville dermed også vore interessant å undersøkje korleis støtteapparatet rundt skulen opplev dette.

Denne studien er basert på ei fenomenologisk tilnærming. Det vil seie at den har tatt utgangspunkt i menneskets subjektive oppleving av eit fenomen. Kvalitativ tilnærming var dermed sett på som mest hensiktsmessig for å kunne svare på vald problemstilling. I forhold til vidare forskning hadde det dermed vore interessant å sett på denne tematikken ved bruk av eit anna forskingsdesign. Ved å nytte kvantitativ forskingsdesign har ein også moglegheit til å nå ut til fleire og undersøkje dette tema blant ei større informantgruppe.

## 5. Oppsummering og avsluttning

Denne masteroppgåva har hatt som formål å svare på følgjande problemstilling; «*Korleis opplev lærarar på småtrinnet det å gi emosjonell støtte til elevar som viser utagerande åtferd?*». I kapittelet om teori og tidlegare forskning vart det danna eit teoretisk fundament som skulle nyttast i drøftinga av resultatane. Det vart gjort greie for sentrale omgrep, tidlegare forskning og teoretiske rammeverk som finnes innanfor dette fagfeltet. Som forskinga viser er læraren si emosjonell støtte svært avgjerande for elevar som visar utagerande åtferd. Dette kan hjelpe barnet med å utvikle sjølvregulerande ferdigheiter og vere nødvendig for å unngå sekundære vanskar og psykiske belastningar seinare i livet (Broidy et al., 2003; Campbell et al., 2006; Caspi et al., 1996; Tremblay, 2010).

Denne masteroppgåva har gitt eit innblikk i korleis fire lærarar på småtrinnet opplev å gi emosjonell støtte til elevar som visar utagerande åtferd på småtrinnet. Det er ikkje tvil om at lærarane i denne studien opplev at det er kjensler og krevjande situasjonar som herjar med elevane som visar utagerande åtferd. Det kjem tydeleg fram i desse intervjuane at lærarane har eit stort ynskje om å støtte elevane med sjølvregulering og dei emosjonelle behova eleven har. Mage av informantane fortel at det sjeldan er hensiktsmessig å snakke med eleven i det utageringa skjer då eleven i stor grad «koplar ut». Dei opplev det som viktig å vise at ein er der for eleven i augeblikket og at praten med fordel bør komme i etterkant. Det formidlast midlertidig at dette arbeidet byr på ei rekke utfordringar. Lærarane opplev at dei kan kome til kort i møte med dette ansvaret i forhold til resten av klassen, ressursar, tid og kompetanse. Skulen har eit undervisningsmandat og som nemnt innleiingsvis skal skulen leggje til rette for at elevane skal bli sjølvstendige og deltakande samfunnsborgerar. Dersom det ikkje leggjast til rette for gode undervisningsforhold for elevane, blir dette arbeidet vanskeleg for lærarane å ivareta.

Denne studien har basert seg på fire lærarars erfaringar og kan dermed ikkje generaliserast til heile det norske skulesystemet og alle lærarar. Det er likevel verdt å merke seg funna og korleis desse drøftast gjennom tidlegare forskning. Moglegheitene for vidare forskning innanfor dette temaet er mangfaldig. Vidare hadde det vore spennande å undersøkt korleis andre involverte opplev dette, eksempelvis barna sjølv, skulens leiing, foreldre eller skuleeigarar.

Sjølvs med tanke på denne masteroppgåva sitt omfang kan denne studien ha potensial til å leggje føringar for vidare forskning, samt leggje rette for sakleg diskusjon kring dagens praksis i skulen. Forhåpentlegvis kan denne oppgåva bidra til å rette fokus mot lærarane sine mangfaldige ansvarsoppgåver og barna sine behov for emosjonell støtte i utagerande situasjonar.

## Kjeldeliste

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.

Berg, R. C., Johansen, T. B., Jardim, P. S. J., Forsetlund, L., & Nguyen, L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger* (s. 71). Folkehelseinstituttet.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra—Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.

Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, *39*(2), 222. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.222>

*Bufdir*. (u.å.). Atferdsvansker - ulike metoder.  
<https://www.bufdir.no/barnevern/atferdsvansker/>

Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M., Poe, M. D., & Network, T. N. E. C. C. R. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(8), 791–800. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01636.x>

Caspi, A., Moffitt, T. E., Newman, D. L., & Silva, P. A. (1996). Behavioral Observations at Age 3 Years Predict Adult Psychiatric Disorders: Longitudinal Evidence From a Birth Cohort. *Archives of General Psychiatry*, *53*(11), 1033. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1996.01830110071009>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, and mixed methods approaches* (fifth edition [international student edition]). Sage Publications.

Danielsen, L. (2012). Tilpassert opplæring/spesialundervisning—Skjæringspunktet sett fra PPTs ståsted. I *Utdanningsnytt*. Spesialpedagogikk.  
[https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/tilpasset-opplaringspesialundervisning--skjaringspunktet-sett-fra-ppts-staged/](https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/tilpasset-opplaringspesialundervisning--skjaringspunktet-sett-fra-ppts-stasted/)

- Deckard-Deater, K., Ivy, L., & Smith, J. (2003). Resilience in Gene-Environment Transactions. I *Handbook of Resilience in Children*. Library of Congress.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Factor, P. I., Rosen, P. J., & Reyes, R. A. (2013). *The Relation of Poor Emotional Awareness and Externalizing Behavior Among Children With ADHD*. 20. <https://doi.org/10.1177/1087054713494005>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). ADOLESCENT RESILIENCE: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Finsæther, K. (2022, oktober 23). *Skolen som regulerende miljø for elever med utfordrende atferd*. <https://www.utdanningsnytt.no/atferdsregulering-fagartikkel-utagerende-elever/skolen-som-regulerende-miljo-for-elever-med-utfordrende-atferd/337955>
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor—Elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm AS.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2. utg.). Fagokforlaget.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hanssen, N. B. (2021). «Jeg har prøvd alt...» Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn—Krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til*



*samfunnsvitenskapelig metode* (2.). Abstrakt forlag.

Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fugleseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118–131). Cappelen Akademiske Forlag.

Kleven, T. A. (2007). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141–183). Fagbokforlaget.

Kraft, P. (2014). *Selvregulering: Om endring av atferd og vaner i det moderne samfunnet*. Universitetsforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvello, Ø. (2008). Transaksjonsmodellen: Mennesker og miljø utvikler hverandre. I *Oppvekst—Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvello, Ø. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal akademisk.

Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal akademisk.

Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger* (P. Røen, Oms.). Tapir.

Loeber, R., Lacourse, E., & Homish, L. D. (2005). Hoicide, violence and developmental trajectories. I R. E. Tremblay, H. W. Willard, & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression*. The Guilford Press.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, nr. LOV-1998-07-17-61, Lovdata (1998). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning—En innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget AS.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and

- unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge—Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer; regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2.)*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I T. Ogden & A.-L. Rygvold (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk (5., s. 99–128)*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T., & Hagen, K. A. (2019). *Adolescent mental health: Prevention and intervention (2nd edition)*. Routledge.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen—Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I E. M. Carolyn & W. S. Carol (Red.), *Handbook of Classroom Management (s. 685–709)*. Routledge.
- Potegal, M., & Davidson, R. J. (2003). Temper Tantrums in Young Children: 1. Behavioral Composition. *Lippincott Williams & Wilkins*, 24(3).
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen—En tilknytningsbasert intervensjon*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Rogaland revisjon. (2020). *Forvaltingsrevisjon PPT*. Sola kommune. <https://www.rogaland-revisjon.no/Userfiles/Upload/files/RR%20Sola%20kommune%202020%20PPT%20og%20oppf%C3%B8lgning%20av%20barn%20og%20unge%20med%20atferds-%2C%20sosiale-%20og%20emosjonelle%20vansker.pdf>

Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørbye, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker—Forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. Cosmovici Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156–171). Universitetsforlaget AS.

Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. I *Human Development* (Bd. 18, s. 65–79).

Sameroff, A. (2009). The transactional model. I *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (s. 3–21). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/2009-05801-001>

Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. I *Child Development* (Bd. 81, s. 6–22).

Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: Adaptations in changing times*. Cambridge University Press.

Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Høyskoleforlaget.

Stensig, N. (2022). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>

Stephens, P., Kyriacou, C., & Tønnessen, F. E. (2005). Student Teachers' Views of Pupil Misbehaviour in Classrooms: A Norwegian and an English setting compared. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/00313830500049004>

Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Wei, E., Farrington, D. P., & Wikström, P.-O. H. (2002). Risk and promotive effects in the explanation of persistent serious delinquency in boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 111.

<https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.1.111>

*Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* (2019).

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Thomas, D. E., & Bierman, K. L. (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology*, 18(02). <https://doi.org/10.1017/S0954579406060251>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.

Tremblay, R. E. (Red.). (2009). *Development and prevention of behaviour problems: From genes to social policy* (1. publ). Psychology Press.

Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341–367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsspeilet 2022. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/spesialundervisning-i-grunnskolen/>

Veilederen Spesialundervisning. (2021). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/underarbeid/tone/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Wilkinson, H. R., & Bartoli, A. J. (2021). Antisocial behaviour and teacher–student relationship quality: The role of emotion-related abilities and callous–unemotional traits. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 482–499. <https://doi.org/10.1111/bjep.12376>

Zionts, P., Zionts, L., & Simpson, R. L. (2002). *Emotional and behavior problems: A handbook for understanding and handling students* / Paul Zionts, Laura Zionts, Richard L.

*Simpson.* Corwin Press.

# Vedlegg 1: NSD godkjenning

26.05.2023, 13:58

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Lærerens subjektive oppleving av det å gi emosjonell støtte til elever...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**eferansennummer**  
621139

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
17.05.2023

### Prosjekttittel

Lærerens subjektive oppleving av det å gi emosjonell støtte til elever som viser utagerande åtfærd

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

### Prosjektansvarlig

Gunnar Bjørnebekk

### Student

Lill Berge

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - asemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/621a152c-396c-4907-856b-6ff4647e0ca0/vurdering>

1/2

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantar

Vil du delta i forskingsprosjektet

### *”Lærarens subjektive oppleving av det å gi emosjonell støtte til elevar som visar utagerande åtferd”?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å *undersøke korleis lærerar opplev å gi emosjonell støtte til elevar som visar utagerande åtferd*. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Problemstillinga eg ynskjer å undersøke er; «Korleis opplev lærerar på småtrinnet det å gi emosjonell støtte til elevar som visar utagerande åtferd?». Dette ynskjer eg å undersøke ved å intervju fire lærerar om korleis dei opplev dette, samt tankar kring dette temaet.

Dette er ei masteroppgåve som skal arbeidast med gjennom våren og hausten 2022. Opplysningane skal kunn nyttast i masteroppgåva, og vil bli sletta i etterkant.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er ansvarleg for prosjektet.

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

For å kunne undersøke nemnt problemstilling ynskjer eg å intervju lærerar på småtrinnet som har erfaring eller opplevingar med elevar som visar utagerande åtferd. Utvalet er funnet gjennom ulike kontaktar som kjenner til lærerar som eigna seg til å delta i denne studien. Informantanes kontaktinformasjon er derfor mottatt via felles kjennskap.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i dette prosjektet inneber det at du deltar i eit intervju med meg (student, Lill Berge) som intervjuar. Intervjuet vil ta ca. 30 min. Intervjuet vil bestå av ulike spørsmål knyt til emosjonell støtte og utagerande åtferd. Spørsmåla vil til dømes omhandle kva utfordringar og moglegheiter som ligg i arbeidet med å gi elevar som visar utagerande åtferd emosjonell støtte, kva tyding dette arbeidet har for din relasjon til elevane, samt kva du opplev som avgjerande for at du skal kunne handtere slike situasjonar på best mogleg måte. Intervjuet er den einaste informasjonen eg vil innhente frå deg. Intervjuet vil bli tatt



opp via UiO sin app «Diktafon» og trygt lagra gjennom nettskjema. Opptaket vil kunn vere tilgjengeleg for meg som student. Intervjuet vil bli transkribert og anonymisert, og deretter anvendt i oppgåva. Ved prosjektslutt vil intervjuet bli sletta.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Deltakinga di vil ikkje påverke forholdet ditt til arbeidsplassen, skulen eller arbeidsgivar.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine?**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kunn vere meg som student som har tilgang til opplysningane og lydopptaket som blir gjort under intervjuet. Namnet ditt vil bli erstatta med kode/ fiktivt namn for å sikre din anonymitet. Du som deltakar vil ikkje kunne kjennast att ved eventuell publikasjon av oppgåva.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er november 2022. Dette vil seie at intervjuet då vil bli sletta.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,

- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo ved

- *Student*: Lill Berge (97413939, [lillber@student.uv.uio.no](mailto:lillber@student.uv.uio.no))
- *Rettleiar*: Thormod Idsøe (99239886, [thormod.idsoe@isp.uio.no](mailto:thormod.idsoe@isp.uio.no))
- *Prosjektansvarleg*: Gunnar Bjørnebekk (22858067, [gunnar.bjornebekk@isp.uio.no](mailto:gunnar.bjornebekk@isp.uio.no))
- *Vårt personvernombod*: Roger Markgraf – Bye ([peronvernombud@uio.no](mailto:peronvernombud@uio.no))

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Thormod Idsøe

Lill Berge

(Forskar/rettleiar)

---

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Lærarens subjektive oppleving av det å gi emosjonell støtte til elevar som visar utagerande åtferd*» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

-----

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

I dette intervjuet skal eg undersøke korleis lærerar opplev det å gi emosjonell støtte til elevar som visar utagerande åtferd. Spørsmåla vil til dømes omhandle kva utfordringar og moglegheiter som ligg i arbeidet med å gi elevane som visar utagerande åtferd emosjonell støtte, kva tyding dette arbeidet har for lærarens relasjon til elevane, samt kva du opplev som avgjerande for at du skal kunne handtere slike situasjonar på best mogleg måte.

Det er viktig å understreke at det slett ikkje finnes eit riktig eller galt svar på desse spørsmåla. Dette intervjuet skal undersøke di subjektive oppleving.

Intervjuet vil bli tatt opp via «Diktafon» appen og deretter lagra trygt i nettskjema. Etter prosjektslutt vil intervjuet bli sletta. Eg som intervjuar har teieplikt og informasjonen vil kunn bli anvendt aidentifisert i masteroppgåva. Du har fått samtykkeskjema og signert - er dette oppfatta og greitt for deg?

### Bakgrunnsinformasjon

1. Kva er din rolle i skulen i dag?
2. Kva alderstrinn/klassestrinn arbeider du på?
3. Kor lenge har du kjent denne klassen/ desse elevane?

### Utagerande åtferd

1. Korleis forstår du omgrepet «utagerande åtferd»?
2. Kva er dine erfaringar knyt til denne åtferda?
3. I kor stor grad/ kor ofte opplev du denne åtferda i løpet av skulekvardagen?
4. I kva grad opplev du at klasseleiinga påverkar elevens utagerande åtferd?
5. Korleis opplev du at dette påverkar skulekvardagen til eleven?
  - a. Fagleg
  - b. Sosialt
  - c. Emosjonelt
6. Korleis påverkar denne åtferda din jobbkvardag/ di undervisning?

### Emosjonell støtte og lærar-elev relasjonar

7. Korleis forstår du omgrepet «emosjonell støtte»?
8. Korleis forstår du kjenslene / dei psykologiske behova bak den utagerande åtferda?
9. Korleis opplev du det å gi emosjonell støtte til barn som visar utagerande åtferd?
  - a. Moglegheiter?
    - i. Kva moglegheiter ligg det i denne støtta?
  - b. utfordringar?
    - i. Kva for utfordringar opplev du kring dette?
10. Korleis opplev du elevens respons på denne støtta?
11. Opplev du at elevne sjølv har forståing for kjenslene som utløyser åtferda?
12. Korleis opplev du at eleven evner å kommunisere desse kjenslene?
13. Ut i frå dine erfaringar – kva opplev du som det beste for eleven i ein slik situasjon?
  - a. Krev dette individuelle tilpassingar for eleven?
14. Kva opplev du som avgjerande for at du skal kunne handtere slike situasjonar på best mogleg måte?
  - a. Er det noko du har lagt merke til som fungerer betre enn andre ting?  
(eksempelvis reint praktisk som organisering av undervisningstimen?)
15. Korleis opplev du lærar- elev relasjonen si rolle i ein slik situasjon?
  - a. Kva opplev du som avgjerande for å danne ein god relasjon til eleven som viser utagerande åtferd?
  - b. Korleis arbeider du for å oppretthalde ein god relasjon til elevar som viser denne åtferda?

### **Generelt**

16. Kva tenker/oplev du at lærerar som arbeider med elevar som visar utagerande åtferd har behov for?
  - a. Eventuelt;
    - i. Korleis tenkjer du at ein kan løyse dette?
    - ii. Kva turr du er viktig å sette fokus på?

### **Avslutningsvis**

17. Er det noko du ynskjer å tilføre intervjuet?

---

Tusen takk for di deltaking, det sett eg stor pris på! Håpar du opplevde intervjuet som meningsfylt og trygt.

## Vedlegg 4: Utdrag frå analyseskjema

Hovudområder og meiningsbærande einingar	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
<p><b>Utrangerande åtferd</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbalt, fysisk og emosjonelt</li> <li>- Ikkje typisk gjennomsnittselev</li> <li>- Bryter med forventingar</li> <li>- Lav impuls kontroll</li> <li>- Styrt av emosjonar</li> <li>- Negativt lada</li> <li>- Boble over</li> <li>- Miste kontroll</li> <li>- Store forskjellar frå elev til elev - individuelt</li> <li>- Ulike årsakar</li> </ul>	<p>«Å, ja, det er eit vanskeleg omgrep da, men det er jo å reagere kjenslemessig på ein litt annleis måte enn det som er kanskje er forventa i ein situasjon»</p> <p>«Nokon blir jo stille og andre utagerer fysisk og nokon nektar å gjøre ting, og nokon slår seg v.., det er, noen løper vekk, det litt sånn forskjellig da», «Ja, så det er jo nokon som går inn i seg sjølv, og nokon som løper vekk, og nokon som slår, biter og sparkar og nokon.., så det er litt varierende. Og nokon får tårer i auga, og blir meir slik at «Eg klarar ikkje å takle dette emosjonelt, så da» eller «eg orker ikkje å få tilsnakk» eller «om jeg har gjort noko feil i ei oppgåve, så blir eg veldig «inni meg»». Så det varierer litt. Eg har litt av alle. Så, kjenner igjen»</p>	<p>«Utagerande åtferd, er jo egentleg alt som eg tenkjer at ikkje er sånn typisk gjennomsnittselev, eg tenkjer både verbalt, fysisk og litt som sånn emosjonelt, altså viss det går an å sjå at nokon blir rasande på ein måte, utan at man for eksempel seier eller slår, så føler eg også at det er ein form for utagerring»</p> <p>«Det er liksom både verbalt og fysisk, og det er kvar einaste dag.»</p>	<p>«Eg tenkjer jo då at det er enten sånn fysisk at dei kan slå, sparke og dytte, eller at dei kan bruke stygge ord, det er også utagerande åtferd, men at det er på ein måte litt sånn negativt lada da. Det er det på ein måte for min del da.»</p> <p>«Ja, at det er ikkje bare uroleg, men at det er utagerande åtferd på ein måte da. Så (...) kanskje har lav impuls kontroll eller reagerer på ein anna måte enn man burde da.»</p>	<p>«Det tenker eg jo handlar litt om både du har verbal utagerande åtferd, og fysisk utagerande åtferd, og da tenkjer eg at det går på at ein gjer ting som ikkje er innanfor kva ein forventar av 3.klassingar då for eksempel, aldersmessig. Fordi, dei har uro i kroppen, det er heilt vanleg, men når ein gjer det som eit resultat av at det bobler over, då tenkjer eg at då, det er egentleg det at ein mister kontrollen, at det ikkje er frivillig, nødvendigvis då, det skjer plutselig og ukontrollerbart, ja».</p> <p>«Det er veldig forskjellig, det er jo fra elev til elev, korleis dei, og om di i dei heile tatt har utagerande åtferd når dei først har det, det er jo sjukt individuelt, men ofte så opplev eg at det kan skje når elevane får ein følelse av at dei mister kontrollen over seg seg sjølv og kontroll over den situasjonen dei er i, og då kan dei utagere ved å rope, spytte, klore, klype, bare det å sette se ned, og bare liksom ikkje vere i kontakt med nokon, stenge seg helt inne, kaste møbler, endevende rom, ja»</p>