

Atferdsvansker i skolen

Hvordan kan barn med atferdsvansker få best mulig tilpasset opplæring i skolen? Voksne reflekterer over sin skolehverdag og de tiltakene som ble iverksatt.

Mari-Anne Egge Ranheim



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2006

Sammendrag:

TITTEL: Atferdsvansker i skolen

PROBLEMSTILLING: Hvordan kan barn med atferdsvansker få best mulig tilpasset opplæring i skolen. Voksne reflekterer over sin skolehverdag og de tiltakene som ble iverksatt.

BAKGRUNN OG FORMÅL: Gjennom mangeårig arbeid i barneskolen har jeg møtt elever med store atferdsvansker, som til tross for at det har blitt iverksatt forskjellige tiltak, har fått en hverdag preget av kriminalitet og rus allerede som ganske unge. Jeg ønsket å tilegne meg mer kunnskap om barn med atferdsvansker som kunne bidra til å endre praksis for meg selv og andre

METODE: For å få belyst problemstillingen valgte jeg en kvalitativ tilnærming i form av et mest mulig åpent intervju. Jeg hadde fire informanter. Alle var voksne menn som hadde hatt store atferdsvansker da de gikk på skolen. I perioder hadde de falt utenfor den vanlige skolen og hadde tilbrakt noe tid i fengsel, på institusjon eller spesialskole. De har vært gjennom en snuoperasjon i livet sitt og i dag har de skaffet seg utdanning, eller er i gang med høyere utdanning. Intervjuet avdekket hva de opplevde som bra og ikke bra av tiltak, hva de ønsket at skulle bli gjort og hva som gjorde at de klarte å snu utviklingen.

RESULTATER OG FUNN: I barneskolen var det ingen som opplevde tiltak som ble rettet mot atferdsvanskene som positive, i ungdomsskolen var det få. Det de skulle ønske var at de hadde blitt sett, at noen kunne ha snakket med dem og brydd seg om hvordan de hadde det. Flere hadde fagvansker i tillegg som de skulle ønske at de fikk hjelp for på et tidlig tidspunkt. De fikk som unge voksne et stabilt tillitsforhold til noen få voksne som ga dem troen på egne evner og det bidro til å sette i gang en snuoperasjon. Funnene viser at skolen har muligheter til å gi barn med atferdsvansker tilpasset opplæring, men det er ikke tiltakene som er det viktigste, men hvilket menneskesyn som preger måten lærerrollen utføres på.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en prosess som har vært både lærerik krevende. Lærerik, fordi jeg har lært mye om atferdsvansker sett fra elevs synspunkt. Krevende, fordi jeg samtidig har jobbet i skolen fire dager i uken, men det har også hatt sine fordeler å ha nær kontakt med "virkeligheten" mens jeg har holdt på med skrivingen.

Det er mange som skal takkes for at de bidro under arbeidet. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter for at dere ville dele deres historier med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt en realitet. Så vil jeg også takke dere som opptrådte som tredjemann for meg, som satte meg i kontakt med informantene. Dere får fortsatt være anonyme, så ingen navn nevnt.

Så vil jeg takke min veileder Nina Lindbo Hansen for god veiledning og støtte hele veien, fra problemstilling til den ferdige oppgaven. Klare og tydelige innspill har inspirert meg i arbeidet. Alle "hvorfor-spørsmål" har hjulpet meg til å sortere tanker og ideer jeg har hatt.

Familien min skal også ha takk for at de har vært tålmodige og forståelsesfulle i hele prosessen. De har bidratt med hjelp til prøveintervjuer, korrekturlesing og kommentarer. Takk til min søster og niese også som sammen med familien bidro til at yngstemann i huset fikk et flott konfirmasjonsselskap midt i innspurten av oppgaveskrivingen.

Fjellhamar 26.mai 2006

Innhold

SAMMENDRAG:	2
FORORD	3
INNHold	4
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	8
1.3 AVGRENSING OG PRESISERING AV PROBLEMSTILLINGEN	8
1.4 DEFINISJONER	9
1.4.1 <i>Atferdsvansker</i>	9
1.4.2 <i>Tilpasset opplæring</i>	10
1.5 FORMÅLET MED OPPGAVEN	10
1.6 OPPGAVENS DISPOSISJON	11
2. TEORIDEL	12
2.1 HISTORIKK OG MENNESKESYN	12
2.2 ATFERDSVANSKER - BESKRIVELSE OG UTBREDELSE	14
2.3 BUSKERUDPROSJEKTET	15
2.4 RISIKOFAKTORER OG RESILIENS	17
2.4.1 <i>Risikofaktorer</i>	17
2.4.2 <i>Resiliens</i>	19
2.5 TILPASSET OPPLÆRING	20
2.5.1 <i>Skolens samarbeidspartnere</i>	21
2.5.2 <i>Tiltak på skole, gruppe og individnivå</i>	22

2.6	TEORIGRUNNLAG - ATFERDSVANSKER.....	25
2.7	LÆRERROLLEN.....	28
2.7.1	<i>Holdninger</i>	28
2.7.2	<i>Arbeidsmetoder</i>	30
3.	METODEDRØFTING.....	36
3.1	UTVALGET.....	36
3.2	VEIEN FRAM TIL UTVALGET.....	37
3.3	UNDERSØKELSEN – BAKGRUNN OG GJENNOMFØRING.....	38
3.4	ANALYTISK TILNÆRMING.....	39
3.5	VALIDITET.....	39
3.5.1	<i>Validitet i forhold til forskerrollen</i>	40
3.5.2	<i>Validitet i forhold til forskningsopplegget</i>	40
3.5.3	<i>Validitet i forhold til datamaterialet</i>	42
3.6	METODEKRITIKK.....	43
3.7	ETISKE VURDERINGER.....	44
4.	UNDERSØKELSEN – PRESENTASJON OG DRØFTING.....	46
4.1	ATFERDSVANSKENE.....	46
4.2	TILTAK.....	50
4.2.1	<i>Tiltak som var bra i grunnskoletiden</i>	50
4.2.2	<i>Tiltak som var bra senere i livet</i>	53
4.2.3	<i>Tiltak som de skulle ønske at ble satt igang mens de gikk i grunnskolen</i>	55
4.2.4	<i>Tiltak som ikke var bra</i>	59
4.2.5	<i>Tiltak som kan gi tilpasset opplæring, ut fra elevenes sterke sider</i>	60
4.3	RESILIENSEGENSKAPER OG SELVKRAFT.....	61

4.3.1	<i>Resiliensfaktorer ved personene</i>	62
4.3.2	<i>Resiliensfaktorer i familien</i>	62
4.3.3	<i>Resiliensfaktorer i skolemiljøet</i>	63
4.3.4	<i>Resiliensfaktorer senere i livet</i>	64
4.3.5	<i>Selvkraft og tro på egne evner</i>	65
4.4	LÆRERROLLEN	67
5.	KONKLUSJONER	69
	IDEER TIL NYE FORSKNINGSPROSJEKTER	71
	ETTERSKRIFT	72
	KILDELISTE	73
	Vedlegg1: Intervjuguide	

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg husker han godt. Da han kom til vår skole som 5. klassing var det allerede i gang hjelpetiltak rundt han hjemme og på fritiden. På skolen var han faglig sterk og han var god i ballspill, men hadde vanskelig for å få venner. Han var utagerende, det var mest uro og forstyrrelser, og noen episoder med vold og trusler. Men han var også en positiv og glad gutt i mange sammenhenger. Vi nådde liksom aldri helt fram til han enda vi hadde noen timerressurser som ble brukt nettopp for å prøve å gi han en bedre skolehverdag. Da han begynte på ungdomsskolen gikk det virkelig dårlig. Etter kort tid ble han plassert på en institusjon etter flere tilfeller av vold og hæververk. Siden vet jeg ikke hvordan det har gått...

Dette hendte for mange år siden, men jeg tenker fremdeles på det. Jeg har jobbet i vanlig barneskole i 13 år, de fleste årene som sosiallærer og spesialpedagog, men også som klassestyrer. Jeg har i løpet av denne tiden møtt flere elever som har hatt store atferdsvansker, både jenter og gutter. Til tross for at både skole og hjelpeapparat har iverksatt tiltak har de startet en kriminell løpebane som ganske unge. Det har fått meg til å stille spørsmål ved om det er noe skolen kan bidra med overfor disse barna, noe som kan forebygge den negative utviklingen og hindre at de får så store problemer senere i livet.

Det skal brukes forskjellige arbeidsmåter i skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005), og jeg ønsker å finne fram til de arbeidsmåtene som kan gi god tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker. For å finne ut det vil jeg fokusere på de som kanskje er de virkelige eksperter på området – de som selv har kjent problemene og de forskjellige forsøk på å løse dem, på kroppen. Som voksne tror jeg at de kan ha reflektert en del over sin oppvekst og skoletid og at de vil kunne gi noen råd om hvordan elever med atferdsvansker kan få tilpasset opplæring.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Tittel: Atferdsvansker i skolen.

*Hvordan kan barn med atferdsvansker få best mulig tilpasset opplæring i skolen?
Voksne reflekterer over sin skolehverdag og de tiltakene som ble iverksatt.*

Gjennom voksne mennesker som har hatt atferdsvansker på skolen håper jeg å kunne finne ny kunnskap om hva vi som arbeider i skolen kan gjøre for at disse barna skal kunne endre denne atferden og gjennom det også endre sine fremtidsutsikter. Dette vil jeg finne ut ved at informantene selv forteller hva som fikk dem til å endre sin atferd, både til det negative og til det positive. Jeg vil også tolke og analysere utsagnene opp mot teorier og gjennom det se på muligheter for å gi tilpasset opplæring som kan bidra til en positiv atferdsendring på et tidligere tidspunkt. Jeg har en forventning om at resultatene på sikt kan bidra til å endre praksis på området, ikke bare hos meg selv men også blant andre som jobber i grunnskolen. Det er skrevet mye om temaet atferdsvansker og det er også gjort mange undersøkelser på området. I Norge har Terje Ogden, Mari-Anne Sørli og Thomas Nordahl som forskere, stått for noe av den litteraturen jeg har valgt å bruke i denne oppgaven. Det jeg vil sette fokus på her er å forsøke å se det fra barn og unges ståsted.

1.3 Avgrensning og presisering av problemstillingen

Tilpasset opplæring for barn med atferdsvansker er i utgangspunktet en vid problemstilling. Atferdsvansker kan graderes etter alvorlighetsgrad og jeg har valgt å begrense det til å se på det som jeg vil betegne som alvorlige atferdsvansker – de som relativt ofte kan ha dårlige prognoser for framtiden. De som faller ut av skolen på et eller annet tidspunkt og hvor hverdagen kan bli preget av rus og kriminalitet.

Tilpasset opplæring foregår i skolen. I den grad jeg kommer inn på andre arenaer i denne oppgaven er det fordi jeg ser det som relevant i forhold til barn og unge med atferdsvansker. Tiltak på andre arenaer enn skolen kan innvirke på skolens mulighet til å gi tilpasset opplæring.

1.4 Definisjoner

I problemstillingen er det to begreper som jeg finner det nødvendig å definere nærmere.

1.4.1 Atferdsvansker

Temaet for oppgaven er atferdsvansker. Jeg ser atferdsvansker som et samlebegrep for flere betegnelser som sosio-emosjonelle vansker, psykososiale vansker, antisosial atferd, samhandlingsvansker og problematferd som omtaler mye av de samme typene vansker.

Noen av de andre begrepene er mindre treffende. Alle mennesker er i utgangspunktet sosiale vesener. Slik jeg forstår Maslow melder behovet for sosial tilknytning seg når de to første og mest grunnleggende behovene er dekket; fysiologiske behov og behovet for trygghet og sikkerhet (Maslow 1970). Det kan tolkes som om at antisosial atferd forekommer blant de som ikke får dekket disse behovene. Jeg mener betegnelsen antisosial atferd blir for snever til å dekke det jeg har som tema her. Betegnelsene sosio-emosjonelle vansker og psykososiale vansker tolker jeg som ganske like, begge har noe med både følelsesmessige og sosiale problemer. Dette er da et videre begrep enn antisosial atferd. Samhandlingsvansker tolker jeg som at vanskene ligger i det å samhandle med andre uten at det nødvendigvis er andre elementer involvert som følelser og psyke. Begrepet atferdsvansker sier noe om at det er atferden som er en vanske uten at den sier noe om årsakssammenhengene. Problematferd er et begrep som forekommer også i litteratur om emnet og etter mitt syn er det godt dekkende. Jeg velger likevel å bruke betegnelsen atferdsvansker fordi det er min erfaring at det er en betegnelse som er veldig vanlig å bruke i grunnskolen i dag. Den er også allment kjent gjennom media og det er et begrep som er dekkende for det jeg oppfatter som vanskene jeg har valgt som tema i denne oppgaven.

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

(Ogden 2002:15)

Jeg har valgt denne definisjonen fordi den dekker et vidt spekter av atferdsvansker, både hos de som er utagerende og hos de som trekker seg inn i seg selv og oppleves som stille.

1.4.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et sentralt tema i den generelle delen av Læreplan for grunnsopplæringen.

Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blikk for den enkelte. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet.

Utdannings- og forskningsdepartementet 2005:10)

Ut fra dette ser jeg på tilpasset opplæring som en måte å tilpasse lærestoffet på, både når det gjelder innhold, mengde, arbeidsmåte og presentasjonsform. For elever med atferdsvansker kan det være omtanke og omsorg, fordi det er en mulighet for at årsaken til problemet kan ligge i et udekket behov. Det kan være at vanskene påvirker omgivelsene til å ta mer avstand og gjennom det vil behovet for omsorg og omtanke ikke dekkes.

1.5 Formålet med oppgaven

Formålet med oppgaven er først og fremst at jeg har et sterkt ønske om å kunne tilegne meg mer kunnskap om barn med atferdsvansker og at denne kunnskapen kan bidra til å endre praksis for meg selv og også andre som jobber innen det samme

fagfeltet. Jeg har et formelt mål med oppgaven også og det er at jeg skal skrive en masteroppgave som en avslutning på min videreutdanning innen spesialpedagogikk.

1.6 Oppgavens disposisjon

Etter innledningen følger et teorikapittel. Der blir det nærmere beskrivelser av de sentrale begrepene i problemstillingen; atferdsvansker og tilpasset opplæring. Jeg ser også nærmere på lærerrollen og holdninger og arbeidsmåter som jeg ser som relevante. Når det gjelder teori har jeg fokusert mye på Albert Banduras sentrale begreper self-efficacy og selvregulering. Risikofaktorer og resiliens er også relevante begreper i denne sammenhengen, derfor gir jeg en oversikt over disse faktorene som kan være både ved personen selv, i mennesker og miljøet rundt. I metodekapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode og den analytiske tilnærmingen jeg vil bruke. Jeg har også vurdert validiteten opp mot flere forhold. De etiske vurderinger som jeg ser som relevante for denne undersøkelsen blir beskrevet. Avslutningsvis i dette kapittelet skriver jeg litt om arbeidet med å komme fram til utvalget jeg har brukt. I kapittel 4 blir undersøkelsen presentert og drøftet. Jeg legger fram intervjudata som sitater. Disse vil bli drøftet opp mot teorien og jeg vil også komme fram med mine egne vurderinger.

2. Teoridel

Jeg ønsker å utdype de to begrepene, atferdsvansker og tilpasset opplæring, nærmere. For å utdype begrepet atferdsvansker velger jeg å se det gjennom en kort historisk oversikt fordi det sier noe om menneskesynet som har vært gjeldende. Nettopp menneskesynet kan ha en stor sammenheng med hvordan synet på atferdsvansker er, og har vært. Menneskers syn på atferdsvansker kan igjen prege tiltakene som blir satt i verk på dette området.

Jeg vil videre gå inn på de forskjellige typer av atferdsvansker som blir beskrevet i vår tid. Resultatene fra et forskningsprosjekt er tatt med for å belyse temaet ytterligere. Risikofaktorer og resiliensfaktorer, er to begreper som det blir satt fokus på her. Det er fordi kunnskap om dem kan bidra til økt forståelse innen temaet atferdsvansker. Tilpasset opplæring vil jeg se på gjennom de pedagogiske konsekvenser det vil ha på forskjellige nivåer, med ekstra vekt på lærerens holdninger og arbeidsmetoder. For å finne en mulig tilnærming til atferdsvansker ønsker jeg blant annet å se nærmere på begrepet ”self – efficacy” i Albert Banduras sosial-kognitive teori.

2.1 Historikk og menneskesyn

Så tidlig som i 1889 ble det i de første folkeskolelovene fastslått at bl.a. barn med atferdsvansker som ikke kunne følge vanlig undervisning ikke skulle gå i den ordinære skolen... ” det viser så slet oppførsel at de øvrige skolebarn derved utsattes for skadelig påvirkning”, (Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne 1889, § 9, Lov om Folkeskolen paa Landet 1889, § 10). Det var altså ikke hensynet til det berørte barnet som veide tyngst her, det var hensynet til de andre. Noen få år etter, i 1896, kom Lov om behandling av forsømte barn, Vergerådsloven. Denne loven sier noe om at barn som kommer inn under denne loven skal plasseres i barnehjem eller skolehjem. (Lov om Behandlingen av forsømte børn 1896 § 1). Før dette fantes det mange eksempler

på at barn med atferdsvansker kunne bli sendt på tukthus for å klare det de ikke hadde klart på hjemmeskolen (Askildt 2004) Dette vitner om et subjekt-objektsyn på mennesker. Det betyr at mennesker primært kan forstås utenfra – som objekt (Schibbye 2004). Et rent subjekt-objektsyn er menneskesynet bak behaviorismen. Det er en psykologisk retning som ble utviklet i USA i første halvdel av 1900-tallet. Behaviorismen ser på mennesket som et ubeskrevet blad ved fødselen slik at vi kan forme atferden gjennom stimulus – respons påvirkning (Imsen 1984). Ut fra lovene kan vi se at et subjekt-objektsyn var det grunnleggende synet på barn med atferdsvansker her i landet også. Ut fra et slikt syn vil man se på vanskene som noe som skyldes miljøet, ettersom mennesket da blir styrt utenfra. For å kunne endre atferden må man da endre påvirkningen, stimulus, for å få en annen respons. Derfor var det da naturlig at barna skulle flyttes til et annet miljø, slik som skolehjem.

Barn med atferdsvansker kom inn under lov om spesialskoler i 1951 og denne ble i 1975 integrert i grunnskoleloven av 1969. Det heter i § 7.1 at alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med de evner og forutsetninger de har. Denne bestemmelsen er videreført i opplæringslovens § 1-2. (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 1998). Dette vitner om at menneskesynet hadde gått i retning av et subjekt-subjektsyn. Dette synet innebærer en tro på at mennesket har sitt eget syn på seg selv (Schibbye 2004). Det vil si at atferden ikke påvirkes bare av ytre stimuli, men at det foregår et samspill mellom den enkeltes egne opplevelser og miljøet rundt. Eleven selv er den eneste som kan vite hva hun eller han opplever. For at atferden skal kunne endres må man som lærer da først kunne forestille seg hvordan eleven har det og så forsøke å bidra til at de endrer de forestillingene de har om seg selv.

Den historiske utviklingen av lovverket når det gjelder atferdsvansker er at det gjenspeiler hvilket syn på atferdsvansker som har vært opp gjennom tidene. Fra å tenke at barn med atferdsvansker måtte plasseres i egne skolehjem fordi de skulle endre atferd, til nå i dag å tenke at barn med atferdsvansker skal gå i sin hjemmeskole og har rett til tilpasset undervisning viser at det har vært en dreining mot et subjekt-subjektsyn.

2.2 Atferdsvansker - beskrivelse og utbredelse

Atferdsvanskene kan deles inn i fire hovedtyper av atferdsvansker (Nordahl m.fl. 2005). Den vanligste formen er det som ofte betraktes som disiplinproblemer, lærings- og undervisningshemmende atferd. Det kan være å drømme seg bort i timene, å være urolig og bråkete og å forstyrre andre elever. Den andre vanligste formen for atferdsvansker er utagerende atferd. Dette omfatter handlinger som å bli fort sint, svare frekt, slåssing og andre fysiske og verbale angrep på andre elever. Forekomsten er størst på barnetrinnet og har en synkende tendens med stigende klassetrinn. Den tredje formen er sosial isolasjon. Det er å være ensom, deprimert og usikker på skolen og mye alene i friminuttene. Denne atferden går ofte ikke så mye utover andre, men er en stor belastning for den det gjelder. Den fjerde formen betegnes som antisosial atferd og er den mest sjeldne formen for atferdsvansker i skolen. Den kan innebære trusler, vold, nasking, tyveri, rus og lignende. Denne type atferd har jeg valgt å kalle alvorlige atferdsvansker. Den første formen er omtrent like vanlig hos gutter som hos jenter. Utagerende atferd forekommer oftere hos gutter enn hos jenter. Sosial isolasjon forekommer omtrent like mye blant jenter som hos gutter men det er en økning av jenter med økende alder. Alvorlige atferdsvansker forekommer omtrent fire ganger oftere hos gutter enn hos jenter (Nordahl m.fl.2005).

Elever med atferdsvansker opplever nesten daglig konfliktfylte møter med medelever, lærere, fag og egne ønsker og forhåpninger. Dette fører ofte til oppførsel som bryter med normene for forventet elevatferd. (Aasen m.fl. 2002). Helseinstitusjoner i Norge følger det diagnostiske systemet ICD-10, som er utarbeidet av Verdens helseorganisasjon. Diagnosen atferdsforstyrrelse er delt inn i forskjellige undergrupper som, ”hjemmebråkeren”, ”ensom ulv”, ”en av gjengen” og ”unge umulius” (Statens helsetilsyn 2006). Mange barn og unge har noe av denne atferden fra tid til annen. For å få diagnosen atferdsforstyrrelse må atferdsmønsteret ha vart over tid, minst seks måneder. Hvis de enkelte atferdstrekkene er markerte kan de enkeltvis være tilstrekkelig for å stille diagnosen (ibid).

Atferdsforstyrrelse som psykiatrisk diagnose omfatter 1,5 – 3,4 % av barne- og ungdomsbefolkningen (Grøholt m.fl.2001). Det vil si at prosentandelen som har atferdsvansker i skolen muligens er noe høyere da mange ikke får noen diagnose. Det opptrer tre til fire ganger hyppigere hos gutter enn hos jenter. Denne kjønnsforskjellen jevner seg ut i ungdomsårene (ibid). Tallet kan variere noe mellom by og land. Antall 0-19 åringer i antatt høy risiko for alvorlige atferdsvansker var 1-2 % for både by og land i 1997. Antall 0 – 19 åringer i antatt moderat risiko for alvorlige atferdsvansker var 5 -10 % i de tre største byene mens det var 3 – 5 % i landet for øvrig i samme tidsrom (Sørli 2000). Dette får aldri blitt helt nøyaktige tall, det blir antagelser, men de gir likevel en liten pekepinn om hvor mange barn det kan dreie seg om.

I 1998 ble 0,32 % av barn under den kriminelle lavalderen (5-14 år) registrert for forbrytelser og 2 % av unge mellom 15 og 17år (Falck 2000). Kriminalitet blir betegnet som en mer lavfrekvent form for atferdsvansker, men forløperen er den høyfrekvente formen for atferdsvansker (Nordahl m. fl. 2005). Den høyfrekvente formen for atferdsvansker er mindre alvorlige, som forstyrrelser og undervisningshemmende atferd. I 1990-årene viser siktede 15-20 år, nærmest stabilitet i absolutte tall, men en svak økning pr. 1 000 innbyggere. De yngste under den kriminelle lavalder (15 år) viser svak nedgang. Nedgangen for de yngste kan være reell, men det er rimelig å anta at samfunnet i større grad griper inn og forebygger problematferd før den har utviklet seg til kriminalitet (Falck 2000). Det kan tyde på at skolen, som en del av samfunnet, kan ha en rolle i dette forebyggingsarbeidet ettersom det er en arena som samler alle barn.

2.3 Buskerudprosjektet

Jeg har valgt å fokusere kort på noen få forskningsresultater som jeg mener har betydning for min problemstilling. Buskerudprosjektet gir en bekreftelse på at det er vanskelig å finne tiltak mot atferdsvansker på skolen som fører til bedring. Det gir samtidig et godt grunnlag for å kunne si noe om i hvilken grad tiltakene, som var

barnevernstiltak, var vellykkede. Dette fordi de har fulgt en gruppe ungdommer med store atferdsvansker i en tidsperiode på 20 år.

Buskerudprosjektet var en del av det statlige prosjektet ”Alternativ til fengsling av ungdom” under Sosialdepartementet. Prosjektet ble satt i gang som et forsøksarbeid som skulle vise forutsetningene for en heving av den kriminelle lavalderen. Hevingen av den kriminelle lavalder fra 14 til 15 år ble foreslått i 1978 (St. meld nr. 104 1977-78). Prosjektet satte i gang og prøvde ut pionertiltak i perioden 1981 – 1985. Et av de viktigste prinsippene var at ungdommenes behov skulle avgjøre valg av tiltak, og det ble opprettet ansvarsgrupper rundt hver ungdom (Helgeland 2001). Tiltakene kunne være alt fra rådgivning til kommunene til plassering i ny omsorgsbasis. Målet for alle tiltakene var at de skulle gi muligheter til en ny start i livet. 85 ungdommer deltok i prosjektet og atferdsvanskene kunne være slik som skulk, tyveri, rusmisbruk og store konflikter med lærerne. Skoleproblemene hadde for mange av dem pågått i flere år og det var blitt prøvd ut flere tiltak som ikke hadde ført til bedring (ibid).

Det er foretatt to etterundersøkelser, en da ungdommene var ca 20 år og da de var ca. 30 år. I den siste etterundersøkelsen ble 60 av ungdommene intervjuet på nytt for å se hvordan deres livssituasjon var etter 15 år. Nesten 60 % av utvalget hadde en livssituasjon som ble karakterisert som bra eller meget bra (80 % av kvinnene og litt over 50 % av mennene). Forsterkede fosterhjem og kollektiver var de tiltakene som var mest vellykkede med hensyn til å bryte en rus- og kriminalitetskarriere. Gjennom slike tiltak fikk de mulighet til å etablere forpliktende relasjoner til stabile voksne i en kombinasjon av grenser, omsorg og struktur. Av de lokale tiltakene var det de som var preget av systematisk oppfølging fra fagpersoner over flere år som var vellykkede. Denne oppfølgingen var avhengig av enkeltpersoners engasjement (Helgeland 2001). Resultatet av en slik undersøkelse viser at det er gode sjanser for å komme ut av alle problemene som atferdsvanskene førte med seg, som rus og kriminalitet, men at det avhenger av tiltakene som ble satt i gang.

2.4 Risikofaktorer og resiliens

Noen barn er risikoutsatte for å utvikle atferdsproblemer. Risikofaktorene kan være både individuelle, familiebaserte og miljømessige. Til tross for at barn er utsatt for en eller flere risikofaktorer kan det likevel utvikle seg tilfredsstillende på alle måter. De har en slags motstandskraft mot en negativ utvikling. Dette begrepet omtales som resiliens (Borge 2003).

2.4.1 Risikofaktorer

I de biologiske teoriene er det fokus på blant annet hyperaktivitet og oppmerksomhetssvikt. De individuelle risikofaktorene kan være av biologisk art som oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet (Ogden 2002). Dette inngår i diagnosen ADHD som er forholdsvis velkjent i skolen. Impulsivitet er en risikofaktor som kan føre til at barn blir aggressive mot andre eller mot seg selv. De individuelle risikofaktorene kan også være kognitiv svikt (ibid). Det er en svikt i prosessene som har med læring og bruk av kunnskap å gjøre slik at barn i sosiale sammenhenger velger løsninger som kan stride mot det som er allment akseptert. Det kan for eksempel løse uenigheter med å bruke vold, men det for de andre involverte og omgivelsene vil være naturlig med en fredeligere løsning. Mange barn vil lære noe om dette gjennom det samspillet som er mellom individet og omgivelsene men for de som har en kognitiv svikt blir dette vanskelig (ibid).

Et vanskelig temperament kan være en risikofaktor (Borge 2003). Det kan dreie seg om at barnet er veldig utagerende eller at det kan være ekstremt sjenert. Begge deler kan i sin tur forårsake sosial isolasjon og det kan øke faren for psykiske problemer. Andre individuelle risikofaktorer er knyttet til barnets status som at de kan være, offer for overgrep, barnevernsbarn, flyktning eller immigrant (ibid). Ettersom forekomsten av atferdsvansker er klart høyere hos gutter enn hos jenter kan det å være gutt være en risikofaktor i seg selv fordi disse kjønnsforskjellene finnes i alle kulturer og etniske grupper (Grøholt m.fl. 2001).

De familiebaserte risikofaktorene kan være forhold som samlivsproblemer, samlivsbrudd, foreldrenes psykiske problemer, rusproblemer og kriminalitet (Sørлие 2000). Det kan også være mer indirekte faktorer som forhold ved foreldrenes arbeidsplass og forhold i nabolaget (Borge 2003). Disse forholdene kan spille inn på foreldrenes omsorgsevne i forskjellig grad. Mister en eller begge foreldrene jobben sin så kan det prege familien både økonomisk og mentalt. Inkonsekvent eller aggressiv oppdragelsespraksis i hjemmet er en vesentlig risikofaktor hos yngre barn sammen med en dårlig kvalitet på barn-foreldre-relasjonen (Nordahl m.fl. 2005).

Av de miljøbaserte risikofaktorene er forhold i skolen det som er mest interessant for denne oppgaven. Elever som er aggressive i skolen kan ofte få motreaksjoner av jevnaldrende. Det kan igjen føre til at de søker aksept i jevnaldremiljøer der aggressiv atferd er akseptert (Ogden 2002). Det kan også være at barn med atferdsvansker kan være modeller for andre barn. Et uheldig møte med skolehverdagen kan i noen tilfeller være med på å forsterke andre risikofaktorer i tillegg til at det er en risikofaktor i seg selv. Utestengelse og isolasjon kan være en konsekvens og det vil være en risikofaktor videre. Atferdsproblemer viste seg tidlig på barneskolen hos 40 % av utvalget i Buskerudprosjektet (Helgeland 2001). Det vil si atferdsvansker på et tidlig stadium i livet er en risikofaktor for å utvikle alvorligere atferdsvansker som kriminalitet og rus. Lett tilgang til rus er også en risikofaktor i ungdomsalderen (ibid).

Manglende tilpasset opplæring i forhold til elevenes fagvansker kan vise seg å være en faktor som spiller inn. Mange elever som har atferdsvansker har også problemer med å mestre skolefagene. Det er noe uklart hvor stor rolle dette spiller i utviklingen og opprettholdelsen av atferdsvanskene (Nordahl m.fl. 2005). Det kan være mulig at atferdsvansker kommer som en indirekte følge av f. eks lese- og skrivevansker.

Nesten hver tredje innsatte i norske fengsler rapporterer selv at de har lese- og skrivevansker i forskjellig grad. For den yngste aldersgruppen er tallene enda høyere (St. meld nr. 27 2004 – 2005). Dette kan tyde på at det er en sammenheng mellom atferdsvansker og andre fagvansker. Ved at de opplever et nederlag i forhold til skolefaglige ferdigheter vil de kunne utvikle atferdsvansker slik at de kan bli

utagerende eller de kan bli tause og innadvendte. Det er altså ikke selve fagvanskene som er utløsende, men mer hvordan elever med fagvansker blir ivaretatt i skolen. Det kan være grunnlag for å anta at komorbiditeten egentlig kan tilskrives en tredje faktor, og at denne kan være sosial kompetanse (Sørli 2000). Det kan være et grunnlag for å tro at fagvansker sammen med manglende sosial kompetanse er en større risikofaktor enn en av faktorene alene.

2.4.2 Resiliens

Resiliensegenskaper kan være både ved barnet selv og ved miljøet. De som har egenskaper som gjør dem til aktive, blide og robuste barn, har gode muligheter til å utvikle resiliens (Borge 2003). Dette er egenskaper som gjør barn godt likt av andre barn og også av voksne. Det kan bidra til at barn utvikler et godt selvbilde. Det er barn som tåler litt motgang og som oppfattes som fornøyde. Som ungdommer gir det gode muligheter for å utvikle resiliens at de har tilgang til et ytre støtteapparat som bl.a. skole og ungdomsgrupper som belønner kompetanse og tilbyr samarbeid (ibid).

I en vanlig barneskole vil det være elever som har disse positive egenskapene i de forskjellige gruppene. Som lærer kan man da ha gode muligheter til å påvirke relasjoner mellom barn, det er mulig å se hvem som kan være gode ledertyper i en gruppe. Det kan være greit å kartlegge dette gjennom å be elevene skrive ned navn på fire medelever som de helst vil sitte ved siden av eller leke sammen med. Ut fra dette er det mulig å tegne et sosiogram som gir en oversikt over antall valg elevene har fått (Høiby 2002). Ut fra dette kan læreren legge til rette for at det knyttes kontakter mellom elever slik at alle får muligheten positive relasjoner med andre. Dette kan gjøres gjennom bl.a. plassering i klasserommet eller forskjellige gruppesammensetninger. Alle småbarn sosialiseres av ros og skjenn fra andre og for å kunne utvikle seg i positiv retning er de avhengige av ros. (Borge 2003). Ros er et forholdsvis enkelt virkemiddel i forhold til at det ikke krever ressurser eller nevneverdig med tid. I barnehagene ligger det godt til rette for å drive

resiliensbyggende arbeid fordi de voksne kan forsterke de ikke-aggressive vennenes innflytelse gjennom sosial status (ibid).

Utvikling av resilient selvkraft krever erfaring i å beherske vanskeligheter gjennom å være utholdende i sine bestrebelser på å mestre ting. Suksess i å håndtere problemsituasjoner danner smått om senn en sterk tro på ens dyktighet til noe som krever varig styrke overfor vanskeligheter (Bandura 1997). Det betyr at barn og unge på en måte må bli herdet slik at de bedre skal kunne takle motgang. Ungdommer som har blitt beskyttet og blitt dårlig forberedt i forbindelse med mestringsferdigheter er meget sårbare overfor lidelse og atferdsproblemer når de møter vanskelige mellommenneskelige utfordringer som ikke er komplett unngåelige (ibid). Det er altså av betydning at barn og unge får erfaringer i å mestre problemer som oppstår i samhandling med andre fordi slike problemer vil man møte før eller siden uansett.

Tilgang til veiledning og råd blant annet fra lærere er en resilienssegenskap ved miljøet (Borge 2003). Forskningsrapporten fra Buskerudprosjektet konkluderer med at tiltak som gir mulighet til å etablere forpliktende relasjoner i en kombinasjon av struktur, grenser og omsorg over tid, kan være til hjelp for ungdommene (Helgeland 2001). En lærer, fosterforeldre eller andre voksne kan godt opptre som en resiliensfaktor for barn som er utsatt for risikofaktorer i forhold til atferdsvansker. Det er imidlertid en viktig kjensgjerning at en hvilken som helst faktor kan operere både som risiko og som resiliens, avhengig av situasjonen (ibid). Det betyr at de samme personene også kan være en risikofaktor.

2.5 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring som blir beskrevet i denne oppgaven gjelder elever i skolen, det vil si alle de som er omfattet av opplæringsloven, barn i grunnskole og videregående skole. Begrepet tilpasset opplæring kan imidlertid forstås på mange måter og i det ligger også muligheter for direkte feiltolkninger. Det kan slå negativt ut for de elevene som har behov for tilpasset opplæring.

Vi trenger forskning som kan avdekke utbredelsen av eventuelle feiltolkninger av begrepet tilpasset opplæring ute i praksisfeltet.

(Skogen 2006:37)

Dette er en av konklusjonene i en kommentar til en statusrapport på tilpasset opplæring. En manglende fellesforståelse kan være en utfordring innad på hver enkelt skole. Det kan også være vanskelig mellom etater fordi det ofte kan kreve samarbeid å drive tilpasset opplæring. Tiltak på arenaer utenfor skolen kan muliggjøre tilpasset opplæring når det gjelder barn med atferdsvansker. Et eksempel kan være fosterhjems plassering som kan medvirke til at barn får den oppfølgingen som muliggjør skole - hjem samarbeid som kan legge bedre til rette for tilpasset opplæring.

Skolen har et samarbeid med flere aktører på systemnivå. Det kan være deler av hjelpeapparatet som, PP-tjenesten, barnevernstjenesten og sosialtjenesten. Det vil i noen tilfeller også være naturlig å bruke konfliktrådene.

2.5.1 Skolens samarbeidspartnere

Et godt samarbeid kan bidra til å få utnyttet potensialet i de forskjellige etatene. For de elevene det gjelder og deres foreldre kan det være gunstig at eventuelle hjelpetiltak baserer seg på et helhetlig tilbud. For å få dette til kan skolen bidra til å få opprettet ansvarsgrupper rundt elever med atferdsvansker.

PP-tjenesten skal gi tilbud om pedagogisk psykologisk rådgivning til alle barn og unge i skoler og barnehager. Et eksempel på det kan være at barn blir utredet for sine vansker og at tiltak som råd, veiledning og medisinerer blir iverksatt.

Barnevernstjenesten kan motta meldinger om barn som har det vanskelig. Et eksempel på tiltak som kan bli iverksatt av barnevernstjenesten er at barn og unge blir plassert i fosterhjem for kortere eller lengre periode. Bakgrunnen for et slikt tiltak er forholdene i hjemmet er slik at barnet ikke kan bo hjemme (Lov om barneverntjenester 1992, § 4-22 jf §§ 4-4 femte ledd eller 4-12).

Fosterhjems plassering, kan ha bidratt til at et barn får en tilværelse med noen færre risikofaktorer. Samtidig kan barnet oppleve resiliensfaktorer ved det nære miljøet rundt seg. Dette kan igjen føre til at barnet opplever mestring i skolesammenheng.

Sosialtjenesten i kommunene kan sette i verk tiltak som støttekontakt for personer og familier som har behov for det på grunn av sosiale problemer. De skal også arbeide ved å drive oppsøkende virksomhet arbeide for å forebygge og motvirke misbruk av alkohol og andre rusmidler (Lov om sosiale tjenester 1991). Utekontakten kan være en del av dette tilbudet.

Blir ungdom anmeldt for et straffbart forhold kan konfliktrådene tilby megling i både straffesaker og sivile saker (Lov om megling i konfliktråd 1992). Partene bidrar da selv aktivt til å finne en løsning hvor det tas hensyn til både skadevolder og skadelidte. Dette blir da et alternativ til vanlig strafferettslig behandling. Gjennom en meglingsprosess har den som har gjort noe straffbart en mulighet til å se konsekvenser av sine handlinger gjennom å møte de som er skadelidte. Som et alternativ til fengsling kan dette tiltaket være mer tilpasset den enkelte fordi de selv kan bidra i prosessen.

På systemnivå kan noen av tiltakene være at elever får plass i en institusjon, spesialskole eller alternativ skole. Oppholdet kan være av kortere eller lengre varighet før en tilbakeføring til hjemmemiljøet. Dette tiltaket innebærer samarbeid mellom de forskjellige systemene eleven er en del av, hjem, skole, hjelpeapparat og fritid, både før, under og i etterkant av oppholdet.

2.5.2 Tiltak på skole, gruppe og individnivå

Samarbeid med hjemmene er en av skolens oppgaver.

Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet.

(Utdannings og Forskningsdepartementet 2005:10)

Et viktig argument i denne sammenhengen er at foreldrene er de som i utgangspunktet kjenner barna best. For skolen og læreren vil de da være en ressurs i arbeidet med å gi best mulig tilpasset opplæring i forbindelse med atferdsvansker. Samtidig kan foreldrene til barn med atferdsvansker ha behov for støtte og bekreftelse som de kanskje ikke så lett får fra andre. Har barnet deres problemer i samhandlingssituasjoner, så kan det føre til negative reaksjoner fra andre foreldre igjen. Derfor er samarbeid med alle foreldrene i en gruppe nødvendig. Skolen må være både initiativtaker og være åpne for initiativ fra foreldre. Skolen kan gjennom samarbeidet med foreldrene påvirke flere av barnets miljøer utenfor skolen slik som organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter.

Det er mange programmer som kan være til hjelp i forebygging av forskjellige atferdsvansker i skolen. Temaene i disse programmene kan være mobbing, impuls- og sinne kontroll, utvikling av empati og utvikling av positiv sosial atferd. Felles for mange av de programmene som finnes er at de først og fremst er ment som et forebyggende tiltak i forhold til atferdsvansker. De tiltakene som jeg utdyper litt mer her er de som jeg ser som mest relevante for problemstillingen.

Skolemegling er et konfliktløsningsprogram som er utviklet av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Det setter fokus på mestring hos eleven i forhold til konflikter. Elever i konflikt vil kunne oppleve mestring ved å gå til megling fordi de der opplever at det er de selv som løser konflikten. Elever som er meglere selv vil også oppleve stor grad av mestring fordi de ser at deres bidrag hjelper til å løse konflikter. Programmet brukes overfor konflikter der det er to likeverdige parter. Det vil si at det ikke tas i bruk i mobbesaker. Det kan sammenlignes med meglingen som foregår i konfliktrådene.

I forhold til noen diagnostiserte atferdsvansker, som f. eks ADHD, er det også vanlig at tilnærmingen er på et mer medisinsk plan. Bruk av medisiner og perseptuell og motorisk trening kan være hensiktsmessige tilnæringsmåter(Ogden 2002). Perspektivet vil da være et individperspektiv. Konsekvensene av slike tiltak kan være at risikofaktorene kan reduseres noe.

Retten til spesialundervisning er regulert i opplæringslovens § 5 – 1, som sier at elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa 1998). Det ordinære opplæringstilbudet omfatter både faglig og sosial læring. Skolen kan få vurdert om en elev har behov for spesialundervisning ved å foreta en formell henvendelse til pp-tjenesten. De utreder elever som blir henvist og skriver ut en sakkyndig vurdering/tilråding om eleven skal få spesialundervisning eller få tilpasset opplæring. (PP-tjenesten i Oslo og Akershus 2005). Spesialundervisning kan organiseres som enetimer, gruppetimer eller som en ekstra lærerressurs innenfor gruppens ramme. Innholdet kan variere etter hva som er elevens behov. Når det gjelder elever med atferdsvansker viser det seg at bare for 1/3 av denne gruppen på grunnskoletrinnet så var sosiale ferdigheter en del av opplæringstilbudet, resten var tilpasset opplæring i basisfagene norsk, engelsk og/eller matematikk (Sørli 2000). Det kan være usikkert om spesialundervisning i tradisjonell forstand, det vil si ekstra hjelp og støtte i basisfagene norsk, matematikk og engelsk, har positiv effekt på atferdsvansker (Nordahl 2005). Det er mange usikre faktorer omkring spesialundervisning i forhold til atferdsvansker. For det første er det ikke helt klart hva som menes med spesialundervisning, det kan virke som om det da bare er snakk om ekstra hjelp i basisfagene. Det er lite spesialundervisning som går på å få ekstra hjelp på de områdene disse eleven kan ha behov for, som for eksempel trening i sosiale ferdigheter. Ute i praksis kan det oppleves at elever med atferdsvansker ikke får tilråding om spesialundervisning nettopp på grunnlag av den store usikkerheten omkring effekten. Hvis de derimot i tillegg har en fagvanske kan de få tilråding om spesialundervisning der innholdet skal være hjelp i basisfagene. Min opplevelse av dette er at terskelen for å tilrå spesialundervisning når hovedproblemet er atferden er mye høyere enn om det er komorbiditet med, eller kun, andre vansker. Det kan være at det ikke er gjort nok forskning til å kunne si noe veldig bestemt om tiltaket har god eller dårlig effekt. Det kan være mange faktorer som spiller inn og det er fremdeles viktig å være åpen for hvilke muligheter som kan ligge i dette tiltaket.

Elevsamtaler har etter hvert blitt en naturlig del av forholdet mellom lærer og elev. Disse samtalene kan være av faglig karakter der eleven sammen med læreren setter opp faglige mål for en arbeidsplanperiode. Det kan også være regelmessige samtaler som går mer på trivsel, der læreren kan få et inntrykk av hvordan eleven har det på skolen og kan ut fra en slik samtale legge til rette for at eleven skal ha det best mulig. Selve samtalen er et godt utgangspunkt for å ha en god kontakt mellom lærer og elev. Tiltaket er også forebyggende, alle elever har samtaler med sin kontaktlærer så det er ikke slik at bare de som ser ut til å ha vansker har det. Tilpassninger kan gjøres ved at hyppigheten reguleres etter den enkeltes behov.

Uansett hvilke tiltak som settes inn vil virkningen av dem ha stor sammenheng med den lærerrollen som utøves. Menneskesynet som ligger bak en lærers atferd kan være avgjørende for om det lykkes å nå fram til den enkelte elev. Det vil si at gjennomføringen av tilpasset opplæring kan bli noe ulikt fordi lærerrollen og menneskesynet ikke alltid er tydelig definert. Tiltakene blir på en måte et redskap og lærerrollen og menneskesynet utgjør bruksanvisningen.

2.6 Teorigrunnlag - Atferdsvansker

Noen teorier kan se mer på atferden som noe som er styrt av indre personlige forhold, slik som en psykodynamisk teori. Den har sine røtter i psykoanalysen som gir underbevisstheten stor betydning. Den atferden vi kan observere har da en underliggende psykisk konflikt som årsak. Så lenge den ikke er løst så vil nye problemer oppstå etter hvert som problemer løses på atferdsplanet (Ogden 2002). I skolehverdagen vil det si at atferd som kan synes uforklarlig kan få sin forklaring om det ”nøstes” litt opp i fortiden. Tilnærmingen vektlegger kvaliteten i relasjonene mellom voksne og barn i arbeidet med problematferd (ibid). Det betyr at i arbeidet for tilpasset opplæring kan de mellommenneskelige forhold spille en viktig rolle.

Innenfor en psykologisk teori sees noen individfaktorer som utløsende for atferdsvanskene (Ogden 2002). Dette kan være at barnet har en nevropsykologisk

funksjonshemming. Slike funksjonshemminger kan være ADHD/ADD. Det kan også være andre diagnoser som Asperger eller autisme, som ser atferdsvanskene som et resultat av forhold ved enkeltindividet. Diagnostisering og medisinerer ligger mer innenfor et medisinsk fagfelt. Skolen kan spille en rolle i et kartleggingsarbeid i forkant av en diagnose og observasjoner av elever kan lede tankene inn på at det kan være individfaktorer som ligger til grunn for atferdsvansker.

Elementer fra sosial interaksjonsteori kan sees på som at forhold i omgivelsene påvirker atferden. Denne teorien ser på atferdsvanskene som noe tillært og som barnet gjør fordi det på en måte ”lønner” seg (Patterson & Forgatch 2000). Her legges det vekt på at barn også kontrollerer de voksnes reaksjoner. De voksne er ettergivende og unngår ved det en konflikt. Denne atferden foregår på flere arenaer og starter naturlig nok hjemme i familien og generaliseres deretter til skole og andre forhold utenfor familien. I skolen kan det sees ved at elever som protesterer voldsomt og høylydt på oppgaver som skal gjøres, opplever at de får slippe. For å få snudd denne trenden er det nødvendig å endre både de voksnes og barnas atferd (Nordahl m.fl. 2005).

Atferdsvanskene kan ha sitt utspring i både indre og ytre forhold om man ser det ut fra forskjellige teorier, men en sosial-kognitiv teori favner hele spekteret. Den ser på mennesker som både produsenter og produkter av de sosiale omgivelsene (Bandura 1997). Sosial-kognitiv teori ser på et individs utvikling som et resultat av samhandling mellom atferden, dets indre personlige forhold og forhold i omgivelsene. (ibid). Denne teorien representerer et subjekt-subjektsyn som kan sees som en av forutsetningene for tilpasset opplæring. Derfor er denne teorien utgangspunktet for min tilnærming til atferdsvansker.

Troen på egne evner er viktig en viktig del av indre personlige forhold. Hvis mennesker ikke tror at de har evner og kraft til å produsere resultater så vil de heller ikke anstrenge seg for å gjøre noe. Bandura beskriver ”self – efficacy” som en kraft som beskriver graden av tro på egne evner. Høy eller lav ”self – efficacy” vil si høy eller lav av grad av tro på egne evner. Forventning om mestring kan også være en

betegnelse på begrepet ”self – efficacy”. Denne forventningen om mestring forstår jeg som en kraft som kan drive egen utvikling videre. Er forventningene høye kan utviklingen gå i positiv retning, er forventningene lave kan utviklingen gå i negativ retning. Jeg vil bruke selvkraft som en norsk betegnelse på ”self – efficacy”, dette fordi det er en kraft som de fleste har i seg selv i stor eller liten grad. Tro på egne evner regulerer motivasjonen ved å skape forhåpninger og forventede resultater (Bandura 1997). Det vil si at evnene ikke er det eneste som er avgjørende for hva en elev kan prestere. Det avhenger av motivasjonen og den blir regulert av denne selvkraften. Bandura sier videre at evnen bare er så god som dens utførelse. Den selvtilliten mennesker møter og håndterer vanskelige saker med, bestemmer om de gjør en god bruk av sin kapasitet. Selvtilliten kan ha noe med både selvbildet og selvkraften å gjøre. Selvbildet og selvkraften er derimot to forskjellige ting. Mens selvkraften er knyttet til troen på egne evner så er selvbildet knyttet til troen på egen verdi. Det er ingen fast forbindelse mellom troen på egne evner og om man liker eller ikke liker seg selv (Bandura 1997). Noen kan bedømme seg som temmelig håpløse i visse aktiviteter, men fordi de ikke lar det bety alt for sitt selv verd vil selvbilde være uforandret. Bandura bruker seg selv som eksempel på dette når han viser til at han ikke har noen forventning om å mestre selskapsdans, han har ingen selvkraft på det området. Likevel går det ikke ut over hans selvbilde fordi han ikke satser selvbildet sitt på den aktiviteten (ibid).

Troen på egne evner har sine kilder blant annet i kunnskapene om egne evner. Noe av denne kunnskapen kan en få gjennom mestring. I skolen kan elevens egen forventning om mestring, selvkraft, bli påvirket av lærerens forventning. Hvis læreren viser at han har lavere forventninger til en elev enn til medelevene, så vil det påvirke denne elevens egne forventninger, noe som igjen kan påvirke atferden. Mennesker trenger ikke bare effektive regler og strategier, men også å bli overbevist om at de kan utøve bedre kontroll ved å følge dem konsekvent og over tid (Bandura 1997). Som innen atferdsteorien vil sosiale forsterkninger i form av positive tilbakemeldinger kunne medføre endringer i atferden, ikke på grunn av belønningen men fordi forventningene om egen mestring styrkes. Ros og oppmuntring kan være

gode positive tilbakemeldinger, hvis de er realistiske. Overdreven bruk av ros og oppmuntring vil ikke ha noen god effekt. En annen kilde til å ha tro på egne evner er at de sammenligner egne ferdigheter med andres.

Atferd kan læres gjennom vikarierende forsterkning og det gjøres gjennom å observere andre menneskers atferd og konsekvensene av denne atferden. Barn kan gjennom dette kunne regulere sin egen atferd fordi de kan forestille seg hvilke konsekvenser den vil ha (Bandura 1997). De velger modeller som er attraktive og har høy status og for barn vil foreldre eller andre nære omsorgspersoner være viktige modeller. I skolehverdagen vil jevnaldrende være modeller, men det er ikke alltid samsvar mellom det vi voksne vil kalle gode modeller og det som elevene mener er gode modeller. Det kan i noen tilfeller være at elever har høy status i egenskap av at de har krysset grenser i forhold til hva som er akseptert atferd på skolen og i samfunnet ellers. Dette kan være at de har brutt regler og lover.

2.7 Lærerrollen

Innenfor klassen er det to viktige menneskelige muligheter til å innvirke på barns atferd og utvikling og det er læreren og elevene selv (Bronfenbrenner 1973). For å utdype dette jeg sette fokus på blant annet holdninger hos læreren. Dette fordi læreren har muligheter både til å påvirke elevene og også til stimulere elevenes påvirkningskraft til hverandre. Jeg vil se nærmere på holdninger og arbeidsmetoder som mulige virkemidler i dette arbeidet.

2.7.1 Holdninger

Lærerrollen blir sentral fordi det er læreren som er nærmest elevene i skolehverdagen. Det er læreren som kan påvirke og stimulere elevene til å utvikle seg i ønsket retning.

En autoritær, ironisk og negativ lærer kan slokke interessen for faget og skade elevenes selvoppfatning. En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi opplevelser av egen mestring og ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om vekst. Trygghet er en vesentlig forutsetning for læring.

(Utdannings og Forskningsdepartementet 2005:12)

Dette sier noe om betydningen lærerrollen har. En lærer kan være avgjørende for elevenes mestring i skolehverdagen, det er et stort ansvar. Det sier også noe om hvilke væremåter som kan skade elevenes selvoppfatning og hvilke væremåter som kjennetegner en god lærer.

For å kunne være en god lærer er det viktig å være anerkjennende. Det innebærer å lytte, å forstå, å akseptere, og å bekrefte. Å lytte vil si å være en aktiv lytter uten fordommer eller forutinntatthet (Schibbye 2004). Utfordringen kan være å la sine egne forestillinger ligge og være helt åpen for hva eleven forteller. Da vil mulighetene til å fange opp underliggende budskap være god. Det er ikke alle som sier alt helt direkte. Når det gjelder forståelse er det her snakk om en indre forståelse. Det betyr at den som lytter må innta en undrende holdning i stedet for å slå fast hva den andre føler (ibid). Aksept vil si å akseptere den andres rett til sin følelse. Det kan være lett å være irettesettende overfor følelser som elever har i stedet for å akseptere dem. ”Du må ikke bli så sint”, eller ” du må ikke være lei deg”, er uttrykk som lærere kan bruke overfor elever i skolen. Det er ikke en aksept for følelse eleven har. Hvis en elev er sint og river i stykker en bok så er det viktig å ha en aksepterende holdning overfor sinnefølelsen mens vi kan gi uttrykk for at vi ikke aksepterer handlingen. Bekreftelse dreier seg om å gi autoritet til elevens plass og gyldighet. Dette gjøres ved å sette seg inn i elevens følelser og matche disse (ibid). Innagerende elever uttaler:

Vi vil bli sett, vi vil bli snakket til, vi vil bli spurt om hvordan vi har det og sammen finne ut hva vi kan gjøre for å få det bedre på skolen.

(Lund 2004:31)

En gjennomført anerkjennende holdning vil kunne dekke elevenes behov for å bli sett og denne holdningen bygger på et subjekt-subjektsyn fordi elevene syn på seg selv får komme fram.

Å ha kunnskap og ferdigheter produserer ikke gode resultater hvis menneskene mangler selvtillit til å bruke dem godt (Bandura 1997). En lærer kan bidra til å bygge opp selvtilliten hos elever ved å gi dem tro på egne evner. De kan vise det blant annet gjennom hvilke forventninger de har til eleven. I skolen er det den voksne som har de beste mulighetene for å kunne påvirke utviklingen i positiv retning i kraft av sine holdninger og kunnskaper. Om en kan se på læreren som en hjelper, så kan et sitat fra Kierkegaard beskrive betydningen av lærerens holdninger.

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst . Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden.

For i Sandhed at kunne hjelpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham egentligen vil beundres af ham.

Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjelpe, og herved forstaae, at det at hjelpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjelpe ikke er at være den Herskesygeste men den Taalmodigste, at det at hjelpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og i ikke at forstaae hvad den Anden forstaaer.

Søren Kierkegaard: Samlede Værker, udg. af P.P. Rohde, 3. udg., bd. 1-20, Kbh. 1962-64

bd. 18, s. 96:

2.7.2 Arbeidsmetoder

Krisepedagogikk er et forholdsvis nytt begrep, men representerer for mange, velkjente metoder i skolen. Det er positivt at det blir satt fokus på disse og for de

fleste som jobber i skolen er det gunstig med en påminnelse. Krisepedagogikk kan beskrives som at lærere jobber på en måte som gir terapeutisk effekt, uten at de bruker terapi. Det som kan vise et skille på hva som er terapi og hva som ikke er det, er om eleven kan ha kontroll på hva som skjer og selv sette premisser for når, hvor mye og i hvilken forbindelse han vil snakke (Raundalen og Schultz 2006). Det betyr at den som er voksen skal la eleven bestemme om, og når han vil si noe. Begrepet krisepedagogikk har blitt svært aktuelt i forbindelse med store katastrofer, som ofte får bred dekning i media, men barn gjennomlever også andre kriser. Dette er kriser som kan være innad i den nærmeste kretsen av venner og familie.

Det som kjennetegner en krise er at den kommer brått og uventet, og at de som er involvert blir overveldet på en slik måte at de vanlige mestringsstrategiene ikke fungerer.

(Raundalen og Schultz 2006:198)

Mange av de naturlige sorgreaksjonene som barn kan ha hvis de blir utsatt for en krisesituasjon kan tolkes som at barnet har atferdsvansker på en eller annen måte. Slike reaksjoner kan være, sinne, aggresjon, isolasjon, konsentrasjonsvansker og oppmerksomhetssøkende atferd (Raundalen og Schultz 2006). En slik tilnærming vil jeg si at kan ha sin bakgrunn i psykodynamisk teori fordi det er en underliggende psykisk konflikt. Elevens atferd har da ikke direkte sammenheng med de situasjoner der den opptrer. Hvis en elev for eksempel kommer i slåsskamp med en annen så trenger det ikke ha noe med forholdet de to i mellom å gjøre. Det samme om en elev trekker seg tilbake og blir veldig innesluttet, det trenger ikke være forhold på skolen som er årsaken. Årsakene til atferden kan også ligge noe tilbake i tid. Lærere bør også ha god henvisningskompetanse i forbindelse med krisepedagogisk arbeid. De skal vite når det er nødvendig å henvise eleven til en av hjelptjenestene eller når de selv må søke hjelp og råd (Raundalen og Schultz 2006).

Lærerrollen kan også være preget av metoder fra både rådgivnings- og veiledningsteorier. Bandura snakker om veiledning, mens Thompson og Rudolph har

skrevet om rådgivning. Jeg bruker begge begrepene i disse avsnittene. Hensikten er å vise at metodene kan overføres til lærerrollen.

Når det gjelder barn med atferdsvansker trenger de en veileder som kan gi dem trygghet og stabilitet. God veiledning kan snu begynnende involvering i potensiell besværlige aktiviteter til muligheter til å utvikle selvreguleringsferdigheter til å unngå framtidige problemer (Bandura 1997). Det viser at en lærer som veileder, har muligheter til å snu utviklingen. For å kunne nå fram med veiledningen kan læreren bruke tid på å bygge opp et tillitsforhold, blant annet ved hjelp av en anerkjennende holdning. Det er også viktig å se det i et langtidsperspektiv. Det tar tid å snu en uheldig utvikling fordi det å utvikle selvreguleringsferdigheter må ta tid, og eleven må kanskje oppleve tilbakeskritt underveis.

Også i fra yrkesgruppen rådgivere kan vi anvende noen metoder. De rådgiverne som er effektive i forhold til barn som har atferdsvansker kan påvise og reflektere barnets følelser og frustrasjoner. De kan da drøfte dem og avgjøre hvordan de best kan håndtere dem. Mye av dette oppnås gjennom den kontakten som oppstår mellom barn og voksen og også ved hjelp av de teknikkene som brukes (Thompson og Rudolph 2000). Dette er prinsipper fra rådgivningsteorier som kan overføres til en lærers arbeidsmetoder. Det er den voksne som er overlegen på de fleste områder og den bør da kunne gå inn i et veiledningsforhold til et barn som kan være helt på barnets premisser i en startfase. Om den første samtalen blir til ved at barnet får spille et spill eller gjøre noe annet hyggelig bare for å få det i tale, så koster det likevel svært lite for en voksen. Den må kanskje bare lempe på noen eventuelle prinsipper om at man ikke skal lokke med noe morsomt eller barnet ikke har fortjent å gjøre noe morsomt. Et barn må kanskje overvinne både redsel og engstelse for å komme til elevsamtale og det vil uansett koste mye mer for dem. Det disse barna ofte kan ha opplevd er at det har vært mye ustabilitet i deres forhold til voksne og at de kan være mistenksomme og forvente at det egentlig er en ulempe ved opplegget. Når kontakten er etablert på en slik måte at barnet føler seg trygg i relasjonen kan rådgiveren gå inn på å sette konsekvente grenser for atferden og etter hvert kreve at de påtar seg ansvar

for atferden. For å oppnå dette kan rådgiveren diskutere forventet og passende atferd med barnet. Å skrive ned hva som er upassende atferd og hva som er konsekvensene for denne kan ofte være til hjelp. Forventet atferd kan være grunnlag for kontrakter (Thompson og Rudolph 2000). Det kan også sees litt ut fra et mestringsperspektiv. Et mestringsperspektiv tar utgangspunkt i at de fleste mennesker bærer med seg muligheter for mestring. Selv om de har mestringsmuligheter er det ikke sikkert at de er i stand til å ta det fram (Grøholt, Sommerschild og Garløv 2001). Tro på personlig kraft utgjør en nøkkelfaktor til menneskelig virksomhet. Hvis mennesker tror at de ikke har noen kraft til å produsere resultater vil de ikke gjøre forsøk på å få ting til å skje (Bandura 1997). Da blir det viktig at de som jobber med eleven viser at de har forventninger om at han eller hun mestrer oppgaver. Samtidig kan det være en fare å stille forventningene for høyt, så det er derfor nødvendig å ha realistiske forventninger til elever der vi mistenker at de selv ikke kjenner til sine mestringsmuligheter.

Ifølge Bandura er det et fundamentalt mål for skolen å utruste elevene med selvregulerings evner som gjør dem i stand til å utdanne seg selv. Deler av dette målet er tatt opp i noen av punktene i Læringsplakaten til Kunnskapsløftet.

Sammenligningen er tatt med for å vise aktualiteten av Banduras teorier.

Selvregulering omfatter ferdigheter for å planlegge, organisere og håndtere undervisningsaktiviteter. I Læringsplakaten til Kunnskapsløftet heter det at skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier (Utdannings og forskningsdepartementet 2005). Elevene skal altså kunne ta et ansvar for egen læring men skolen skal stimulere denne utviklingen. De punktene fra Læringsplakaten som nevnes her kan tyde på at det er gode intensjoner bak, bare framtiden vil vise hvordan dette vil påvirke skolehverdagen.

Videre sier Bandura at de blant annet skal kunne regulere sin egen motivasjon og anvende metakognitive ferdigheter til å evaluere tilstrekkeligheten av sin egen kunnskap og sine egne strategier. (Bandura 1997). En parallell til dette kan også sees i Læringsplakaten under punktet som omfatter at skolen skal stimulere elevene i deres

personlige utvikling og identitet (Utdannings og forskningsdepartementet 2005). For å kunne regulere elevenes motivasjon kan en lærer ta i bruk kunnskaper om hvordan selvkraften bygges opp, fordi den regulerer motivasjonen. Noe av denne kunnskapen kan en få gjennom mestring. I skolen kan elevens egen forventning om mestring, selvkraft, bli påvirket av lærerens forventning. Elever får kunnskap om sine egne evner gjennom forventningene som stilles til dem. Lærere kan da gjennom å stille forventninger til elevene bidra til at de får et bilde av sin egen kunnskap. Bandura sier videre at i skolen er det noen metoder som kan hindre utviklingen av selvkraft hos elevene. Det er blant annet i klasser der alle jobber med det samme materialet og læreren ofte gjør sammenligninger. Elever som da presterer dårlig vil ikke få noen opplevelse av å mestre og da vil forventningen om mestring, altså selvkraften, heller ikke utvikles. Om man ser dette i forhold til elever med atferdsvansker så vil de ikke så ofte oppleve mestring om de blir sammenlignet med elever uten atferdsvansker. Selv de beste ferdigheter kan bli avvist av en snikende tvil og usikkerhet (Bandura 1997).

Alle handler på en bestemt måte ut fra en virkelighetsoppfatning for å oppnå et mål eller ønske (Nordahl 2002). En elev som stadig lager bråk og uro kan bruke det som en mestringsstrategi for å oppnå status blant klassekameratene (Nordahl m.fl. 2005). Det kan også være en strategi for å unngå noe ubehagelig, f. eks å velte stolen for å slippe å lese høyt eller bli spurt om noe fra lekser. Det vil da bli veldig viktig å se den enkeltes virkelighetsoppfatning. I skolen kan det være at man som lærere sitter med en helt klar oppfatning av virkeligheten og ut fra det ikke kan forstå verken atferden eller målsettingen hos den samme eleven. Ser vi det i et aktørperspektiv så kan det innebære at vi som voksne må prøve å sette oss inn i hvordan den enkelte elevs virkelighetsoppfatning er og så prøve å få eleven til å reflektere mer over sine egne handlinger. Samtidig kan lærere legge til rette for at eleven ikke trenger å bruke atferden som mestrings- eller unnslippelsesstrategi.

Et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil si at individet sees som et produkt av sin kulturelle og personlige historie og av sin umiddelbare sosiale kontekst (Nordahl

m.fl. 2005). Det betyr at relasjonene mellom individene i en gruppe, f. eks en skoleklasse, kan skape forventninger hos den enkelte om hvilken rolle han eller hun skal fylle. Elever kan gå fort opp i en rolle som kan bli så fast forankret i hele elevflokket, at de ikke har mulighet til å få den sosiale backingen de trenger for å forandre atferd. Dette kan være roller som, klovn, bråkmaker, dydsmønster (Schmuck og Schmuck 1983). Konsekvensene for de voksne som jobber med elevene i skolen kan være å åpne for å gjøre endringer i forholdet. Ved at voksne endrer sine forventninger og atferd overfor disse elevene vil både de selv og medelevene kunne endre sine egne forventninger og atferd. Om menneskesynet er et subjekt-subjektsyn så vil det være en mulighet for voksne til å se på endringer i sin egen rolle i stedet for å se det som at det er noe feil ved barnet.

3. Metodedrøfting

Ut fra problemstillingen har jeg vurdert det slik at et mest mulig åpent intervju ville være det som var best. I det følgende vil jeg beskrive nærmere utvalget og gjennomføringen. Validiteten blir vurdert opp mot flere forhold og metodekritikk og etiske vurderinger kommer til slutt i dette kapitlet.

3.1 Utvalget

Jeg ville bruke et hensiktsmessig utvalg, for det var gjennom et slikt utvalg jeg mente at jeg ville få et best mulig grunnlag for å kunne reflektere over problemstillingen. Jeg valgte ut personer som hadde hatt atferdsvansker da de gikk på skolen og som jeg hadde forventninger om kunne se tilbake og gjøre seg noen tanker rundt sin skolehverdag. Et av kriteriene for at de kunne være informanter var at de skulle ha klart seg bra senere i livet og det vil si at utvalget representerer de mest ressurssterke i sin gruppe. Tanken bak dette var at de kunne si mest om mulige årsaker til at de hadde klart å snu utviklingen, fordi forandringen hadde vært så stor.

Alle mine informanter er menn og det kan samsvare med at atferdsvansker som tidligere nevnt opptrer tre til fire ganger så ofte hos gutter som hos jenter. (Nordahl m.fl.2005). Informantene er mellom 23 og 50 år og har alle begynt i vanlig barneskole det året de fylte 7 år. De har hatt hovedsakelig utagerende atferd og det kan være at kontaktpersonene hadde en førforståelse av at atferdsvansker var ensbetydende med utagering. Det kan indikere at det er utagering som er den allmenne oppfatningen av hva som er atferdsvansker. Mange av dem jeg brukte som tredjemann har sin yrkeserfaring knyttet til barn og unge med utagerende atferd. De kan også ha vært av den oppfatning at det var informanter fra det feltet jeg ønsket ettersom jeg henvendte meg til dem. Det var ikke lagt noen nærmere føringer for hvilke atferdsvansker informantene skulle ha hatt, så at utvalget er såpass ensartet i forhold til type av atferdsvansker vil jeg karakterisere som utilsiktet.

Alle i utvalget har skaffet seg utdanning, eller er i gang med høyere utdanning. De har siktet seg inn mot yrker som direkte eller indirekte kan berøre feltet atferdsvansker.

3.2 Veien fram til utvalget

Min første tanke da jeg hadde valgt atferdsvansker som tema var at jeg skulle intervjuer voksne kvinner fordi jeg fant lite materiale der det var fokusert på atferdsvansker i forhold til jenter i skolen. Etter å ha diskutert det med flere, blant annet veileder, kom jeg fram til at jeg ikke skulle la kjønn avgjøre om noen kunne være informanter. Dessuten var det opplevelsene til den enkelte som var viktig for meg, uansett om informanten var mann eller kvinne. I mitt utvalg var det mulig å få en kvinne, men grunnet uheldige omstendigheter ble det ikke mulig for henne å stille opp. Det var såpass sent i prosessen at jeg valgte å ikke vente, men søke videre etter andre informanter. Utvalget ble da til slutt bestående av fire menn.

Jeg hadde ingen forventninger om at det skulle være lett å finne informantene. Jeg var sikker på at de fantes, men å virkelig finne dem krevde stor aktivitet over tid. Jeg brukte en tredjemann for å finne informanter, det var veiledere, kolleger, bekjente og deres kolleger og bekjente igjen. Jeg ville altså at informantene skulle dele sine erfaringer med meg og også gi råd om hva som burde vært gjort i forhold til deres egne problemer på skolen. Jeg ønsket i utgangspunktet ikke å gå gjennom en forening for jeg ville ikke sikte meg inn mot en bestemt årsaksfaktor. Jeg la fram kriterier for hvilke personer jeg ønsket som informanter. De måtte ha hatt alvorlige atferdsvansker på skolen, så alvorlige at de på et eller annet tidspunkt hadde falt utenfor skolesystemet og at de også hadde tilbrakt noe tid i fengsel eller på en institusjon eller alternativ skole. Videre var det viktig for meg at de hadde vært gjennom en slags snuoperasjon i livet sitt og var i ferd med, eller hadde skaffet seg utdanning. For å kunne finne voksne som har hatt atferdsvansker på skolen hadde jeg først tenkt å søke etter informanter blant de som sitter i fengsel. Det var jo nettopp de som hadde fått en hverdag som var preget av kriminalitet jeg ønsket at kunne gi meg kunnskap. Ved

nærmere ettertanke kom jeg til at motivene for å delta i undersøkelsen hos de innsatte kunne være at de deltok for å slippe noe annet. Ettersom jeg skulle ha så få informanter måtte jeg være sikker på at de stilte opp fordi de virkelig både ønsket og kunne bidra med sin erfaring og kunnskap. Skulle jeg inn i fengsel måtte jeg dessuten ha vært gjennom søknadsprosedyre som jeg var redd kunne innebære mye ventetid så jeg valgte til slutt å finne mine informanter på en annen måte.

Jeg var også i kontakt med noen foreninger, organisasjoner og behandlingsinstitusjoner, selv om jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt det. Det var på et tidspunkt da jeg var usikker på om jeg ville få nok informanter, men denne kontakten førte ikke fram. Jeg fikk likevel gjennom disse henvendelsene kontakt med noen potensielle informanter som ikke ”fylte” kravene for å ha vært utenfor det vanlige skolesystemet. Da gikk årsakene mer på feildiagnostisering og det vurderte jeg til å være på siden av problemstillingen.

3.3 Undersøkelsen – bakgrunn og gjennomføring

Jeg valgte å ha få informanter og vil da kalle det et casestudie. Ved å studere enkelttilfeller kunne jeg lære mye om hvordan atferdsvansker i skolen oppleves hos det enkelte barn. Jeg har da valgt et casedesign som betegnes som sammensatt casestudie. Da har jeg flere analyseenheter og gjennomfører en studie hvor data fra alle enhetene sees på som en helhet innenfor casen (Fuglseth og Skogen 2004). Jeg hadde tro på at et mest mulig åpent intervju var den metoden som ville gi meg mest informasjon, fordi informantene der ville ha mulighet til å fortelle mer fritt og jeg kunne ha muligheten til å komme med tilleggsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Da ville min førforståelse heller ikke prege intervjuene så mye fordi informantene skulle få muligheten til å styre samtalene mer enn om det hadde vært en strammere struktur på intervjuet.

Etter at problemstillingen og metodevalget var klart fylte jeg ut meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det viste seg at mitt prosjekt ikke

medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter Personopplysningslovens §§ 31 og 33. Da tilbakemeldingen kom var jeg klar til å gjennomføre de første intervjuene. Hvert intervju tok mellom en time og et kvarter til to timer, medberegnet litt uformell samtale før og etter.

3.4 Analytisk tilnærming

Jeg hadde valgt å bruke kvalitativ metode i form av et mest mulig åpent intervju. Da er målsettingen at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer (Dalen 2004). Det er en metode som kan gi grunnlag for noen refleksjoner rundt problemstillingen; *hvordan kan barn med atferdsvansker få best mulig tilpasset opplæring?* Fordi jeg har ønsket å ha et aktørperspektiv, vil jeg se det ut fra elevenes ståsted. Jeg vil prøve å forstå informantene og jeg vil da bruke en fenomenologisk tilnærming. Det vil si å lytte på en fordomsfri måte og la informantene fritt beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre med intervju spørsmål og de forutantakelser disse eventuelt måtte innebære (Kvale 2006). Samtidig vil jeg ha noen spørsmål i intervjuet og jeg vil også fortolke informantenes utsagn for å se om jeg kan finne en dypere mening bak ordene som blir sagt. Dette vil da være en hermeneutisk tilnærming. Den analytiske tilnærmingen vil med dette være både hermeneutisk og fenomenologisk.

3.5 Validitet

Validitet kan defineres som noe som er riktig og sant (Kvale 2006). Jeg har valgt å vurdere validiteten opp mot forskerrollen, forskningsopplegget og datamaterialet. Det har jeg valgt med utgangspunkt i Dalens drøftinger av validitet i kvalitative studier (Dalen 2004). Ettersom jeg har vært alene gjennom disse stadiene i intervju prosessen ser jeg det som relevant at jeg gjennom gode beskrivelser, forsøker å validere undersøkelsen.

3.5.1 Validitet i forhold til forskerrollen

Som jeg har vært inne på i innledningen så er min tilknytning til temaet atferdsvansker først og fremst praktisk ved at jeg gjennom min jobb som lærer og spesialpedagog har fått erfaring fra feltet. Ettersom jeg på flere tidspunkt har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk er min tilknytning også teoretisk. Min nærhet til feltet kunne være en kilde til subjektivitet i fortolkningen av resultatene, men ved å være klar over denne risikoen fra første stund mener jeg at det har vært med på å redusere den. I en intervju situasjon er det en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom intervjuer og informant, det vil si at opplevelser og situasjonsfortolkninger blir felles. Uttalelsene som kommer fram bør være så nær informantens forståelse og opplevelser som mulig (Dalen 2004). For å ivareta det best mulig har jeg under intervjuene, der det har vært naturlig, tatt en liten oppsummering av det informanten har sagt bare for å få en bekreftelse på at jeg har forstått meningen tydelig. De små oppsummeringene underveis mener jeg at har vært med på å skape intersubjektivitet under intervjuene. Jeg har også vært opptatt av nøyaktighet under transkriberingen og brukt tid slik at jeg har vært sikker på å få gjengitt informantens egne ord.

3.5.2 Validitet i forhold til forskningsopplegget

Validiteten til forskningsopplegget innebærer validiteten til både utvalget og den metodiske tilnærmingen.

Jeg har brukt et lite, men svært hensiktsmessig utvalg. Det er bredt sammensatt på den måten at det er en forholdsvis stor aldersspredning innen utvalget, fra 23 – 50 år. De har gått på skolen i forskjellige tidsrom og under forskjellige læreplaner. Informantene er også valgt ut med henblikk på å få et mest mulig realistisk bilde av virkeligheten, slik det fortoner seg fra elevenes synspunkt. De har alle vært gjennom et slags vendepunkt i livet og ut fra det tror jeg de vil kunne reflektere over sine opplevelser på en helt annen måte enn om de fremdeles hadde vært i en periode av livet som var preget mye av atferdsvanskene de hadde hatt på skolen.

For at jeg skal kunne gi informasjon nok til at de som leser dette skal kunne danne seg et bilde av hva som kan være overførbart innenfor fagfeltet, har jeg valgt å, utover det å gjengi informantenes egne utsagn, også å fortolke og reflektere over det som har blitt sagt. Videre er resultatene blitt drøftet opp mot den teorien jeg har sett som aktuell.

I forhold til den metodiske tilnærmingen er mitt valg av metode tilpasset problemstillingen. Jeg ønsket genuine historier for å belyse temaet atferdsvansker. Teoriene om emnet er mangfoldig og jeg har tro på at den praktiske tilnærmingen kanskje i enda større grad er mangfoldig. Derfor så jeg det som hensiktsmessig å gå til elevenes egne opplevelser av skolehverdagen. Slik fant jeg at et åpent intervju ville være best egnet for dette formålet. Da ville det være rom for at informantene kunne få fortelle på sin egen måte, uten å tenke på at det skulle passe inn i et bestemt skjema eller være svar på et bestemt spørsmål. I et forskningsintervju kan det skje at funnene ikke er valide fordi informasjonene fra informantene kan være usann. Dette er en mulighet som må kontrolleres i hvert enkelt tilfelle (Kvale 2006). På mine spørsmål om hvilke tiltak som hadde vært satt i gang hadde jeg ingen mulighet til å kontrollere om det informantene fortalte var korrekt. Da måtte jeg ha hatt tilgang på planer og vedtak fra skoler og hjelpeapparat og det var det ikke tid til i dette studiet. Dessuten ville muligens mye av det de nevner ikke stå skrevet ned noe sted. Om jeg hadde kunnet intervju de lærerne de hadde hatt så kunne jeg fått sprikende beskrivelser fordi de hadde opplevd ting veldig forskjellig. Det som gjør det problematisk ved å validere kvalitativ forskning kan skyldes denne metodens evne til å beskrive og stille spørsmål til den sosiale virkeligheten som undersøkes (Kvale 2006). Ut fra det kan det antydes at fordi denne metoden medfører gode beskrivelser kan de gode beskrivelsene også være validitet i seg selv.

Jeg brukte diktafon under intervjuene fordi det ville være umulig å få notert alt i løpet av et intervju. Dessuten ville det også ha tatt oppmerksomheten bort fra selve samtalen. Jeg transkriberte intervjuene så fort som mulig etter at de var avsluttet mens jeg enda hadde det i friskt minne for også å kunne ta med andre observasjoner som

kroppsspråk, blikk og lignende. Observasjon ville da også bli en metode for datainnsamling, men bare som et lite supplement til intervjuet.

Jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1), som kunne være en slags huskeliste for alle temaer jeg ville komme inn på i et intervju. Selv om jeg hadde tenkt at det skulle være et åpent intervju kunne det være veldig nyttig å ha en intervjuguide som også kunne være til hjelp for å holde samtalen i gang. Som huskeliste fungerte den veldig fint, jeg kunne styre samtalen inn på de temaene jeg ønsket. Ellers pratet informantene veldig fritt og det var ikke noen fare for at det hele skulle stoppe opp. Når intervjuet var så åpent ga det også rom for at informantene kom inn på temaer som jeg i utgangspunktet ikke hadde lagt så mye vekt på, men som jeg har sett at er absolutt relevant for oppgaven. Et lite underspørsmål til hva som fikk dem til å snu utviklingen, var om det var bestemte personer som hadde betydd noe. Alle informantene vektla at det var personer som hadde hatt stor betydning og de sa også mye om hvorfor. Det hadde jeg i utgangspunktet ikke noe eget spørsmål om, men det at de utdypet svarene sine på det spørsmålet ga verdifull informasjon. Når det gjelder selve samtalerne så jeg at det kunne være en fordel at jeg i mitt daglige arbeid har erfaring i å samtale med barn som har det vanskelig på forskjellige måter. De kunnskapene jeg har opparbeidet meg om slike samtaler tror jeg at kan ha vært nyttige i møtet med informantene selv om jeg ikke hadde så stor erfaring i slike samtaler med voksne. Utskriften er nøyaktig slik at det danner et godt grunnlag for videre tolkning og analyse. Metoden jeg har valgt vil i tillegg være mulig å etterprøve fordi framgangsmåten er grundig beskrevet og validiteten er vurdert opp mot flere forhold.

3.5.3 Validitet i forhold til datamaterialet

Etter flere år kan det være så forskjellig hva som huskes fra skoletiden, så for å få belyst de emnene jeg mente var mest aktuelt for problemstillingen, hadde jeg laget noen spørsmål. Samtidig hadde jeg ikke så mange hovedspørsmål for at informantene skulle få god tid til å utdype hvert emne. For hvert emne hadde jeg likevel noen

underspørsmål for å holde samtalen i gang og muligens få informanten til å reflektere videre. Som et ledd i forberedelsene gjorde jeg tre prøveintervjuer for å både prøve ut intervjuguiden og ikke minst få testet opptaksstyret. Intervjuobjektene var da familie, medstudent og veileder, og med dem kunne jeg også diskutere mye rundt den praktiske gjennomføringen i tillegg til at jeg fikk testet ut og justert selve intervjuguiden. Den ble bearbeidet etter hvert prøveintervju. Jeg prøvde to typer diktafoner og kom fram til at jeg ville bruke en type som hadde bånd. Jeg følte at det ga meg bedre oversikt enn en digital opptaker, som jeg også prøvde. Lydopptakene var av god kvalitet men det kunne noen ganger være en utfordring å få med alt som ble sagt. Dette kunne skyldes variasjoner i stemmeleie, eller for meg litt uvante dialekter, slik at enkelte uttalelser ble litt utydelige ved første gangs avspilling. Dette opplevdes ikke som noe problem under selve intervjuet. Det førte bare til at transkriberingen krevde at jeg hørte gjennom intervjuene flere ganger for å være sikker på at jeg hadde fått skrevet ned alt.

3.6 Metodekritikk

Utvelgelsen av informanter innen gruppen som fylte kriteriene, foregikk ved at jeg brukte de som jeg fant først. Jeg stoppet umiddelbart søket etter flere informanter når jeg hadde fått det antallet jeg ønsket. Det kan være at noe informasjon har gått tapt ved at det ble gjort på den måten. Ved å bruke et høyere antall informanter enn fire, ville jeg kunne fått et bredere datamateriale som kunne drøftes og fortolkes. Med en annen tidsramme ville det vært mulig. I utvalget er det bare menn. Det vil si at det ikke er mulig å si noe om hvor mye av resultatene som kan overføres til å gjelde kvinner også. Noe informasjon har gått tapt ved at det ikke var noen kvinner i utvalget. Når en undersøkelse blir gjennomført av en person vil det være muligheter for at det hele veien vil være preget av forskerens subjektive oppfatninger. Ved å være mer enn en person kunne det ha vært større muligheter for å drøfte ting underveis, kanskje særlig den delen som har med tolkning av intervjuene å gjøre.

Metoden med åpent intervju ga mye informasjon. Gjennom at dataene har blitt sortert inn i kategorier vil noe av informasjonen bli satt fokus på, mens andre deler av den ikke vil bli så grundig berørt. Denne kategoriseringen gjør det imidlertid mulig å trekke konklusjoner på et systematisk grunnlag (Befring 2002). Jeg møtte alle informantene personlig og informasjonen baserer seg da ikke på objektive registreringer, men på mine subjektive opplevelser av informasjonen (ibid).

3.7 Etske vurderinger

De etiske vurderingene drøftes ut de forskningsetiske retningslinjer som er utformer av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 1999). Innenfor min tilnærming til temaet atferdsvansker ville jeg kunne treffe mennesker som har vært og kanskje også er i en vanskelig livssituasjon. For meg er det grunnleggende å vise respekt og ydmykhet overfor de som blir spurt om å være informanter. For at de skulle føle seg helt komfortable og minst mulig presset i forhold til å delta valgte jeg å bruke en tredjemann til å ta kontakt og gi informasjon om prosjektet. Hvis vedkommende samtykket og ønsket å delta kunne jeg ta kontakt eller informanten tok selv kontakt med meg. På den måten kunne jeg også sikre at intervjupersonene virkelig ønsket å delta (Dalland 2000). Informantene hadde et godt tillitsforhold til tredjemann som formidlet kontakten og det gjorde at de var motivert for å delta. De hadde ingen spørsmål til informasjonen som ble gitt og flere av dem uttrykte ”så lenge NN (tredjemann) har gått god for det så er sikkert alt i orden”. Det medvirket til at jeg fikk mye god informasjon. Samtidig har jeg følt et stort ansvar for å bruke denne informasjonen på en best mulig måte. Vi avtalte tidspunkt og sted for intervjuet og det ble gjerne på informantens arbeidsplass eller et annet sted ut fra informantens ønske. Før selve intervjuet startet fikk informanten på ny informasjon om prosjektet og i tillegg fortalte jeg litt mer om min bakgrunn for å ha valgt dette teamet. Jeg bekreftet også at opptakene vil bli slettet den 1. juni for da skal masteroppgaven være ferdig og leveres.

Anonymiteten blir sikret ved at jeg ikke har navn på informantene verken i opptakene som blir gjort eller i noe skriftlig materiale. Stedsnavn og navn på personer som blir nevnt i intervjuet har jeg valgt å anonymisere i oppgaven fordi det kan være en mulighet for at de kan være med på å identifisere informantene.

4. Undersøkelsen – presentasjon og drøfting

Intervjuene ga mange svar og i det følgende vil jeg nå drøfte innholdet i intervjuene opp mot teorien som er beskrevet i kapittel 2. Intervjuene blir presentert i form av sitater, slik at informantenes uttalelser kommer fram slik de ble sagt.

Først vil jeg si noe mer om hvordan atferdsvanskene artet seg hos disse fire, noe har de felles og mye er spesielt for den enkelte. Jeg vil komme inn på mulige årsakssammenhenger og risikofaktorer. Ut fra dette vil jeg reflektere rundt hvilken mulighet skolen hadde til å gi disse elevene tilpasset opplæring i forhold til beskrivelsen av atferdsvanskene og tiltakene. Dette vil også sees i sammenheng med resiliensfaktorene som jeg mener å kunne finne hos informantene. Avslutningsvis vil lærerrollen og aktuelle tiltak bli drøftet. Noen sikre løsninger på det som er beskrevet i sitatene er det ikke. Jeg kommer med mine vurderinger, om hvilke muligheter jeg tror er til stede for å kunne gi elever med atferdsvansker tilpasset opplæring.

4.1 Atferdsvanskene

Informantene hadde et veldig tydelig bilde av seg selv fra den tiden de hadde gått på skolen.

Sånn at jeg var veldig trist og lei meg i begynnelsen av ungdomsskoletiden, men samtidig så var jeg veldig søkende etter muligheten til å bli kjent med andre på en måte. Så det var en veldig vanskelig tid de første månedene i 7 klasse, noe av det vanskeligste jeg har opplevd. Det var fryktelig, jeg var mye alene jeg fant liksom ingen tilhørighet i noen ting lenger.

Hos denne eleven viste atferdsvanskene seg først som innesluttethet, han hadde vanskelig for å knytte kontakt med andre. Dette ser han i ettertid at var en viktig årsak til at han ble et ganske ”lett bytte” da han kom i kontakt med et belastet miljø. Slik kan jeg tolke at det å være søkende og alene kan betraktes som en risikofaktor i noen tilfeller.

Så var nok jeg en gutt som, hvis det ikke ble sånn som jeg ville så kunne jeg finne på å være litt stygg igjen, eller være voldelig

Jeg begynte jo å røyke da jeg var 8 år. Alkohol første gangen da jeg var 10 år og hasj første gangen da jeg var 12.

Disse formene for atferdsvansker viste seg hos disse elevene mens de ennå var elever i barneskolen. De representerer et bredt spekter som alle dekkes av definisjonen som er valgt i denne oppgaven. Vanskene opptrådte ikke bare på skolen, men også på flere arenaer. Det som jeg ser som den alvorligste følgen av denne atferden er at den vanskeliggjør en positiv samhandling med andre. At så alvorlige vansker viste seg så tidlig utgjorde i henhold til Buskerudprosjektet en risiko for en kriminalitets og ruskarriere.

For flere av innformante opptrådte atferdsvanskene sammen med fagvansker. Slik som historiene har blitt fortalt til meg vil jeg tolke det som at atferdsvanskene og de andre vanskene hang sammen. Slik tolket de det ofte selv også.

Men jeg ble fort fiende med bokstaver. Jeg sleit med å lære dem, å forstå dem, lese dem. Skolen ble for meg noe sånn angstfylt, det ble noe som jeg ikke klarte å få til. Og da ble det til at norsken og språket ble noe angstfylt noe, det ble noe som jeg faktisk ble redd for det trykket meg så veldig ned. Det gjorde meg så veldig handikappa, samtidig som jeg ikke skjønnte hvordan de andre hadde oppdaget denne koden. Jeg tenkte ikke over det den gangen at det var en kode men jeg forsto at jeg ikke var som de andre.

Denne informanten har senere fått konstatert dysleksi eller store skrivevansker. Det samme gjelder to av de andre informantene. De sammenlignet seg med andre og fikk gjennom det kunnskap om egne evner. I disse tilfellene førte dette til at de fikk en lav forventning til egen mestring, noe som jeg ser at kan ha påvirket atferden i vesentlig grad. Atferdsvanskene kunne også forstås ut fra spesielle forhold i oppvekstvilkårene:

Når pappa ble arrestert så fikk jeg jo et sjokk.

Som barn opplevde denne informanten en stor krise, en av de andre informantene opplevde også at faren ble arrestert mens han var elev i barneskolen. Begrepet krisepedagogikk er ganske nytt, men innholdet har vært en del av skolehverdagen i

lengre tid for ganske mange. Jeg vil tro at disse elevene på det tidspunktet da dette skjedde med fordel kunne blitt møtt med en pedagogikk som kunne ha terapeutisk effekt. Jeg tror hverdagen kanskje kunne ha blitt lettere om det hadde blitt lagt til rette for at de hadde kunnet snakke om det som hadde skjedd, på egne premisser. For disse to var dette hendelser som hadde mye å bety for hvordan de hadde det. Ikke bare akkurat da det skjedde, men også senere:

I mitt tilfelle så hadde jeg opplevd svik og utstøtelse. Og så hadde jeg et voldsomt raseri. For det at pappa hadde blitt arrestert det snudde seg til et raseri, hvor jeg følte på en måte at han hadde svikta meg – veldig.

Jeg følte at jeg ikke kunne stole på dem og, jeg ble jo skuffa en del.

Jeg ser at en kan se disse hendelsene ut fra en psykodynamisk teori. Sviket og skuffelsen de har opplevd vil da være noe som ligger i underbevisstheten og kan være årsak til det som her betegnes som atferdsvansker. Disse hendelsene var også en del av en slags kjedereaksjon. Familien og ikke minst jevnaldrende og omgivelsene ellers reagerer på forskjellige måter i kjølvannet av det som har skjedd.

Slik at jeg følte sånn indirekte at han på en måte så ned på meg som en sånn, - så du er ikke noe flinkere enn dette her altså.

Ja, alle visste det – at jeg var forbryterens sønn. Og han hadde jo allerede også bestemt seg for hvem jeg var og hvem jeg var sønnen til og åssen jeg måtte bli, lenge før jeg viste noen antydning til det.

Her opplevde disse elevene at det ble stilt forventninger til dem som de oppfattet negativt. Ut fra en sosial – kognitiv teori så påvirket dette atferden deres. Deres egen forventning om mestring ble påvirket av at de oppfattet at læreren hadde en negativ forventning til atferden.

Andre forhold rundt elevene kunne også ha stor betydning for at eleven utviklet atferdsvansker:

Jeg bodde i en bydel til å begynne med. Så flytta jeg til en annen bydel og det som skjedde der var det at sakte men sikkert så mista jeg vennekretsen

Jeg var utsatt for mobbing i første halvdel av 4. klasse og jeg forsto liksom ikke hvorfor de skulle gjøre disse tingene.

Søstera mi, hu ble mobba så mye og jeg passer på henne i friminuttene og ble da med henne i stedet for å være sammen med venner og leke. Det var sånn forandringa kom.

Elevene ble påvirket av andre aktører i de systemene de er en del av. Når et barn flytter fra et miljø til et annet skjer det forandringer på flere arenaer. Det blir et nytt nabolag, det blir en ny skole og en ny klasse. De andre i familien opplever også forandringer i flere av sine miljøer. Påvirkningen mellom miljø og individ er gjensidig og forandringer i et eller flere av miljøene hadde i dette tilfellet stor innvirkning på barnet. Når det gjelder mobbing så blir barnet påvirket veldig negativt av sine omgivelser. Ikke bare av de som mobber, men slik jeg ser det også av de som lar det skje. At de voksne på skolen ikke kan stoppe det kan oppfattes som at de godtar det som skjer.

Og da fant vi også ut... det var jo bursdager på sommeren og ingen av oss ble bedt ikke sant, vi ble jo støtt ut av alt som var.

Det er mye rundt oppveksten til disse elevene som jeg vil betegne som risikofaktorer for å utvikle store atferdsvansker. Tidlig start med rusmidler, store fagvansker som de ikke fikk hjelp for, kriminalitet hos en av foreldrene, svik fra nære personer, skifte av miljø, mobbing og utestengelse.

Så traff jeg denne her nye kompisen min...

Vi ble automatisk kjempekompiser og det var jo også starten på mye vondt da.

I sin søken etter venner kom disse informantene i kontakt med jevnaldrende som dekket deres behov for et vennskap, men som samtidig var med på at atferdsvanskene ble mer alvorlige. Flere av disse risikofaktorene befant seg utenfor skolen, men skolen kunne likevel, slik jeg ser det sette i gang tiltak, eller påvirke til at tiltak ble satt i gang på systemnivå. Når det gjelder fagvanskene er det noe som ville ha vært skolens oppgave å møte. Dysleksi og skrivevansker kan avhjelpes ved at elevene får tilpasset opplæring eller spesialundervisning, men det krever at vanskene blir

avdekket. Enten det er tiltak i, eller utenfor skolen så hadde skolen i de fleste tilfellene her muligheter til å søke hjelp fra samarbeidspartnere som pp-tjenesten og barnevernstjenesten.

4.2 Tiltak

For å kunne belyse spørsmålene i problemstillingen vil jeg se i intervjuene i tre forskjellige kategorier. For å kunne si noe om hvordan skolen kan gi best mulig tilpasset opplæring til barn med atferdsvansker, vil jeg først se på det som informantene har sagt direkte om hvilke konkrete tiltak de selv syntes var bra i sin situasjon.

I en annen kategori kan jeg tolke uttalelsene om tiltak som ikke ble satt i gang mens de gikk på skolen, men som informantene beskrev som viktige senere i livet. Tiltak som de skulle ønske at ble satt i gang mens de gikk på skolen kan også tolkes i samme kategori. De beskrev også tiltak som de opplevde som negative. Med bakgrunn i disse vil jeg forsøke å komme fram til og drøfte hva som kan være positive tiltak.

I en tredje kategori vil jeg forsøke å se tilpasset opplæring i lys av det de forteller om seg selv, sine sterke sider og resiliensfaktorene jeg mener foreligger.

Ikke alle tiltakene var rettet mot atferdsvanskene, men var rettet mot andre vansker som informantene hadde. Det at informantene trakk fram disse tiltakene tolker jeg som at det var en sammenheng mellom fagvanskene og atferdsvanskene.

4.2.1 Tiltak som var bra i grunnskoletiden

Informantene ble bedt om å fortelle om hvilke tiltak de hadde opplevd som bra mens de var i grunnskolealder.

Et av de tiltakene som jeg husker veldig godt det var utekontakten, de greide faktisk å nøste opp noen av verstingene i den gjengen og vi ble et sånn lite sammenspleisa lag, som de jobba med. Ja, det er det eneste bra tiltaket jeg kan huske. De greide på en måte å komme under huden på oss og være litt kompiser på en måte. Og gjorde de interessene vi likte og sånn, og var sammen med oss om det, og det husker jeg som veldig bra.

Denne eleven kunne ikke huske noen tiltak på skolen som gode. Dette tiltaket ble satt inn da eleven begynte å falle helt ut av skolen. Ut fra beskrivelsen kan det se ut som om dette var et tiltak som ble satt i verk ut fra de unges behov. Noe som også blir beskrevet som positivt i Buskerudprosjektet.

Det var bra, ja. For det at han læreren han stilte ikke noe særlig krav. Jeg fikk ofte lov til å sitte og gjøre litt lekser. Og så kunne vi prate sammen. Og han forholdt seg til oss på en veldig sånn voksen måte. (For det var to lærere som ikke ville ha oss).

Det var timer i en liten gruppe. Det var det eneste tiltaket som opplevdes som positivt i løpet av grunnskolealderen, selv om han følte at bakgrunnen ikke var hensynet til han, men til de lærerne som ikke ville ha han i klasserommet.

Jeg fikk støttekontakt. Det gikk veldig bra en stund

Dette er vanligvis et kommunalt tilbud. Denne informanten kunne ellers ikke komme på noen tiltak på skolen som han opplevde som positive.

Da var det oppfølging. Det var en ung en som ble ansatt som jeg kunne gå til. I stedet for å gå ut i skolegården og røyke så kunne jeg gå ned til han. Hvis jeg var drittlei så kunne jeg også gå ned til han, så slapp jeg å ødelegge for resten av klassen.

Dette tiltaket var positivt for eleven i 8. klasse. Det var etter at han hadde hatt et opphold på en spesialskole. Det var også rettet mye mot atferdsvanskene. Både skolen og foreldrene fikk veiledning etter det oppholdet.

Det var egentlig veldig greit for da fikk jeg spesiallærer. Jeg hadde enetimer med han i begynnelsen. Han vær dødsærlig.

Dette tiltaket var ikke først og fremst rettet mot atferdsvanskene, men mot lese- og skrivevanskene til denne eleven. Det ble satt inn på ungdomsskolen etter at eleven hadde fått dysleksidiagnose.

Hvis dere klarer den melodien innen dere er ferdige her så skal jeg sette kryss i taket med kullstift over de plassene dere sitter. Vi begynte å øve... til sommeren så klarte vi melodien. Hu tegna kryss i taket over stolen vår der vi satt.

Denne eleven opplevde et slik ”gulrot” tiltak som veldig positivt. Slik jeg ser det har årsaken til det noe med at eleven faktisk klarte det. Det sto i samsvar med det som kunne forventes av ham. Det kan være at læreren kjente elevenes potensial så godt at hun var sikker på at han skulle klare det, eller det kan tenkes at det var tilfeldig.

Han spanderte middag på meg. Jeg hadde lært å lese og skrive. Han var stolt av meg for at jeg hadde klart å gjøre dette på to år

Han opplevde flere slike tiltak i løpet av skoletiden som positive. Jeg vil tro at det lå mye annen motivasjon bak det i å lykkes med dette enn en middag, men det var den delen av det som ble husket i ettertid.

Det var vendepunktet i livet mitt tror jeg.

Dette var en elev som ble tatt ut av den vanlige skolen og ble flyttet til en barne- og ungdomsinstitusjon. Han måtte bo hjemmefra og selve flytteprosessen og den første tiden opplevdes som helt forferdelig. Det som han omtaler som et vendepunkt var at han etter hvert ikke hadde noe vanlig skolegang, men fikk bruke dagene til å praktisk arbeide med gårdsdrift. Etter en periode på litt over to år var han klar for å begynne å ta utdanning igjen.

Dette var alle tiltakene som de fire informantene kunne si at var gode tiltak i løpet av grunnskolealderen. Med få unntak var ingen av tiltakene rettet mot atferdsvanskene. Noe som samsvarer med at av et individrettet tiltak som spesialundervisning så er bare 1/3 rettet mot atferdsvanskene. Tiltaket med støttekontakt ble satt inn mens eleven gikk på barneskolen, ellers ble de andre tiltakene satt inn i ungdomsskolealderen. To av elevene opplevde ingen positive tiltak på skolen i det

hele tatt i løpet av 9 år. Når det gjelder tiltakene på skolen så ser jeg at lærerrollen har vært sentral i tiltakene, selv om ingen av dem var rettet direkte mot atferdsvanskene. Begge som beskriver et tiltak på skolen som positivt legger vekt på at de likte hvordan læreren forholdt seg til dem. Å bli møtt på en voksen måte forstår jeg som at eleven opplevde at han følte seg som en likeverdig partner for den voksne, at de kunne prate sammen, ikke bare at han ble pratet til. At læreren var dødsærlig forstår jeg som at eleven opplevde at lærerens forventninger til eleven virket realistiske. Ut fra en sosial-kognitiv teori ville det kunne ha endret atferden fordi eleven ville fått tro på egen mestring. I dette tilfellet skjedde det en endring i lese- og skriveferdigheter og det var også bakgrunnen for tiltaket. Atferden ble ikke nevneverdig endret og det kan ha sammenheng med at tiltaket ikke var rettet mot dem, men også at det fremdeles var så mange risikofaktorer som gjorde seg gjeldende.

Eleven som beskrev møtet med utekontakten som et positivt tiltak, nevner også måten de ble møtt på. Når de unge opplevde at de voksne delte deres interesser og var sammen med dem tror jeg de følte at de ble forstått. Jeg ser på det som at hjelperne møter den de skal hjelpe der han eller hun er, slik som Kierkegaard har beskrevet.

4.2.2 Tiltak som var bra senere i livet

Og jeg var veldig mistenksom mot han... vi hadde en god samtale egentlig om alt og ingenting. Snakket ikke om skolen i det hele tatt. Vi prata om mange forskjellige ting og egentlig så hadde vi det litt gøy. Han var veldig flink med humor, fikk meg til å le. ... vi prata mye sammen og han var på en måte var litt interessert i å høre på hva jeg hadde å fortelle han. Og da fikk jeg på en måte lufta en god del av de tingene som hadde vært vanskelige. Han fikk meg til på en måte nesten å sette navn på det. Men det var selvsagt ikke med en gang, det var etter at vi hadde opparbeidet en viss form for tillitt til hverandre. Og så kunne jeg da begynne med skolen. Det var liksom en sped begynnelse...

Dette er det første møtet denne informanten hadde med skole på flere år. Dette ble begynnelsen på flere års skolegang som startet på slutten av et fengselsopphold. Informanten beskriver sitt møte med en lærer som betydde mye for at han skulle fullføre skolen. Slik jeg forstår det var dette en lærer som brukte tid på å bygge opp

tillitt til sin elev og som jobbet etter noen prinsipper fra krisepedagogikk. Han lot eleven fortelle, uten at han skulle føle seg presset til det. Det kan tyde på at den måten å nærme seg problemområdet på kan være like anvendelig selv om det skjer flere år etter at den egentlige krisen oppsto. I dette tilfellet kan det kanskje også ha noe med det faktum at eleven var noen år eldre og muligens var klar for skolegang igjen.

Så møtte jeg en lærer der som ville at jeg skulle begynne på skolen. Han skulle begynne å undervise meg. Da sier jeg til han at det kan jeg bare glemme for det er ikke mye jeg kan. Så husker jeg han tok telefonkatalogen og så ba han meg finne noen navn, og det gikk jo veldig greit. Så sa han at, dette var et godt utgangspunkt.

I forbindelse med et fengselsopphold fikk den informanten et positivt møte med skole gjennom en lærer, og det ble utgangspunktet for videre utdanning. Denne eleven hadde ikke god tro på egne evner. Jeg vil anta at lærere har hatt flere anledninger opp gjennom grunnskoletiden til å fortelle denne eleven at han hadde evner. Det kan godt hende at noen gjorde det, men da nådde de i så fall ikke fram. For begge disse informantene kan det virke som om de mestret selvregulering i forbindelse med sin ”andre” skolestart.

Han var den første som jeg syntes var all right som jeg følte ikke var der for pengenes skyld.

Han kom med sånne spørsmål ikke sant. På en eller annen merkelig måte fikk han snudd den innstillinga for meg til vold totalt. Jeg skjønner det ikke, reddende engel faktisk. Han var veldig bevisst på skolen og han fulgte opp og han var eksepsjonell til å følge opp.

Denne informanten henviser først til et opphold på en barne- og ungdomsinstitusjon. Deretter viser han til forholdet til sin fosterfar som hadde stor betydning for hans innstilling til voldelig atferd. Informanten møtte mennesker som han likte. Jeg vil tolke det til at de også likte han. Voksne i den vanlige skolen vil jeg tro at også må ha hatt mulighet til å gi denne informanten disse opplevelsene mens han gikk i vanlig skole også. En anerkjennende væremåte kunne ha vært en mulig tilnærming.

Men når jeg begynte da på medisiner så begynte følelser og tanker de begynte å kjøre sammen i stedet for å gå sånn... i alle retninger. Og du vet da, voksen og usortert hue, det tar litt tid å rydde i det kartoteket... det var egentlig veldig deilig å bare sitte og kjenne på følelser. Sitte og tenke... hvorfor plutselig. Jeg dro opp igjen alt det vonde og alle episoder som hadde gjort meg ekstra glad og sånn. Jeg fikk jobba de ferdig, både de positive og de negative tingene. Det brukte jeg ganske lang tid på. Sånn sett så har det blitt mye bedre da.

I voksen alder fikk denne informanten diagnosen ADHD. Han fikk medisiner og det ble et positivt tiltak for han.

4.2.3 Tiltak som de skulle ønske at ble satt igang mens de gikk i grunnskolen

Informantene ble spurt om hvilke tiltak de skulle ønske ble satt inn i forhold til seg selv, eller hva de ville råde skolen til å gjøre i lignende tilfeller i dag.

Men hvis jeg skulle tenke på hva som kunne vært gjort. En ting er i alle fall helt sikker. Jeg følte ingen på noen måte så meg, ingen forsto meg i det hele tatt... hvis vi skal nå fram til et ungt menneske, så er vi på en måte nødt til å forstå det språket de prater. Så dette med å forstå språket det hva er liksom barnets hovedproblem. Klare å gripe tak i det hvis ikke barnet konkret sier det.

Så kunne man da gått inn, i samarbeid med mamma selvfølgelig, gått inn og snakket med foreldrene om at nå er det et barn i klassen som opplever en alvorlig krise. Og her vil prøve å tilrettelegge for at vedkommende nå føler seg inkludert for det er en veldig avgjørende tid i livet for denne unge gutten. På den måten der så kunne de kanskje påvirket sine barn til å inkludere meg. Ved å ta meg med litt – for unger er ikke dumme. De forstår veldig mye. På den måten der kunne de ha hjulpet meg veldig mye tror jeg.

Det første tiltaket her er det som informanten ser som noe av det viktigste i arbeidet med unge med atferdsvansker. De må bli sett og det anser jeg som et tiltak hovedsakelig på individnivå. Å bli sett her betyr ikke at det er bare atferden som skal sees, men at de som jobber med barn må se mennesket bak atferden. Det handler om å tolke de signalene som barnet sender ut, det er ikke alle som er like direkte, de sier ikke alltid rett ut hva som er vanskelig for dem. Her kunne det kanskje vært mulig å nå fram med noen prinsipper fra krisepedagogikk. Å bli møtt med en anerkjennende

holdning tror jeg også at ville ha gjort situasjonen bedre. Det andre tiltaket som blir nevnt her går på hva miljøet rundt gutten kunne ha gjort i en slik situasjon. Ideelt sett så kunne samarbeid på mange plan ha muliggjort dette; mellom skole og hjem, mellom foreldre, foreldre og barn og mellom barn. Å få til et samarbeid mellom alle foreldrene i en skoleklasse er en utfordring. Noen ganger er det foreldre i gruppa som tar initiativ, andre ganger kan det være læreren og skolen og andre ganger igjen er det ingen som tar noe initiativ eller ansvar for et slikt samarbeid.

Men altså det der, når de voksne kunne ta seg tid til å prate og ikke bare være sinte. For selv om jeg har vært kriminell og gjort mye galt så har jeg også mye sånn angst og redsel i meg og det er klart at når folk blir sinte så bruker man samme forsvar igjen da og det blir så slitsomt. Det blir som sånn stillingskrig. Og jeg holdt på å si, den som har det beste utgangspunktet burde egentlig være den som legger seg flatest da.

Denne informanten kommer også inn på behovet for å bli sett og kommer nærmere inn på hvordan det føltes å bli møtt med mye kjeft og sinne fra de voksne. Han sier noe om at han reagerte med sinne når andre møtte han med sinne. Da ble det ofte helt låste situasjoner og at den voksne var den som egentlig burde endre atferden i slike tilfeller fordi det er de som har best forutsetninger til å forstå det. Om den voksne her kunne ha akseptert elevens rett til sin følelse så tror jeg det kunne ha bidratt til at det hadde blitt et annet forhold mellom de voksne og eleven.

De kunne nok gjort mye mer i forhold til søstera mi. Der jeg som åtteåring kunne slippe å føle at jeg hadde ansvar for et annet liv.

Hvis det var klasseseturer som kosta 500 kroner, så var ikke jeg med på det, vi hadde ikke råd.

Dette er tiltak som kunne ha vært satt inn uten å berøre eleven direkte, men på klasse- og skolenivå. Ved at søsterens situasjon med mye mobbing hadde vært tatt tak i så kunne broren brukt mer energi på sitt eget nettverk blant jevnaldrende. Et tiltak for å inkludere eleven på klasseseturer kunne ha vært løst på flere måter. Enten ved at familien fikk støtte til det gjennom f. eks sosialkontoret, eller at skolen la opp til turer og aktiviteter som kostet mye mindre. I dag er gjelder det et gratisprinsipp slik at i dagens skole ville dette problemet i teorien ikke være så stort.

Men det er litt merkelig at ikke lærerne har skjønt noe. Det har plaga meg litt. Jeg har tenkt på meg selv. Er det så mange inkompetente lærere egentlig? Jeg har aldri hatt noe av den utdannelsen i det hele tatt, og at jeg tenker tanken selv før dem. Aldri hørt om det før, annet en det jeg har sett på tv og funnet ut selv.

Jeg hadde sluppet alle de episodene og det med politiet, og mye tøys med skoler og lærere. Ut fra sånn som jeg vet i dag så er det jo litt sånn at jeg hadde visst hva jeg skulle gjøre. Den rette setningen i den rette tida, sett at jeg ble sånn og sånn og klart å si det rette, da kunne jeg ha vært spart for ganske mange ting.

Denne informanten fikk en ADHD diagnose i voksen alder og peker på hvor mye annerledes ting kunne ha vært om det hadde vært oppdaget før. Jeg tolker hans uttalelser om lærerne som at de hadde for dårlig kompetanse og at et tiltak som vil kunne berøre barn i en slik situasjon i dag vil kunne være bedre kunnskap om dette i lærerutdanningen. Det handler også om at lærere må ha henvisningskompetanse, de må vite når det er nødvendig å henvise elever til skolens samarbeidspartnere, som i dette tilfellet kunne vært pp-tjenesten.

I tillegg til disse tiltakene nevnte tre av informantene at de kunne ha fått hjelp til fagvanskene sine på et tidligere tidspunkt. Ved at de hadde fagvansker ganske tidlig ble det til at de ganske fort følte at de ikke mestret det de andre i klassen klarte. De fikk da kunnskap om sine egne evner ved å sammenligne seg med de andre og fikk en følelse av at det var noe de ikke mestret

Ja, det kommer helt an på hvordan man hadde tilnærma seg problemet. Og hvis man kanskje kunne gjort det mer sånn, ikke spørre hvorfor og at du aldri lærer og finner på så mye tull og sånn. men kanskje begynne å snakke om konsekvenser, kanskje møte de som vi hadde gjort et innbrudd hos, altså at du ser mer av det du har gjort da på en annen måte. Kanskje det hadde vært bra, det blir å spekulere...

Det denne eleven nevner som tiltak kan kanskje være noe som kan sammenlignes litt med noen av tiltakene på klasse og skolenivå som er nevnt i kapittel 2, men jeg vil tro at det som kommer nærmest opp til informantens ønske i dette tilfellet må være noe av det arbeidet som foregår i konfliktrådene. Det kunne være naturlig at veien dit gikk gjennom politiet.

Det var ikke noe sånn som – skal vi se, skal vi prøve. De hadde allerede gitt meg opp.

Denne informanten fortalte her om at han følte at han ble dømt på forhånd. Var det noe han ikke fikk til med en gang så var det ingen som satte seg ned sammen med han for å se om han kunne få det til med litt hjelp. Det tolker jeg som at det ikke ble vist noen forventninger om han skulle mestre noe. Om han hadde gode nok evner eller ikke kan ha vært av underordnet betydning her for en manglende forventning om mestring kan som nevnt i kapittel 2.6, være det som avviser selv de beste evner.

Faren min, han var et veldig vrient element for meg. Jeg hadde vært veldig takknemlig hvis han hadde vært nekta kontakt med meg allerede da. Det ville spart meg for veldig mye.

Jeg forsto gjennom samtalen at dette var et synspunkt denne informanten også hadde mens han var elev i barneskolen. Her er det snakk om tiltak som det hadde vært naturlig at barnevernstjenesten satte i verk. Det er alltid mye diskusjoner om hva som er det beste i slike saker og om når, og hvor mye barn skal bli hørt. Dette er selvfølgelig vanskelig, det er i alle fall sterke signaler fra denne informanten om hva som kunne vært gjort for å bedre hans situasjon.

Fra første til sjette klasse tror jeg ikke at min mor hadde sjekka at jeg hadde gjort leksene èn gang. Ja, og fulgt opp litegranne. Kanskje gitt meg den følelsen at jeg var faktisk sånn som alle andre, det hadde nok vært en start.

For meg høres dette ut som om skolen har unnlatt å gjøre en av sine pålagte oppgaver, eller det kan være at de har gjort mislykkede forsøk. Samarbeid hjem skole er en disse oppgavene. Skolen kunne gi råd og veiledning til hjemmet om disse tingene. Det kan være at dette kan ha hatt sin bakgrunn i skolens forventninger både til eleven og til hjemmet. At ingen tok tak i det fordi de ikke forventet at de skulle klare noe. Var det slik kan det ganske sikkert ha påvirket atferden til både mor og barn.

4.2.4 Tiltak som ikke var bra

Overfor disse fire elevene ble det satt i gang tiltak som de ikke opplevde som bra. Jeg velger å omtale det som tiltak i denne sammenhengen. Noen av tiltakene er preget av å være en straff, men jeg velger å tro at noe av intensjonene var å forandre elevens atferd.

Og han prøvde da å snakke med meg om ting som var vanskelige, men det er ikke bare å snakke med meg heller for jeg ville ikke prate om det. Og jeg er ikke like sikker på om det var på den beste måten han gjorde det på heller. For det er klart han var veldig direkte. Han gikk liksom rett inn og spurte: "Hvordan går det med pappaen din i fengsel?" Og det var veldig sterkt for meg, når han konfronterte meg på den måten der så ble det liksom en voldsom forsvarsmekanisme som smalt inn i meg og det var ikke særlig positivt.

Denne eleven fikk etter hvert samtaler med sosiallæreren på skolen. Det tiltaket falt bort for det ble veldig negativt og det førte bare til at eleven ble enda mer sint. Ut fra det som er kjent om krisepedagogikk er dette et område der den som skulle snakke med eleven med fordel kunne ha fulgt noen prinsipper derfra. Særlig det med å la eleven få ha utspillet og få bestemme når slik vanskelige temaer skal opp.

Det var fast plass på skolebussen ved siden av sjåføren. Det var å sitte foran ved kateteret og det var det og ikke å være ute i storefri og noen frikvarter på skolen og sånt. Så det var et veldig strengt regime rundt meg.

Dette er denne informantens oppsummering av tiltak han opplevde som negative som ble satt inn i løpet av barneskoletiden. Dette ser jeg også i sammenheng med forventninger til eleven. Tiltakene viser at omgivelsene ikke hadde forventninger om at han skulle mestre noen av disse situasjonene. Atferden som utløste disse tiltakene kunne vært grunnlag for å inngå kontrakter. Det ville ha forutsatt at det var et godt forhold mellom den voksne og eleven.

Og tredje klasse kom og da hadde jeg detti så langt ut av skolen at jeg ikke ville være med, jeg engasjerte meg ikke, tok ikke del i noe klasseprosjekter ingenting. Læreren som jeg hadde i tredje klasse... så fort hun merka at det begynte å bli litt sånn bevegelse i klasserommet så ble jeg tatt ut av klassen med en gang. Og i stedet for å ha undervisning da så ble jeg satt inn på et lite "bøttekott" der jeg satt og spikka, det var min undervisning. Jeg tilbrakte mer enn halvparten av uka i det bøttekottet og spikka... sånn som Emil.

Av alt jeg fikk høre i de fire intervjuene var dette noe av det som var mest opprørende. Det er en slik historie som jeg skulle ønske at ikke var sann, men ut fra samtalen vi hadde rundt denne opplevelsen var det var ingen grunn til å trekke dette i tvil i det hele tatt. Jeg vil ikke karakterisere det som et tiltak men nærmest som et overgrep fra skolens side. Det vitner også om at skolen må ha følt en maktesløshet i forhold til denne eleven og at eventuelle råd fra samarbeidspartnere ikke har vært de beste. Dette understreker viktigheten av samarbeid og tidlig hjelp. Det kan være vanskelig å snu en slik maktesløshet over i noe positivt og elene tror jeg det vil være nesten umulig.

Jeg hadde jo fått så mye kjeft fra før at det å få litt kjeft det...

Denne eleven hadde mange turer til rektors kontor i løpet av skoletiden. Jeg vil tro at tiltaket var mest av allmennpreventive hensyn. Kanskje det også var en slags oppgittethet også. Både elev og rektor var antagelig klar over at det ikke ville ha noen effekt. Hadde det hatt mer form av en elevsamtale kunne det kanskje vært grunnlag for å påvirke elevens utvikling.

4.2.5 Tiltak som kan gi tilpasset opplæring, ut fra elevenes sterke sider

Informantene har beskrevet hva de likte på skolen av fag og aktiviteter.

Jeg likte egentlig veldig godt de tingene vi hadde i svømmehall og sånt. Men gym det var det som virkelig var gøy. Det var liksom fellesskapet med dem jeg ble kjent med og det sportslige på skolen som jeg syntes var kjempegøy.

Det med historie ble for meg det faget som betydde mest for meg opp gjennom alle årene på skolen. Så var historie det faget som jeg – ja jeg sleit jo med å lese det og, jeg gjorde jo det, men jeg klarte, der var viljen større enn evnen var.

Jeg likte skuespill. Og vi hadde alltid det til avslutning i 4., 5. 6. og sånn. Jeg likte disse rollene fordi, for det første så måtte du pugge utenat og det var litt lettere for meg enn for de andre, siden jeg liksom hadde lært det fra grunnen av. Og så var det noe fritt over det å bare kunne være en annen en enn den man var til daglig. Ja. Om det så var Josef eller et fe eller konge så var ikke det så farlig hvem det var. Så for meg var dette med teater og drama, det var gøy.

Jeg var kjappest. Jeg var så konkurranseprega på alt som var på skolen. Kjappest med å gjøre matteoppgaver eller alt som var på skolen. Jeg klarte meg veldig godt. Jeg var en av de få i klassen som kunne lese da jeg begynte på skolen. Vi hadde gym, og slåball, det syntes jeg var veldig moro. Jeg gjorde det veldig bra i de to første åra.

Jeg likte matematikk. Jeg var flink i matematikk og jeg var flink i naturfag, fysikk og kjemi.

Alle disse elevene hadde sine sterke sider som de mestret og likte. Slik jeg ser det er det et veldig godt utgangspunkt for tilpasset opplæring. De kunne få mulighet til å hevde seg positivt ved å få vise sine sterke sider. De kunne oppnå anerkjennelse fra medelever gjennom sine gode prestasjoner. Ros og oppmuntring fra lærere er en anerkjennelse og det vil også kunne påvirke anerkjennelsen fra medelever. Elevenes sterke sider kan også være en god arena for å få god kontakt med elever. Jeg tror at det ville være gunstig å ta utgangspunkt i elevens inntresser for å nå fram, ut fra tanken om at man på prøve å finne eleven der den er og så arbeide derfra. Ut fra at de husker dette som positivt vil jeg tro at det ble noe brukt for å gi dem tilpasset opplæring. Mulighetene var i alle fall der.

4.3 Resilienssegenskaper og selvkraft

Det kom fram at det var resiliensfaktorer til stede både gjennom tiden på barne- og ungdomsskolen og senere.

4.3.1 Resiliensfaktorer ved personene

Jeg hadde mange gode venner, jeg følte meg egentlig ganske støtta i fra lærerne jeg følte meg akseptert, jeg hadde det greit som barn.

Jeg var jo på en måte en, selv om jeg var en rabbegast, så var jeg en sånn rettferdig gutt da.

Han ble mobba med en gang og jeg har en sånn greie, jeg har aldri likt at folk blir mobba. Jeg er førstemann til å forsvare og hjelpe. Og etter det så var jeg alltid litt som forsvarte de svake.

Jeg er veldig utadvent gutt og da. Jeg er ikke vanskelig å komme i kontakt med.

Dette er informantenes egne beskrivelser av seg selv. Disse beskrivelsene kom fram i flere sammenhenger. Noen ganger var det når de fortalte om voldsepisoder, andre ganger var det mer som en innledning til fortellingene om skolehverdagen. At et barn føler seg akseptert og lett å komme i kontakt med tolker jeg som at de er i besittelse av egenskaper som gjør at de blir likt av andre. At de har hatt en sterk rettferdighetsans og har forsvart andre tolker jeg også som en positiv egenskap, men den kan kanskje ikke utelukkende ført til at de blir likt og akseptert av alle av den grunn. Andre barn i omgivelsene kan ha hatt andre oppfatninger av hva som er rettferdig, så det kan ha ført til at noen har tatt avstand.

4.3.2 Resiliensfaktorer i familien

Jeg hadde en trygg og god oppvekst, jeg hadde det veldig bra hjemme, og jeg hadde det også bra med søsknene mine.

Og selv min mor som har slitt og kunne vært en annerledes faktor- hu har gjort alt det hu kan og hu står på ... Hadde ikke hu vært så sterk så kunne det gått enda verre.

Disse uttalelsene representerer resiliensfaktorer i familien. Hos de andre informantene kom det også fram at familien gjorde så godt de kunne, selv om de kunne være rådløse noen ganger.

4.3.3 Resiliensfaktorer i skolemiljøet

På skolen gikk det etter hvert veldig dårlig for alle informantene. Alle var for kortere eller lengre tid ute av det vanlige skolesystemet. Jeg har ikke kunnet finne så mange resiliensfaktorer hos alle i det vanlige skolemiljøet etter at det først begynte å gå dårlig. Jeg har imidlertid funnet at en av informantene, på tross av høy grad av utagerende atferd, også fikk positive tilbakemeldinger selv om det han hadde gjort i utgangspunktet var galt.

Jeg tror de så på meg som at Per var Per, alle var jo vant til meg i klassen.

Han følte seg akseptert i klassen og at de andre godtok han som den han var.

Læreren jeg hadde syntes at jeg var verdens snilleste gutt selv om jeg hadde mye energi... hu hadde meg jo mye i forsvar... Men lærerinna var lærerinna. Hu var litt snål, men hu likte jeg veldig godt.

Dette har muligens også noe å gjøre med elevens egenskaper som en utadvendt gutt. Jeg tolker det også som at læreren her er en resiliensfaktor. Hun klarte å formidle tydelig til eleven at han for henne var ”verdens snilleste gutt”. Denne rosen er da med på å bygge opp resiliens hos eleven.

Dette har jeg egentlig ikke lov til å si, men takk skal du ha for at du stilte opp for B for han har hatt ganske mange problemer. Men ikke gjør det en gang til. Selv om du ... så forsvarte du en og det er veldig bra.

Så vidt jeg vet så er du en av de få som kan klare å finne på sånt alene. Han hadde jo egentlig rett læreren min da at sånne kreative elever det hadde de bare en av.

Det første sitatet er uttalelse fra skolens rektor, etter noe jeg vil karakterisere som en alvorlig voldsepisode på skolen. Midt oppi det hele så får eleven en tilbakemelding på at motivet hans for å handle som han gjorde var bra, men at han valgte feil løsning. Det andre sitatet er da flere prøvde lærere prøvde å finne ut hvem som hadde utført en handling på skolen som egentlig krevde gode kunnskaper innenfor et bestemt fagområde. Det var mange negative tilbakemeldinger for eleven i denne saken, men

en av dem fokuserte på et positivt moment ved handlingen; den som hadde gjort det måtte ha hatt gode evner. Begge disse sitatene viser at eleven fikk noe ros som er en av faktorene som gjør at elevene kan utvikle seg i positiv retning.

Det var så ærlig så jeg fikk gyldig fravær på det sa læreren.

Lærerinna mi begynte å le hu for hu syntes det var den smarteste måten å forklare det på.

Dette er andre eksempler på at denne eleven fikk positive reaksjoner både på ting som i utgangspunktet ikke var akseptable og når han valgte kreative løsninger på mer vanlige skoleaktiviteter. Jeg tolker det som at denne eleven ble møtt med en anerkjennende holdning fra flere lærere opp gjennom skoletiden. Dette understreker hvor stor betydning lærerrollen har. Lærersens væremåte mener jeg at kan være en viktig resiliensfaktor. I intervjuet ble det ikke spurt direkte om resiliensfaktorer i skolemiljøet, men det ble spurt om hva som hadde vært bra. Ut fra det vil jeg si at det er sannsynlig at det ikke var så mange resiliensfaktorer i skolemiljøet hos de andre, fordi det har en sammenheng med noe de ville ha opplevd som positivt. Dette gjelder de voksne som resiliensfaktorer i skolemiljøet.

... og jeg fikk jo medhold av samtlige elever på skolebussen da.

Alle informantene hadde venner og kamerater opp gjennom skoletiden og de opplevde i noen situasjoner å få støtte hos dem i tilfeller der de voksne satte i verk sanksjoner. Det vil jeg betrakte som en resiliensfaktor.

4.3.4 Resiliensfaktorer senere i livet

Noen resiliensfaktorer opptrådte etter den ordinære skoletiden og det var ofte personer som kom til å bety mye for at de etter hvert kom på et bedre spor i livet sitt.

Han ga meg en spore til at jeg hadde like evner som alle andre og hadde muligheter da. Hvis jeg bare ville...

... jeg var ikke motivert, men jeg ble motivert. Ja, det hadde aldri gått uten han. Det er det veldig enkelt å si. Han møtte meg på den arenaen hvor jeg var

Dette er to av eksemplene på at informantene møtte lærere som de fikk veldig god kontakt med i forbindelse med undervisning i fengsel. Det var ikke først og fremst undervisningsferdighetene som gjorde disse lærerne til en resiliensfaktor, men at de var i stand til å nå fram til sine elever og gjøre dem motivert til videre skolegang.

Ja, jeg har vært heldig i forhold til mange, og har hatt veldig mange gode støttespillere. Så var det A og B som ga meg følelsen av å være et sted er de ikke fikk penger for det. Jeg vet jeg hadde bodd der selv om de ikke hadde fått penger for det. Det gjorde mye med meg, for det var en følelse jeg hadde savna i veldig mange år. Det hadde mye å si. Litt av redningen var jo den ene onkelen min...

Informantene hadde etter hvert hatt kontakt med mange mennesker både innenfor og utenfor hjelpeapparatet. Det var noen få personer som de selv mener at var av avgjørende betydning for dem. Jeg vil da si at disse menneskene var resiliensfaktorer i denne sammenhengen.

4.3.5 Selvkraft og tro på egne evner

Det var noen resiliensfaktorer hos informantene selv og i deres omgivelser. Likevel tror jeg at det som har vært en av de viktigste faktorene for at de har snudd en negativ utvikling er at de er i besittelse av en selvkraft som har klart å drive denne utviklingen framover. Bakgrunnen for å hevde dette er mye av det selv fortalte.

Da jeg oppdaget da at, til min store glede at jeg klarte å skrive bedre enn jeg gjorde, hadde gjort når jeg gikk på skolen. Ble flinkere og jeg klarte verb og ordklasser og alt sånt noe og litt bedre enn jeg hadde gjort før da. Det var en sånn positiv og hyggelig, opplevelse, det var det. Det ga meg troen på at jeg hadde en mulighet til å ta artium da.

Etter mange år uten å ha noe særlig tro på egne evner opplevde denne informant i voksen alder at han hadde faglig framgang. Det var naturligvis mye å ta igjen, og å jobbe seg fram mot artium må, slik jeg forstår det, ha krevd at denne informant hadde en selvkraft, som drev han framover.

Jeg har fullført et embetsstudium, og i tillegg til det så har jeg et it studium også. I dag går jeg på høyskole og tar mer utdanning.

Denne informanten har etter hvert tatt en solid og allsidig utdanning. I begge disse tilfellene har forandringen kommet ved at de har møtt noen som bidratt til å sette i gang slike prosesser hos dem. Jeg ser det også slik at for å drive denne prosessen framover og fullføre utdanning til tross for alle tidligere vansker så må de ha en selvkraft som har drevet dem framover.

Jeg ville jo, jeg har bestandig vært bevisst på at det her skal ikke være sånn.

Nei, men det siste halvåret, siste sju – åtte månedene, da skjedde det en forandring hos meg... jeg så åssen ting ødela hjemmet og familien min enda mer, og hvor mye mindre jeg ble likt på grunn av det. Og jeg tok en oppvask med meg sjøl at nei, denne personen er ikke meg lenger... begynte å følge opp litt og begynte å trives litt mer med å være meg. Kanskje ikke mest på skoledelen men i forhold til jobbinga og gjorde det jeg kunne

Dette er et eksempel på at startet en snuoperasjon mens han var i ungdomsskolealder. Selv om han hadde gode støttespillere på veien, så var det meste opp til han selv hvordan det skulle gå. Det at han var så bestemt på at han skulle snu utviklingen tenker jeg at må ha vært forbundet med at han hadde en tro på at han skulle klare det.

Jeg har stort sett klart meg opp igjennom, på en eller annen merkelig måte. Har alltid hatt en jobb, om det ikke har vært verdens beste, så har jeg i alle fall hatt en jobb.

I dette tilfellet mener jeg også at det må ha vært en tro på egne evner og en selvkraft som har vært avgjørende for at han har klart seg så bra gjennom lang tid.

Det er mer som styrker min tro på at dette er mennesker som har brukt sin selvkraft til å skape seg en god livssituasjon De har alle tatt, eller er i ferd med å ta høyere utdanning. De jobber med, eller tar sikte på å ha jobber som er relatert til sine egne problemer i oppveksten, både på den forebyggende og den mer oppfølgende siden. De snudde sin egen utvikling i positiv retning, men de vil også bruke den spesielle kompetansen oppveksten har gitt dem sammen med den formelle utdannelsen.

Jeg møtte fire voksne reflekterte mennesker som kunne fortelle om sine atferdsvansker mens de gikk på skolen, akkurat slik som jeg ønsket. Gjennom hele

prosessen fra den første kontakten, som var via mail eller telefon møtte jeg bare velvilje. Når jeg vet hvor mange problemer og vanskeligheter de har hatt så forstår jeg det slik at det må være mer enn resiliensfaktorer ved dem selv og i miljøet som har hjulpet dem, til å utvikle selvkraft og tro på egne evner.

4.4 Lærerrollen

Lærerrollen i forhold til elever med atferdsvansker kan som tidligere nevnt ha stor betydning, og den kan gi mange muligheter ut fra hvordan den utøves. Informantene hadde sine syn på hvordan en god lærer skal være gjennom at de beskrev gode og dårlige sider de hadde opplevd hos lærere de selv hadde.

Det førte til at jeg gjorde mye spillopper og gale ting på skolen. Og det var bevisste handlinger for å få oppmerksomhet fra andre gutter, kanskje jenter sånn på slutten, når det var gått noen år.

Her forteller ikke informantene direkte om lærerrollen, men gjennom det han sier mener jeg at jeg formidler noe om hvordan en lærer bør jobbe. Eleven søkte oppmerksomhet fra jevnaldrende og fikk det gjennom alle de gale tingene han gjorde på skolen. En lærer kunne ha prøvd å finne andre arenaer der eleven kunne ha fått positiv oppmerksomhet fra de andre elevene. I kapittel 4.2.5 er det vist til at alle informantene hadde sterke sider som kunne være utgangspunkt for tilpasset opplæring. Elevenes sterke sider er også viktige i forhold til lærerrollen. Læreren må ha kompetanse i å se disse sterke sidene også, ikke bare problemene. Videre må en lærer også ha forståelse for at motivene for handlinger som kan betegnes som atferdsvansker av en eller annen form ikke alltid er så tydelige.

At hu var så åpen som det hu var, hu forklarte alltid hvorfor ting skulle gjøres, det var på grunn av noe, ikke bare fordi jeg sier det.

At denne læreren ble beskrevet som god forstår jeg at har noe å gjøre med at hun var tydelig og viste elevene respekt på den måten at hun også forklarte dem hvorfor ting skulle gjøres.

Hvis jeg klarte å få toppkarakter på en prøve så skulle han spandere middag på meg. Jeg klarte det til slutt på en gloseprøve... da ville han spandere pizza og vi dro på byen og spiste pizza og drakk cola. Han kom hjem og henta meg og han kjørte meg hjem etterpå. Det sto det respekt av.

Denne læreren huskes fordi han gikk inn på en avtale og den ble holdt. Han utviste også etter min mening et fornuftig skjønn. Eleven hadde en liten feil på prøven, men hadde vært veldig nær å ha feilfri flere ganger. Læreren så at eleven hadde lagt en stor innsats for dagen og valgte å belønne den, i stedet for å holde veldig strengt på avtalen om at det skulle være feilfritt. Det er en balansegang her mellom å være for ettergivende og å være for streng, og jeg tror det i alle fall krever en god kjennskap til eleven for å kunne treffe de riktige valgene.

Han prøvde jo på sin måte, men når det ikke funka så oppnådde ikke han, de resultatene han ønsket med meg og da... jeg følte indirekte at han så ned på meg som en sånn - så du er ikke noe flinkere enn dette her altså.

Dette mener jeg er et eksempel på en lærer som kanskje hellet mer til å være den ”herskesygsete” i stedet for å være den ”taalmodigste”, slik som det står henvist til Kierkegaard i kapittel 2.7.1.

I tillegg til disse eksemplene fra informantene må også lærerrollen innebære kunnskaper om resiliens, selvkraft og tro på egne evner og risikofaktorer. Læreren må også ha kompetanse til å utnytte disse kunnskapene til å veilede og hjelpe barn slik at de skal få en best mulig skolehverdag, selv om de har atferdsvansker. For en lærer kunne det kanskje vært en målsetting at elevene skal kunne tenke tilbake på skolen med i alle fall noe glede. Ikke at de skal ha opplevd det slik som denne informanten:

Jeg har aldri klart å glede meg over barneskolen og ungdomsskolen i det hele tatt. ”Ikke om et barn skal ha det sånn som jeg hadde det.” For jeg opplevde det ikke som hyggelig i det hele tatt.

5. Konklusjoner

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse følgende problemstilling:

*Hvordan kan barn med atferdsvansker få best mulig tilpasset opplæring i skolen?
Voksne reflekterer over sin skolehverdag og de tiltakene som ble iverksatt.*

Ut fra det jeg nå vet om dette spørsmålet ser jeg at det er et veldig vanskelig tema, men jeg seg noen tilnæringsmåter som kan være med på å gi barn med atferdsvansker tilpasset opplæring i skolen. Barna det gjelder har et behov for å bli sett. For at de skal føle at de blir sett er det viktig at de blir godtatt som den de er, at de får ros for det positive de gjør og at noen gir dem tro på egne evner. Det var dette som var med på å bidra til at de klarte å snu utviklingen i voksen alder. Et tillitsforhold mellom lærer og elev vil være et godt utgangspunkt. Videre er det av betydning at læreren har kunnskaper om risikofaktorer og resiliens for å kunne forstå hva som kan være årsakene til vanskene og fokusere på resiliensfaktorer. Det er ingen spesielle tiltak som kan settes inn for å få dette til, for det handler mest om lærerens holdninger og metoder. Et subjekt-subjektsyn er helt grunnleggende for å se eleven. Menneskesynet vil prege synet på atferdsvansker og da også forholdet til eleven.

Lærere må også ha kunnskap og henvisningskompetanse, slik at de kan bidra til at elever får hjelp med fagvansker på et tidlig tidspunkt. Hverdagen kan også bli bedre for elever med ADHD om det oppdages mens de enda går på skolen.

Funn i materialet kan tyde på at det er muligheter for gode tiltak utenfor skolen. Et samarbeid med andre etater kan bidra til at eleven skal få bedre tilpasset opplæring i skolen.

En lærer alene kan utrette mye, men det ville være en enda større styrke om hele skoler hadde samme fokus på tilpasset opplæring for barn med atferdsvansker. Det vil si at skoleledelse og skolemyndigheter må involvere seg i dette arbeidet. Det samme

må skolens samarbeidspartnere og hjelpeapparat. Da tror vil det også være større muligheter til å iverksette tiltak i andre deler av barnas miljø.

Det kan få svært alvorlige følger for de elevene som ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte slik at de kan klare å snu utviklingen. Derfor er arbeidet med å gi barn med atferdsvansker tilpasset opplæring en viktig oppgave for skolen. Selv om det er vanskelig så man ikke gi opp

Ideer til nye forskningsprosjekter

I undersøkelsen har jeg vært opptatt av elevenes opplevelse av skolehverdagen. Det som kunne ha vært interessant hadde vært å ta flere perspektiver i samme undersøkelse. Det vil si at det kunne være intervjuer med både elev, foreldre, lærere, pp-tjeneste og barnevernstjeneste. Det kunne gitt kunnskap i forhold til samarbeid rundt eleven, men også om hvilke opplevelser de forskjellige har. Jeg vil tro at det er forskjellige oppfatninger og tolkninger av skolehverdagen til barn med atferdsvansker, alt ettersom hvilket ståsted det sees ifra. Er det slik at atferdsvansker er mindre akseptert som vanske? Er det lettere å være åpen om og gjøre tilpassninger rundt f. eks lese- og skrivevansker? Hva tenker foreldre om dette?

En annen problemstilling kunne dreid seg om dette å bli sett. Hva innebærer egentlig det? Hvordan oppleves det å bli sett fra en elevs ståsted? Hva sier ansatte i skolen om at elever blir sett og ikke?

Ettersom atferdsvanskene hos noen elever er til stede allerede tidlig i barneskolen, kunne det vært interessant å se på om disse vanskene registreres i barnehagen også. Hvor tidlig begynner det egentlig? Som en variant av Buskerudprosjektet kunne det ha vært interessant å følge barn med atferdsvansker helt fra barnehagen og opp til voksen alder. Det kunne gitt muligheter for å blant annet se nærmere på hvilke utslag det vil gi om det i tiltak og holdninger rundt barnet ble fokusert på å gi tilpasset opplæring.

Etterskrift

Jeg husker han godt. Da han kom til vår skole som 5. klassing var det allerede i gang hjelpetiltak rundt han hjemme og på fritiden. På skolen var han faglig sterk og han var god i ballspill, men hadde vanskelig for å få venner. Han var utagerende, det var mest uro og forstyrrelser, og noen episoder med vold og trusler. Men han var også en positiv og glad gutt i mange sammenhenger. Vi nådde liksom aldri helt fram til han enda vi hadde noen timerressurser som ble brukt nettopp for å prøve å gi han en bedre skolehverdag. Da han begynte på ungdomsskolen gikk det virkelig dårlig. Etter kort tid ble han plassert på en institusjon etter flere tilfeller av vold og hærverk. Siden vet jeg ikke hvordan det har gått...

... Nå vet jeg det. Under arbeidet med å avslutte oppgaven fikk jeg vite det. Han er død. Han døde av en overdose for noen måneder siden.

Kildeliste

Aasen, P, B. Nordtug, S.K.Ertesvåg og B. Leirvik (2002). *Atferdsproblemer*. Oslo: Cappelen

Askildt, A., B. H. Johnsen (2004): ” Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag”. I: Befring, E. og R Tangen (red.); *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen

Bandura, A. (1986). *Self – efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company

Befring, E (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Borge, A (2003). *Resiliens*. Oslo: Gyldendal

Bronfenbrenner, U (1973). *Barn I to verdener: USA og Sovjet*. Oslo: Gyldendal

Dalen, M (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalland,O (2004) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal

Falck, S (2000) Barne- og ungdomskriminalitet i Norge på 1990-tallet. *Samfunnsspeilet*, Statistisk sentralbyrå, nr 3.

Fuglseth, K og Skogen, K (2004) *Masteroppgåva*. Bodø: NBO-rapport 22/2004, s. 93-110

Grøholt, B, H Sommerschild, Garløv. I (2001). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget

Helgeland, I (2001). *Ungdom med atferdsvansker - hvordan går det med dem som 30-åringer?* HIO-rapport 2001, nr. 8

Høiby, H (2002). *Mobbing kan stoppes*. Oslo: Fagbokforlaget

Imsen, G (1984). *Elevenes verden*. Oslo: Tano

- Kvale, S (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne 1889
- Lov om Folkeskolen paa Landet 1889
- Lov om Behandlingen av forsømte børn 1896
- Lov om megling i konfliktråd av 15.mars 1991nr. 3
- Lov om sosiale tjenester m.v. av 13.desember 1991 nr 81
- Lov om barnevernstjenester av 17.juli 1992 nr. 100
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17.juli 1998 nr 61
- Lund, I (2004). Anerkjennelsens kunst. *Spesialpedagogikk* årg. 60, nr 4 s. 30 – 35
- Maslow, A (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers
- NESH (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: NESH publikasjon
- Nordahl,T (2002). *Eleven som aktør*. Oslo:Universitetsforlaget
- Nordahl,T , M-A Sørli, T Manger, A Tveit (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget
- Ogden, T (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal
- Patterson, G & Forgatch, M (2000) *Å leve sammen*. Oslo: Pax
- PP-tjenestene i Oslo og Akershus (2005). *Håndbok for PP-tjenesten i Oslo og Akershus*. Oslo: PP-tjenestene i Oslo og Akershus
- Raundalen, M, J-H Schultz (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schibbye, A-L.L (2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi* nr. 2, s. 3-14

Schmuck, A og Schmuck P (1983). *Livet i klasserommet*. Oslo: Cappelen

Skogen, K (2006). Forskning om tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, nr. 3, s. 35 – 38.

Statens helsetilsyn (2006) *I CD- 10 psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser*. Oslo: Universitetsforlaget

St. meld. nr. 104 (1977-78). *Om kriminalpolitikken*. Justis og politidepartementet

St. meld. nr. 27 (2004 – 2005). *Enda en vår*. Utdannings- og forskningsdepartementet

Søren Kierkegaard Forskningscenteret. URL:

<http://www.sk.ku.dk/citater.asp#SFV.s96>(Lesedato 12.2.2006)

Sørli, M-A (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis

Thompson, C. L, L. B. Rudolph (2000). *Counselling Children*. USA: Brooks/Cole

Utdannings og Forskningsdepartementet (2005) *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet