



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Læreres forståelse og møte med elever med
atferdsvansker

Teachers' Understanding and Meeting with Disruptive
Behavior

Fredrikke Fjellbu

Master i Læring og undervisning
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
Veiledere: Ann Karin Sandal og Göran Söderlund
Innleveringdato: 15.05.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å kaste lys over læreres forståelse av elever med atferdsvansker og hvordan lærere møter elever med atferdsvansker. Et kvalitativt design har blitt benyttet i form av semistrukturerte dybdeintervju. Studien er avgrenset til informantenes synspunkt og erfaringer, og tar i liten grad for seg hva skolen kan gjøre. Alle informantene er utdannet allmennlærere, men har i dag ulike roller knyttet til skolen. Informantenes ulike bakgrunn og erfaringer bidrar til viktige nyanser i studien. Studien bygger på ulike teoretiske perspektiv knyttet til atferdsvansker, samt annen relevant litteratur og forskning på feltet.

Gjennom informantenes fremstillinger viser det seg at atferdsvansker er et komplekst tema, som gir rom for ulik tolkning og forståelse. Begrepet atferdsvansker blir ikke benyttet av informantene. Derimot blir *vanskelig atferd*, *avvikende atferd*, *elever med dårlig strategibruk* og *samspillvansker* brukt. Informantene har forståelse for at atferdsvansker kan ha sammenheng med familierelaterte forhold, egenskaper ved individet selv eller forhold opprettholdt av skolen, læreren og/eller jevnaldrende. Det er verdt å løfte frem informantenes bevissthet rundt sin egen væremåte i samspill med elevene. De gir uttrykk for at atferdsvansker ikke bare handler om iboende egenskaper, men om interaksjon der læreren spiller en stor rolle. Ingen av informantene gir uttrykk for at det finnes en fasit på hvordan lærere skal møte elever med atferdsvansker, men det viser seg at lærernes holdninger, toleransegrense, væremåte, bevissthet, kunnskap og forståelse er viktige bidrag i møte med barn og unge. Gjennom deres skildringer og erfaringer kom det også fram hva lærerne ser på som utfordringer i dette møtet. Å opptre emosjonelt kontrollert, samt mestre uforutsette situasjoner knyttet til atferd blir sett på som utfordrende. Informantenes lange erfaring har imidlertid gjort dem tryggere i dette møtet.

Studien gir ingen mulighet for generalisering, derimot løfter studien fram viktigheten av å forstå og møte alle elever i skolen på en måte som bidrar til at elevene opplever trivsel, faglig og sosial utvikling.

Abstract

The aim of the master's thesis is to elucidate teachers' understanding of pupils with disruptive behavior and how teachers encounter pupils with disruptive behavior. A qualitative design with semi-structured in-depth interviews has been used. The study is limited to the informants point of view and takes not account of what the school can do. All the informants are educated teachers, but has today different roles related to the school. Their different backgrounds and experiences contribute to important nuances in this study. The study is based on various theoretical perspectives related to disruptive behavior, as well as relevant literature and research in the field.

The informants present disruptive behavior as complex theme, which leaves room for different interpretations and understandings. The informants do not use the term disruptive behavior, but terms such as *interaction problems*, *difficult behavior*, *deviant behavior* and *children with poor strategy use*. The informants understand that disruptive behavior can be related to family issues, characteristics of the individual or circumstances maintained by the school, the teacher and/or the peers. Another finding worth mentioning is the informants' awareness of their own behavior in interaction with the pupils. They express that disruptive behavior are not just about inherent characteristics, but interaction, where the teacher plays a major role. None of the informants express that there is an answer to how teachers should meet pupils with disruptive behavior, but it turns out that teachers' attitudes, tolerance, behavior, awareness, knowledge and understanding are important factors when meeting with children and adolescents. Through the informants descriptions and experiences, it also emerged what they consider as challenges in this meeting. Emotional control, as well as mastering unforeseen situations related to pupils' behavior is considered as challenging. However, the informants long experience has made them safer in meeting pupils with disruptive behavior.

The findings in this study can not be generalized, but the study contribute to highlight the importance of understanding and meeting all pupils in school in a way that develop their well-being, school achievement and social development.

Forord

En lang og lærerik prosess er snart ved veis ende. Jeg har gjort meg mange nye tanker og erfaringer, som jeg kommer til å ta med meg ut i møtet med mine fremtidige elever. Gjennom intervjuene med de fire dedikerte informantene, har jeg fått øynene opp for noe jeg nå anser som lærerens viktigste jobb.

Det innebærer *ikke* å lære bort gangetabellen slik at alle elevene klarer å løse 8 x 8 uten betenkningstid. Det innebærer heller *ikke* at samtlige i klassen skal klare å kaste liten ball over 15 meter.

Det handler derimot om noe langt viktigere. Det handler om min evne til å møte alle elever på en måte som gjør at de føler seg sett, betydningsfulle og viktige. Jeg må etter beste evne møte alle elever med denne tilnærmingen. Spesielt de elevene som trigger og utfordrer toleransegrensen min.

En stor takk til mine informanter, som stilte opp og gjorde studien mulig. Takk for at dere delte av deres erfaringer med åpenhet og ærlighet.

Takk til Åsmund og Emil, som etter en lunsj i kantinen for to år siden, gjorde at jeg ville søke meg videre på masterstudiet. Takk til mine medstudenter, for gode samtaler, refleksjoner, latter og støtte.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine veiledere, for gode tips og råd underveis!

Sogndal, 15.05.2019

Fredrikke Fjellbu

Innholdsliste

1	Innledning	4
1.1	Bakgrunn for valg av tema	4
1.2	Faglig kontekst.....	4
1.3	Formål og problemstilling	5
1.4	Definisjoner og presiseringer	5
1.5	Avgrensning av oppgaven	6
2	Teorigrunnlag	7
2.1	Hva er atferdsvansker?.....	7
2.1.1.	Ulike typer atferdsvansker	8
2.1.2.	Omfanget av atferdsvansker	9
2.2	Ulike teoretiske perspektiv på atferdsvansker.....	10
2.2.1.	Individperspektivet.....	10
2.2.2.	Aktørperspektivet.....	11
2.2.3.	Mestringsperspektivet	11
2.2.4.	Sosialøkologisk perspektiv.....	12
2.2.5.	Oppsummering	13
2.3	Risikofaktorer og beskyttende faktorer	13
2.3.1.	Manglende sosial kompetanse og atferdsvansker.....	14
2.3.2.	Eksekutive funksjoner og atferdsvansker	14
2.3.3.	Familierelaterte faktorer og atferdsvansker	15
2.3.4.	Beskyttende faktorer.....	15
2.3.5.	Oppsummering	16
2.4	Lærerrollen	16
2.4.1.	Lærerens relasjonskompetanse	17
2.4.2.	Lærerens pedagogiske handlingskompetanse	18
2.4.3.	Oppsummering	18
2.5	Proaktive strategier	19
2.5.1.	Bruk av ros og belønning.....	19

2.5.2.	Ignorere uønsket atferd	19
2.5.3.	Håndheve regler på en rolig måte.....	19
2.5.4.	Kartlegge barns sosiale relasjoner	20
2.5.5.	Foreldresamarbeid	21
2.6	Reaktive strategier	21
2.6.1.	Negativ respons.....	21
2.6.2.	Sende eleven ut av klasserommet	22
2.6.3.	Høylytte lærere – høylytte elever	22
2.6.4.	Oppsummering.....	23
3	Metode	24
3.1	Kvalitativ forskning.....	24
3.1.1.	Det kvalitative forskningsintervjuet	24
3.2	Datainnsamling.....	25
3.2.1.	Intervjuguiden	25
3.2.2.	Utvalgsprosessen.....	25
3.2.3.	Presentasjon av informanter.....	26
3.2.4.	Gjennomføring av intervjuene	27
3.3	Analyseprosessen	28
3.4	Kvalitetssikring	30
3.4.1.	Validitet	30
3.4.2.	Reliabilitet.....	31
3.5	Forskningsetiske hensyn	32
4	Presentasjon av funn og drøfting	33
4.1	Hvordan forstår lærerne elever med atferdsvansker?	33
4.1.1.	Tolke atferd, fremfor å registrere atferd	33
4.1.2.	Ubalanse i elevenes system	35
4.1.3.	Lærerens toleransegrense.....	36
4.1.4.	Egenskaper ved individet	38
4.1.5.	Oppsummering.....	39
4.2	Hvordan møter lærerne elever med atferdsvansker?	40

4.2.1.	Betydningen av lærer-elev-relasjonen	40
4.2.2.	Positivt kroppsspråk – empatisk væremåte	41
4.2.3.	Positiv respons.....	43
4.2.4.	Kjennskap til elevenes sosiale relasjoner	44
4.2.5.	Sørge for et godt foreldresamarbeid	46
4.2.6.	Oppsummering	46
4.3	Lærernes opplevde utfordringer i møte med elever med atferdsvansker	47
4.3.1.	Å opprettholde emosjonell kontroll	47
4.3.2.	Krevende å skape gode relasjoner	51
4.3.3.	Å handle der og da	53
4.3.4.	Oppsummering	55
5	Avslutning	56
5.1	Oppsummering av hovedfunn.....	56
5.2	Kritiske refleksjoner.....	57
5.3	Veien videre.....	58
6	Litteraturliste.....	60
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	66
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	68
	Vedlegg 3: Godkjenning, NSD.....	70
	Tabell 1: Presentasjon av informantene	27
	Figur 1: Utdrag fra Nvivo av syv empirinære koder	29
	Figur 2: Kategorier underveis i prosessen (t.v) og kategoriene ferdig revidert (t.h)	29

1 Innledning

Dette kapitlet tar for seg bakgrunn for valg av tema og hvorfor jeg finner temaet interessant og aktuelt. Videre blir det gjort en kort presentasjon som setter temaet i faglig kontekst. Deretter presenterer jeg formål og problemstilling, før jeg avslutter med hvilke avgrensinger som ligger til grunn for studien.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Praksislæreren jeg hadde første året på lærerstudiet fortalte meg at «det viktigste du kan gjøre for en elev er å vise at du liker den». En enkel sak, men likevel krevende. Gjennom lærerstudiets praksisperiode og i jobben som vikar har jeg ofte erfart å komme til kort i møte med elever med atferdsvansker. Jeg har opplevd det som utfordrende å skaffe meg respekt, utvikle gode relasjoner og opptre profesjonelt i ulike situasjoner. Noen ganger har jeg vridt meg i frustrasjon, andre ganger har jeg hatt lyst til å gråte av fortvilelse. Med unntak av to timer undervisning om ADHD og læringsvansker, har det i lærerutdanningen vært lite fokus på disse utfordringene. Etter 4 år på skolebenken, med tittelen adjunkt på papiret, sitter jeg igjen med svært lite verktøy jeg kan benytte meg av i arbeidet med denne elevgruppen. I masteroppgaven er jeg derfor interessert i å få et innblikk i hvordan erfarne lærere forstår og møter elever med atferdsvansker, og hvordan jeg som nyutdannet lærer kan håndtere elevene på en god måte.

1.2 Faglig kontekst

Ulike former for atferdsproblematikk fremstår som en av de største utfordringene lærere og skoleledere står overfor i grunnskoleopplæringen (NOU 2003:16). Videre viser ulike studier at mange lærere føler seg inkompetente og ikke godt nok forberedt til å håndtere elevenes atferd (Baker, 2005; Carr, Fauber, Grove & Ray, 2013; Melnick & Meister, 2008). Hvordan lærere møter elever i skolen vil ha stor innvirkning på elevenes læring, atferd og videre utvikling (Hattie, 2009). Gjennom ulike studier kommer det imidlertid fram at barn som viser negativ atferd i skolen, ofte blir møtt med negative reaksjoner, både fra jevnaldrende og fra pedagoger (Drugli, 2008). En undersøkelse utført av Blyth og Milner (1996) la frem atferdsproblematisk elevers opplevelse av ekskludering i engelsk skole. Elevene opplevde at de ikke var ønsket i skolen, at lærerne ikke så dem og ikke lyttet til dem. I en kartleggingsundersøkelse blant 9400 elever på 5.-10.trinn kommer det fram at elever med atferdsvansker har mindre sjanse til å lykkes i skolen på grunn av deres

manglende skolefaglige og sosiale læringsbytte (Sunnevåg & Nordahl, 2008).

I møte med barn og unge har lærere et viktig ansvar for å bygge relasjoner til alle elever, spesielt de elevene som av ulike årsaker har utviklet problematisk atferd (Bru, 2011; Marzano, 2003). Barn og unge som viser problematisk atferd har et universelt behov for å bli anerkjent (Nordahl, Manger, Sørli & Tveit, 2005). Det er helt avgjørende at alle barn og unge med atferdsvansker får høre at de blir likt og at de har noen som bryr seg om dem (Webster-Stratton, 2005). Atferden disse elevene derimot viser, gjør det ofte vanskelig for omgivelsene å imøtekomme akkurat dette behovet.

1.3 Formål og problemstilling

Flere studier fastslår at læreren som enkeltperson har betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; O'Connor, Dearing & Collins, 2011). Jeg vil derfor ta for meg hvordan et utvalg lærere forstår og møter elever med atferdsvansker, med utgangspunkt i deres erfaringer og synspunkt. Med bakgrunn i denne nysgjerrigheten har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan forstår og møter et utvalg erfarne lærere elever med atferdsvansker?

Jeg er interessert i hvordan lærerne tolker begrepet atferdsvansker, hvordan de forstår seg på elevene og hvordan de beskriver sin egen praksis i dette møtet. For å belyse oppgavens problemstilling har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med et strategisk utvalg erfarne lærere, som på ulik måte har tilknytning til grunnskolen. Gjennom informantenes refleksjoner og tanker ønsker jeg å utvide min forståelse av hvordan jeg kan forstå og møte elever med atferdsvansker i skolen.

1.4 Definisjoner og presiseringer

I faglitteratur og forskning benyttes en rekke ulike begrep for å beskrive den elevgruppen som ofte setter tålmodigheten på prøve og utfordrer lærerrollen. *Atferdsproblemer, atferdsvansker, psykososiale vansker, samhandlingsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, problematferd og utfordrende elever* er eksempler på begreper brukt i litteratur og forskning. Begrepene brukes om hverandre og relativt tilfeldig, og kan omfatte elever som har en diagnose eller som ikke er knyttet til

noen diagnose (Nordahl, 2005). I denne studien har jeg valgt å benytte meg av begrepet atferdsvansker, som identifiseres av Ogden (2015, s. 18) som den atferden som:

(...) bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

Jeg har valgt å bruke begrepet atferdsvansker fordi jeg mener begrepet beskriver en atferd som omgivelsene rundt, men også hos barnet selv, syntes det kan være utfordrende å forholde seg til. Det blir likevel ikke til å unngå å bruke andre begrep, ettersom litteraturen, forskningen og informantene har ulik begrepsbruk. Andre begrep som blir benyttet er: *normal atferd, avvikende atferd, ønsket atferd, uønsket atferd*, samt *positiv og negativ atferd*. Normal atferd, ønsket atferd og positiv atferd anses som den atferden som ikke bryter med skolens regler, normer og forventninger. Avvikende atferd, uønsket atferd og negativ atferd blir brukt som et synonym for atferdsvansker.

1.5 Avgrensning av oppgaven

I dag finnes det forskningsbasert kunnskap som viser at elevenes faglige, sosiale og atferdsmessige problemer har en nær og sterk sammenheng med læringsmiljøet og undervisningen i den enkelte skole (Sunnevåg & Nordahl, 2008; Thuen & Bru, 2009). Basert på denne kunnskapen har det blitt utviklet en rekke ulike skoleomfattende program som verktøy for å bedre læringsmiljøet og redusere mobbing og problematferd (Kunnskapsdepartementet, 2011). I denne studien velger jeg imidlertid å undersøke hvordan lærerne som individuelle personer møter elevene med atferdsvansker. Selv om begrepet atferdsvansker ofte knyttes opp mot ulike diagnoser, må det påpekes at dette ikke er fokuset i denne studien. Fokuset rettes mot den lettere typen atferdsvansker, som forekommer relativt ofte i skolen (Sørli & Nordahl, 1998).

2 Teorigrunnlag

I dette kapitlet blir teorigrunnlaget i studien gjort rede for. Teorigrunnlaget er med på å danne grunnlaget for videre diskusjon og drøfting. Målet med kapitlet er å presentere teori som kan kaste lys over informantenes erfaringer, tanker og synspunkt. Etter gjennomgang av relevant litteratur og forskning på feltet har jeg kommet fram til at følgende teori er relevant for å underbygge studien. I første delkapittel utdyper jeg begrepet atferdsvansker, deretter presenteres ulike teoretiske perspektiv på atferdsvansker i delkapittel to. I tredje delkapittel blir ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer knyttet til atferdsvansker gjort rede for. I fjerde delkapittel blir sider ved lærerrollen belyst, der relasjonskompetanse og pedagogisk handlingskompetanse blir trukket fram. Tilslutt, i delkapittel fem og seks, presenteres ulike proaktive og reaktive strategier.

2.1 Hva er atferdsvansker?

Atferdsvansker benyttes og forklares på en rekke ulike måter, og kan derfor oppfattes som et uklart begrep. Ifølge Ogden (2015) finnes det ikke én allment akseptert definisjon eller bestemte skillelinjer mellom normal atferd og avvikende atferd. Synet på hva som defineres som atferdsvanske varierer fra teoretisk ståsted og konteksten atferden forekommer i. At barn og unge i løpet av skoletiden oppfører seg i strid med skolens normer og regler er ikke til å komme utenom. Dersom barn og unge av og til eller i visse perioder viser det omgivelsene opplever som avvikende atferd, kvalifiseres det ikke nødvendigvis til betegnelsen atferdsvanske (Nordahl et al., 2005). Ifølge Sørli og Nordahl (1998) er mye av det som oppfattes som atferdsvansker å betrakte som normal atferd. Slik atferd er ofte situasjonsavhengig, forbigående og av lite karakter. Dersom atferden imidlertid blir omfattende, hemmer barnets utvikling, er krenkende for andre og varer over tid, kan det være snakk om atferdsvansker (Nordahl et al., 2005).

Gjennom den norske skolehistorie har betegnelsene disiplin og disiplinering vært mye brukt, og disiplinvansker har blitt forstått som blant annet uhøflig atferd, motorisk uro, mangel på arbeidsrutiner, brudd på reglement og frekke svar (Rørvik, 1994). Disiplin i denne sammenheng er knyttet til at elevene skal tilpasse seg skolens regler og normer, og den som bryter disse viser udisiplinert atferd. I de senere årene har man i økende grad blitt oppmerksomme på ulike sårbarheter ved barn, som sosiale og emosjonelle vansker (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland,

2011). Aasen og Nordtug (2002) har oppsummert tre karakteristiske trekk som synes å gå igjen i ulike definisjoner av atferdsvansker:

- 1) Barn og unge avviker fra etablerte standarder for atferd
- 2) De lever ikke opp til omgivelsenes forventinger til hva som er akseptabel atferd i ulike situasjoner
- 3) Atferden medfører nedsatt funksjonsdyktighet

Felles for de fleste definisjonene knyttet til atferdsvansker er at brudd på normer og regler for akseptabel atferd vektlegges (Overland, 2007). Siden skolens og samfunnets normer og regler endrer seg over tid, vil også hva som betraktes som akseptabel atferd, endres. Atferdsvansker er et fenomen som befinner seg i et spenningsfelt mellom kultur og psykologi. I skolen er det i all hovedsak ledelsen og lærerne som bestemmer sentrale regler for akseptabel atferd, og det er lærerne som avgjør hva som er akseptabelt utfra objektive og subjektive kriterier. Objektive kriterier er knyttet til spesifikke og vedtatte regler, mens de subjektive kriteriene dreier seg om lærerens personlige holdninger, følelser og oppfatninger. Hva som anses som normal atferd og avvikende atferd kan dermed forstås forskjellig ut fra våre personlige oppfatninger av hva som er akseptabelt og avvikende. Innenfor psykologi og pedagogikk, blir den såkalte *normalfordelingskurven* ofte benyttet for å bestemme hva som er normalt og hva som avviker (Solum, 1991). Fordelingen fremstilles ved hjelp av Gauss-kurven, der det normale befinner seg midt på kurven, mens det ut fra midten og mot sidene gradvis blir mer unormalt. Problemet dersom normalfordelingskurven skal bestemme normaliteten hos mennesker, blir at gjennomsnittet står i fare for å bli sett på som normalen og bli brukt som en rettesnor for hva som er idealet. Hvis gjennomsnittet blir styrende for menneskets oppfatninger, holdninger og atferd, kan de som faller utenfor gjennomsnittet bli satt i en sårbar situasjon (Solum, 1991).

2.1.1. Ulike typer atferdsvansker

Den vanligste måten å dele atferdsvansker inn på er å skille mellom *eksternaliserende* (utagerende) og *internaliserende* (introvert) atferd (Nordahl et al., 2005). Tradisjonelt er det eksternaliserende atferden som har fått mest oppmerksomhet i litteratur og forskning, fordi den er mer synlig for omgivelsene rundt. Internaliserende atferd står i motsetning til eksternaliserende atferd, som i langt større grad kjennetegnes av følelsesmessige symptomer som nedstemthet og engstelse (Skogen & Torvik, 2013). Fokuset i denne studien er først og fremst på den eksternaliserende typen atferdsvansker, fordi det er en atferd som i større grad provoserer og utfordrer voksne i skolesektor,

hjelpeinstanser og ellers i samfunnet. Eksternaliserende atferd skiller imidlertid ikke mellom alvorlig og mindre alvorlige atferdsvansker. Det bør derfor understrekes at denne studien baserer seg på den lettere formen for atferdsvansker, som M.-A. Sørli og Nordahl (1998) beskriver som *lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd*.

Lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd er de vanligste typene atferdsvansker i norske klasserom (Sørli & Nordahl, 1998). Lærings- og undervisningshemmende atferd kjennetegnes ved elever som ofte drømmer seg bort i timene, blir lett distraheret av andre ting, er urolig og bråkete i timene og forstyrrer de andre elevene. Lærings- og undervisningshemmende atferd sørger ofte for at lærerens oppmerksomhet og tid bindes opp til konfliktløsning og takling av mindre alvorlig problematferd, fremfor å legge vekt på god undervisning og problemforebyggende mestringsstrategier (Nordahl et al., 2005). Isolert sett gir atferden liten grunn til bekymring, men bidrar likevel til forstyrrelser og dårlige læringsbetingelser i klasserommet. Den nest vanligste formen for atferdsvansker er utagerende atferd, som innebærer blant annet å bli fort sint, svare tilbake når læreren irettesetter, krangle og sloss med andre elever (Sørli & Nordahl, 1998).

2.1.2. Omfanget av atferdsvansker

Det er foretatt få studier som undersøker omfanget av atferdsvansker i den norske skolen, og det er vanskelig å anslå et nøyaktig omfang på grunn av studienes ulike operasjonaliseringer, utvalgsriterier, informanter og kartleggingsmetoder. Når det gjelder omfanget av atferdsvansker i den norske skolen refereres det ofte til Sørli og Nordahl (1998) sin kartleggingsstudie av samspill- og samhandlingsvansker på barne- og ungdomsskole og videregående skole. Studien viser at 33 % av fjerdeklassingene og 43 % av syvendeklassingene hadde lærings- og undervisningshemmende atferd, mens 36 % av fjerdeklassingene og 29 % av syvendeklassingene hadde utagerende atferd.

Resultatene beskriver rapportert atferd vurdert av lærere. Lærings- og undervisningshemmende atferd øker tydelig med alder, mens den utagerende atferden avtar. Fysisk utagering er mest fremtredende på barnetrinnet, mens verbal utagering viser seg å øke mot slutten av ungdomstrinnet og er hyppigst blant gutter. Hvorvidt disse funnene er representativt for dagens omfang er imidlertid noe usikkert. Sørli og Ogden (2014) sammenligner to studier av lærerrapporterte negative atferdshendelser, som ble gjennomført med 10 års mellomrom, der over 5000 grunnskolelærere deltok. Studien viser at atferdsvansker i skolen ikke har økt de siste 10 årene. Videre kommer det frem at det først og fremst er læringshemmende- og undervisningshemmende, samt utagerende

atferd som fortsatt er den største utfordringen i dagens skole.

I kartleggingsundersøkelsen til Sunnevåg og Nordahl (2008) vises det til at drøyt 20 % av elevene har vansker eller diagnoser i skolen. Utvalget består av 9400 elever fra 5.-10-trinn. Blant de drøye 20 % utgjør atferdsproblematiske elever uten diagnose 2 % av elevene, barn med ADHD-diagnosen utgjør 1,6 % og elever med fagvansker i form av dysleksi og dyskalkuli utgjør ca. 5 %.

I kartleggingsundersøkelsen har kontaktlærerne krysset av for om hver enkelt elev har en form for vanske eller diagnose. Det antas at lærerne har oversikt over dette, men det medfører likevel til en viss usikkerhet. I studien er det heller ikke beskrevet hvordan atferdsproblematiske elever er operasjonalisert, og det vil derfor være vanskelig å si noe om i hvilken grad undersøkelsen er representativ for omfanget av lærings- og undervisningshemmende, samt utagerende atferd.

2.2 Ulike teoretiske perspektiv på atferdsvansker

Det finnes en rekke ulike teoretiske perspektiv som forsøker å forklare atferdsvansker hos barn og unge. Perspektivene representerer forskjellige syn og danner grunnlaget for ulike måter å forstå atferdsvansker på. For å danne et bredere forståelsesgrunnlag av atferdsvansker, vil dette kapitlet ta for seg fire ulike perspektiv. Nedenfor blir individperspektivet, samt aktør,- mestring og det sosialøkonomiske perspektivet gjort rede for.

2.2.1. Individperspektivet

Individperspektivet tar utgangspunkt i at elevenes egenskaper eller forutsetninger er årsaken til atferden. Å identifisere den enkelte barns problemer og vansker vil være nødvendig for å gi best mulig individuelt tilpasset hjelp. Et individrettet fokus er en forutsetning for at en elev skal få spesialpedagogisk hjelp og at spesialundervisning skal realiseres (Nordahl, 2018). Individperspektivet kan bidra til å forstå hva den enkelte elev har behov for å lære, og hvilke læringsmessige funksjoner som ikke fungerer optimalt. Fra et individperspektiv kan det eksempelvis tenkes at en elev som sliter med å lese og skrive, kompenserer med uro og bråk i klasserommet for å dra oppmerksomheten vekk fra de faglige vanskene. Det har lenge vært tradisjon for å forklare barns lærings- og atferdsvansker ut ifra mangler og svakheter ved individet. Individperspektivet har fått kritikk for at det sterke fokuset på den enkelte barns vansker bidrar til at søkelyset går vekk fra omgivelsene, og det utelates å vurdere om det er forhold i den pedagogiske praksis, undervisningen og læringsmiljøet på skolen

som kan trigge atferden (Nordahl, 2018). Det er viktig å nevne at kritikken ikke har gått på selve arbeidet med å forbedre svakheter eller mangler ved eleven, men på den store skjevheten i vektleggingen av svakhet i forhold til styrke (Overland, 2007). Individperspektivet gir viktige bidrag til forståelsen av atferdsvansker, men er ikke alene tilstrekkelig som grunnlag for forståelse av slik atferd.

2.2.2. Aktørperspektivet

Aktørperspektivet legger vekt på at handlingene elevene foretar seg kan forklares som rasjonelle ut fra elevens perspektiv (Tinnesand, 2007). Ofte vil lærerens og elevens virkelighetsoppfatning være ulik. Den atferden eller de handlinger som omgivelsene oppfatter som problematisk eller utfordrende, blir valgt av barnet fordi den etter deres mening er hensiktsmessig i situasjonen. Dette kan eksemplifiseres på følgende måte: Trine strever i matematikktimen. For å skjule at hun ikke klarer å henge med i timen, velger hun gang på gang å snakke med sidemannen og få klassekameratene til å le av spøkene hennes. Dette utgjør store forstyrrelser for resten av klassen. Det som tilsynelatende ser ut som atferdsvansker, kan forstås som en rasjonell handling sett i lys av Trines virkelighetsoppfatning. Ofte har læreren et annet ståsted og lite innsyn i barnets virkelighetsoppfatning (Olsen & Traavik, 2010). Dersom lærere forsøker å tolke barnets handlinger gjennom et aktørperspektiv, vil barnet oppleve at læreren forstår dem og relasjonen mellom læreren og eleven vil styrkes. Lærerens kunnskap om og forståelse av den enkelte elevs atferd vil være en forutsetning for elevens faglige og sosiale utvikling (Overland, 2007).

2.2.3. Mestringsperspektivet

Skolen er en arena der en rekke utfordringer skal mestres for at barn og unges utvikling skal bli positiv (Overland, 2007). Kravet til intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig mestring anses som avgjørende. Siden barn og unge oppholder seg på skolen store deler av dagen, kan manglende mestring få store konsekvenser for enkelte. For å utvikle mestringskompetanse må elevene stilles krav til og bli eksponert for utfordringer. Ifølge Wharton-McDonald, Pressley og Hampston (1998) og Wright (2006) har lærerens forestillinger om elevens muligheter til å lære, innflytelse på elevens faktiske læring. Det medfører større læring for elevene dersom læreren har tro på at elevene kan lære. For å skape mestringsopplevelser må læreren sørge for oppmuntring og støtte, samt at den faglige opplæringen knyttes til den enkeltes forutsetninger og behov. Det innebærer å hele tiden stimulere elevenes kognisjon, ferdigheter og prososial atferd (Nordahl et al., 2005). Dersom det

stilles for få og for lave krav, vil ikke mestringskompetansen og troen på å lykkes utvikles maksimalt. Mange voksne forsterker nederlagsfølelser hos barn og unge gjennom kritikk, sarkasme og neglisjering. Ifølge Good og Brophy (2003) kan lærere ubevisst komme til å fortelle elevene at de mangler evner gjennom å uttrykke sympati for elevens feil, vise overraskelse når eleven lykkes, gi uoppfordret hjelp og gi overdreven ros når eleven lykkes med lette oppgaver.

2.2.4. Sosialøkologisk perspektiv

Det sosialøkologiske perspektivet var opprinnelig en reaksjon på den individorienterte dominansen (Nordahl et al., 2005). Sosioløkologiske teoretikere understreker det kontinuerlige samspillet mellom individet og omgivelsene rundt. Når en skal forstå atferdsvansker ut fra dette perspektivet, rettes oppmerksomheten både mot eleven og system eleven er en del av. Forhold i familien, skolen og klassen eleven går i, blir viktige sammenhenger for å forstå atferdsvanskene. Innenfor den sosialøkologiske forståelsesrammen står Bronfenbrenner sentralt (Bø, 2018). Bronfenbrenner understreker at det er et gjensidig samspill mellom individets biologiske utrustning og faktorer knyttet til miljøet rundt individet. Utviklingen til barnet påvirkes av de sosiale relasjonene som oppstår i og mellom miljøet som barnet oppholder seg i (Ogden, 2015). Når man bruker Bronfenbrenner sitt perspektiv for å forstå atferdsvansker hos barn, legger man til grunn for at det er ubalanse eller forstyrrelse mellom de sosiale relasjonene i barnets miljø. Selv om enkelte barn er mer utsatt enn andre for å utvikle atferdsvansker, opprettholdes atferden ifølge Ogden (2015) av problematiske transaksjoner med omgivelsene. Samspillet mellom en elev med atferdsvansker og et ustrukturert, lite trygt skolemiljø eller mellom samme elev og et godt tilrettelagt læringsmiljø med tydelige grenser og tett oppfølging, vil ha ytterst ulike konsekvenser for elevens videre utvikling.

Det relasjonelle aspektet er sterkt vektlagt innenfor det sosialøkologiske perspektivet. Problematferd kan forstås som et relasjonelt problem mellom to eller flere aktører, der det er *hva* som skjer mellom aktørene det er av interesse i å observere (Overland, 2007). Hvordan bidrar hver enkelt aktør til problemene? Det er imidlertid ikke den enkeltes bidrag alene som er av betydning, men hvordan den enes utspill danner grunnlaget for den andres reaksjoner og tilbakespill. For å endre uønsket atferd vil det være nødvendig at *begge* parter endrer atferd. Det vil derfor ikke være tilstrekkelig å fokusere på elevens atferd, den voksnes atferd må også tas med i betraktning. Vi forklarer ofte våre handlinger i en lineær rekkefølge; at noe skjer først og er årsak til det som hender etterpå. I konflikthåndtering leter vi ofte etter grunnen, skylden eller årsaken til det som skjedde. En *sirkulær*

årsaksforklaring understreker at samspillet må forstås på en annen måte (Ulleberg, 2014). Dersom lærere ser samspillet gjennom et sirkulært perspektiv blir de selv en del av samspillet og kan få en idé om at de er en del av det problemet. Tolket på en sirkulær måte, er det ikke nødvendigvis slik at læreren kjefter fordi elevene bråker. Det er like mye elevene som bråker fordi læreren kjefter. Det er ikke en egenskap ved individet som er i fokus, men relasjon og samspill.

2.2.5. Oppsummering

De fem perspektivene som er gjort rede for, representerer ulike teoretiske tilnærminger til atferdsvansker. De teoretiske tilnærmingene viser at atferdsvansker kan bli forstått på ulike måter, avhengig av hvilket perspektiv vi tar. Individperspektivet forstår atferdsvansker i lys av individets forutsetninger. For å kunne legge til rette for læring og utvikling blir elevens forutsetninger tatt i betraktning. Kartlegging av elevene står sentralt. Aktørperspektivet ser atferdsvansker som en konsekvens av individets rasjonelle valg i ulike kontekster. For å forstå eleven er det nødvendig å ha kunnskap om elevens virkelighetsoppfatning, mål, ønsker og verdier. Mestringsperspektivet forstår atferdsvansker som en måte å mestre bestemte utfordringer på. Alle har behov for å mestre oppgaver de blir stilt overfor, og dersom skolen ikke møter elevens behov for mestring, kan atferdsvansker bli en konsekvens. Det sosialøkologiske perspektivet oppfatter atferdsvansker som et symptom på at ulike sosiale system knyttet til individet er i ubalanse. Ubalansen kan være å finne i skolen eller i hjemmet, på fritidsarenaer eller blant individets jevnaldrende. Det relasjonelle aspektet peker på atferdsvansker som et relasjonelt problem mellom to eller flere aktører. Innenfor denne forståelsesmåten innebærer det at man som lærer evner å se på seg selv som en aktør som kan bidra til problemet. Alle perspektivene er nødvendige for å få en helhetlig forståelse av hvordan atferdsvansker oppstår og utvikles. For at alle elever i skolen skal nå de faglige og sosiale målene som er satt for opplæringen, vil kunnskap om og forståelse av den enkelte elev være en forutsetning.

2.3 Risikofaktorer og beskyttende faktorer

Det er en rekke faktorer som kan føre til at risikoen for forekomst og utvikling av atferdsvansker er høyere hos noen barn enn hos andre (Skogen & Torvik, 2013). For å øke forståelsen av atferdsvansker er det vesentlig å ha kjennskap til disse faktorene. Risikofaktorer handler om forhold som kan gi økt fare for at individet utvikler vansker og består av en rekke uheldige forhold knyttet til individuelle-, familie- og samfunnsmessige forhold. Beskyttende faktorer virker i motsatt retning av

risikofaktorer og øker sannsynligheten for at barn og unge blir beskyttet mot negativ utvikling. Nedenfor presenteres manglende sosial kompetanse, svake eksekutive funksjoner og familierelaterte faktorer som eksempler på risikofaktorer. Det må poengteres at disse faktorene også kan fungere som beskyttende faktorer dersom de stimuler individet på en positiv måte. Jeg kommer nærmere inn på beskyttende faktorer i siste avsnitt, der læreren blir trukket frem som en sentral faktor.

2.3.1. Manglende sosial kompetanse og atferdsvansker

Flere studier peker på sammenhengen mellom atferdsvansker og mangelfull sosial kompetanse (Henricsson & Rydell, 2006; Holsen, Smith & Frey, 2008; Sunnevåg & Nordahl, 2008; Sørлие, Hagen & Ogden, 2008). I Sunnevåg og Nordahl (2008) sin undersøkelse blir elever med atferdsproblemer uten diagnose og elever med ADHD-diagnose vurdert av sine lærere til å ha lav sosial kompetanse. Disse elevene viser lav sosial kompetanse når det gjelder samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati. Dette er egenskaper som er funksjonelle i barns forsøk på å skaffe seg og holde på venner, fungere sosialt, følge normer og regler og tilpasse seg andre (Ogden, 2015). Mangelfull sosial kompetanse kan føre til manglende evne til å forstå hvordan en skal oppføre seg i ulike situasjoner og hvordan en skal lese sosiale koder. Barn med lav sosial kompetanse risikerer å ha flere negative interaksjoner med sine jevnaldrende og blir ofte mindre akseptert enn barn med høy sosial kompetanse (Vaughn, Colvin, Azria, Caya & Krzysik, 2001). De er utsatt for mer avvisning, som kan føre til færre muligheter til å øve på sine sosiale ferdigheter (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). Med andre ord kan manglende sosial kompetanse fungere som en risikofaktor for barnets utvikling.

2.3.2. Eksekutive funksjoner og atferdsvansker

Utviklingen av eksekutive funksjoner er en viktig del av barns kognitive utvikling (Ramstad, 2014). Eksekutive funksjoner er sentrale i alle former for læring og gir barn evnen til å inngå i målrettet atferd, som planlegging, problemløsning, oppgaveløsning og beslutningstaking. Eksekutive funksjoner anses videre å være nødvendig i situasjoner som involverer feilkorreksjon, igangsetting av nye handlinger eller tilpasning av atferd etter krav fra omgivelsene (Hughes & Graham, 2002). Melinder, Berg-Rolness og Sinkerud (2011) sin studie viser at utviklingen av en rekke grunnleggende kognitive funksjoner, som språkutvikling og hukommelse, er nært knyttet til skoleprestasjoner, progresjon i skolen og evnen til å erverve kunnskap. De eksekutive funksjonene vil derfor være avgjørende for elevenes fungering i skolen. Barn med ulike former for atferdsforstyrrelser vil ofte ha eksekutive funksjonsvansker. Kunnskap og forståelse om hvordan slike funksjoner utvikles og hvilken rolle de

spiller i læringsprosessen, vil være viktig for å få en forståelse av elevenes muligheter for å kunne møte ulike utfordringer i skolen (Ramstad, 2014). Flere studier viser at systematisk trening av arbeidsminne vil styrke barns eksekutive funksjoner og ha positive effekter på oppgaver som omhandler oppmerksomhet, resonnering og problemløsning (Kerns, Eso & Thomson, 1999; Mezzacappa & Buckner, 2010; Thorell, Lindqvist, Nutley, Bohlin & Klingberg, 2009). Melby-Lervag og Hulme (2013) retter imidlertid fokus på at trening av arbeidsminne kun vil ha en kortvarig effekt og konstaterer at det ikke vil fungere som et verktøy for å forbedre kognitiv funksjon. Oppsummert kan man si at barns eksekutive funksjoner kan fungere som en individuell risikofaktor for barnets utvikling.

2.3.3. Familierelaterte faktorer og atferdsvansker

Ingen system er viktigere for barns funksjon og utvikling enn familien (Skogen & Torvik, 2013). Når det gjelder familierelaterte faktorer som kan virke belastende på barns utvikling, vil både miljø og genetikk være av betydning (Rutter, 2006). Det er flere studier som viser at ulike forhold ved familiemiljøet, som oppdragerstil, fattigdom og skilsmisse kan virke negativt på barns utvikling (Costello, Compton, Keeler & Angold, 2003; Hill, 2002; Jaffee, Moffitt, Caspi & Taylor, 2003; Mathiesen et al., 2007). Dersom foreldrene går inn for en autoritær oppdragelsesstil, preget av kommandering og hard disiplinering, vil graden av normbrytende atferd hos barnet kunne øke (Snyder & Patterson, 1995; Stoolmiller, Patterson & Snyder, 1997). Flere studier viser at risikoen for atferdsvansker også kan være knyttet til genetiske faktorer (Eley, Lichtenstein & Moffitt, 2003; Gelhorn et al., 2005). Det er imidlertid vanlig å anta at genetiske faktorer har ulik effekt i forskjellige miljøer (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Tatt studiene overfor i betraktning kan man si at både miljømessige og genetiske forhold ved familien kan opptre som risikofaktorer for barns utvikling.

2.3.4. Beskyttende faktorer

Thuen og Aarø (2001) trekker fram tre viktige beskyttende faktorer:

- 1) Personlige egenskaper hos barnet
- 2) Trygg tilknytning til minst én voksen person
- 3) Sosial støtte fra omgivelsene

Når det gjelder personlige egenskaper blir et temperament som bringer fram positiv respons hos andre ansett som en viktig, individuell beskyttende faktor (Rothbart, 2000). God selvregulering, sosial

kompetanse og kognitive og problemløsende evner blir som følge av dette sett på som sentrale beskyttende faktorer for barn og unge utsatt for uheldig belastning. Videre peker Thuen og Aarø (2001) på trygg tilknytning til en eller flere voksenpersoner, samt sosial støtte fra omgivelsene. Her spiller familie en stor rolle, men også gode relasjoner i skolen, blant jevnaldrende og i nærmiljøet vil kunne fungere som beskyttende faktorer (Nordahl et al., 2005). I studien til O'Connor et al. (2011) kommer det frem at positive lærer-elev-relasjoner predikerte mindre eksternalisert problematferd. Videre viser det seg at lærer-elev-relasjonen fungerte som en beskyttende faktor mot utviklingen av internaliserte vansker. Lærere i skolen kan dermed bidra til at barn og unge som er utsatt for belastning ikke utvikler seg i negativ retning.

2.3.5. Oppsummering

For at barn med atferdsvansker i skolen skal bli forstått og møtt på riktig måte, er det viktig at de voksne har kjennskap til ulike risikofaktorer og beskyttende faktorer. Ovenfor har ulike risiko- og beskyttende faktorer blitt presentert. Noen av risikofaktorene ligger utenfor skolen, slik som miljø- og genetiske betingelser. Både sosial kompetanse og eksekutive funksjoner er avgjørende for elevenes fungering i skolen. Manglende sosial kompetanse og eksekutive funksjoner kan derfor gi økt fare for at barn i risikozonen utvikler seg i negativ retning. Dersom læreren stimulerer elevenes sosiale og kognitive ferdigheter, kan elevenes sosial kompetanse og eksekutive funksjoner styrkes, som vil være et viktig bidrag som kan motvirke uheldig utvikling. Når det gjelder beskyttende faktorer vil støtte fra omgivelsene, trygg tilknytning til minst én voksen og personlige egenskaper hos barnet kunne redusere atferdsvansker. Læreren har i denne sammenheng en viktig rolle.

2.4 Læreren

Elever med atferdsvansker kan by på utfordringer både på det faglige og det relasjonelle plan. Måten disse elevene blir møtt og hvordan utfordringene blir håndtert er av stor betydning for elevenes læringsutbytte, livskvalitet og deres videre muligheter (Ogden, 2004). Det hviler et stort ansvar på læreren, som er pliktig til å gi alle elever et opplæringstilbud som bidrar til positiv læring og utvikling (Opplæringsloven, 2002). Under rettes det fokus på lærerens relasjonskompetanse og lærerens pedagogiske handlingskompetanse.

2.4.1. Lærerens relasjonskompetanse

Både Hattie (2009) og Nordenbo (2008) peker på lærerens relasjonskompetanse som avgjørende i arbeidet med å forebygge atferdsvansker. Relasjonskompetanse blir av Spurkeland (2017, s. 24) definert som de «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Å bygge gode relasjoner starter med et anerkjennende møte. Det innebærer å se hver enkelt elev, samt være interessert i eleven både i og utenfor undervisningssituasjonen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Spurkeland (2017) hevder menneskeinteresse er selve inngangsporten til relasjonskompetanse. Det er vesentlig å prate med og verdsette det elevene syntes er interessant og viktig. Det kan videre komme frem i måten læreren bruker øyekontakt, smil, humor, et klapp på skulderen eller personlige kommentarer som treffer eleven. Det handler i korte trekk om å være oppmerksom, gi av seg selv, vise interesse og bruke den tiden man har (Nordahl, 2010). Relasjonen mellom lærer og elev henger sammen med hvordan elevene opplever undervisningen, skolesituasjonen og atferden de viser på skolen. Cornelius-White (2007) viser at det er en sammenheng mellom positive lærer-elev-relasjoner og en reduksjon av læringshemmende atferd. Væremåten til lærerne som viste positive elevrelasjoner var preget av varme, støtte og en ikke-dirigerende holdning. De viste også å ha større innlevelse i elevenes situasjon.

Videre anses tillit og kommunikasjon som bærebjelken i enhver relasjonsbygging (Spurkeland, 2017). Læreren vil både kunne anerkjenne og underkjenne elever gjennom ansiktsuttrykk, blikk, bevegelser, smil, latter, sukk og lignende påpeker (Nordahl et al., 2005). Gjennom ikke-verbal kommunikasjon kan læreren ubevisst bygge opp eller rive ned et tillitsforhold. Lærere må være bevisst på at kommunikasjon er langt mer enn det verbale. Emosjonell modenhet og prestasjonshjelp blir også trukket frem som sentrale dimensjoner innenfor relasjonskompetanse (Spurkeland, 2017). Våre følelser er den sterkeste og mest ekte formen for kommunikasjon. Lærere som håndterer det emosjonelle i møte med mennesker vil bli mer troverdige og forutsigbare (Spurkeland, 2017). Å vise følelser i ulike situasjoner gir gode læringsmuligheter og styrker målet om å være et helt og ekte menneske. Prestasjonshjelp handler om å bidra til elevenes utvikling og hjelpe dem til å mestre oppgaver i livet. Dersom læreren gjør elevene oppmerksom på sine styrker, kan selvbildet og elevens psykiske styrke få viktig næring (Seligman, 2009). Enhver elev mestrer *noe* og det er lærerens oppgave å verdsette, samt fremheve det (Grimsæth & Irgan, 2016).

2.4.2. Lærerens pedagogiske handlingskompetanse

Å mestre uforutsette og uforutsigbare situasjoner er en viktig dimensjon ved det å være lærer (Ulleberg, 2014). Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018) hevder lærerens pedagogiske handlingskompetanse spiller en sentral rolle i arbeidet med å tilrettelegge for elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, spesielt i møte med utfordrende atferd. Pedagogiske handlinger skal være basert på pedagogisk teori, men kan tilpasses det enkelte subjekt, situasjon, kontekst og hensikt. I uventede og uakseptable atferdssituasjoner, må læreren ofte handle ut fra skjønn og ta avgjørelser der og da. Denne pedagogiske dømmekraften blir av Biesta (2014) beskrevet som «selve kjernen i det som foregår i klasserommet og i relasjonen mellom lærer og elev». Kunnskap basert på pedagogisk teori og empirisk forskning, kan derfor ikke brukes som mal i enhver situasjon (Brunstad, 2017). Dømmekraften er basert på kunnskap, men også på erfaringer. Utviklingen av pedagogisk handlingskompetanse foregår derfor i stor grad gjennom erfaring. Det er av betydning at erfaringer lærerne gjør seg blir reflektert over av læreren selv (Grimsæth et al., 2018). Hver gang det oppstår en situasjon som går over styr, bør læreren sette seg ned og tenke gjennom hva som gikk galt (Juul & Jensen, 2003). Dette står i samsvar med Schön (2001) sine begrep *refleksjon i handling* og *refleksjon etter handling*. *Refleksjon i handling* er sentral for hvordan lærere håndterer en problematisk situasjon der og da, mens *refleksjon etter handling* dreier seg om den etterfølgende tankevirksomheten over det som har hendt. Refleksjon og drøftinger i lærerkollegiet vil også bidra til å utvikle lærernes handlingskompetanse (Grimsæth et al., 2018; Hollins, McIntyre, DeBose, Hollins & Towner, 2004).

2.4.3. Oppsummering

Ovenfor har lærerens rolle blitt gjort rede for. For å møte alle elever i skolen i tråd med Opplæringsloven, står lærerens relasjonskompetanse og pedagogiske handlingskompetanse sentralt. Alle barn og unge har rett på et læringsmiljø som fremmer trivsel, helse og læring. For at dette skal være mulig, må lærerne i skolen være bevisst på hvordan de møter elevene, hvordan deres væremåte kan påvirke og hvilke valg og konsekvenser som er best mulig for å styrke elevenes læring og utvikling.

2.5 Proaktive strategier

Proaktive strategier er ulike former for tiltak som iverksettes med klar hensikt om å motvirke og forebygge utvikling av atferdsvansker på kort og på lang sikt (Nordahl et al., 2005). Strategiene har til hensikt å fungere som beskyttende faktorer overfor elever som er utsatt for en eller flere risikofaktorer. Ordet *proaktiv* bygger på at strategiene skal være fremoverrettende. Nedenfor fremstilles et utvalg proaktive atferdsstrategier ansett som viktige i møte med elever med atferdsvansker.

2.5.1. Bruk av ros og belønning

Studien til Stormont, Smith og Lewis (2007) viser at økningen av spesifikk ros hadde positiv innvirkning på elevenes oppførsel og reduserte omfanget av atferdsvansker i klasserommet. Dette står i samsvar med Ogden (2015), som hevder effektiv bruk av ros har stor atferdskorrigerende effekt. Ved å gi oppmerksomhet til det som er bra, kan forekomsten av ønsket atferd øke (Nordahl et al., 2005). I tillegg kan ros fremme positive relasjoner mellom lærer og elev, og sørge for et mer støttende læringsmiljø (Gable, Hester, Rock & Hughes, 2009). Forskere har vist at kraften av ros øker når den leveres i nær fysisk form på en måte som er akseptabel for studenten, enten verbal eller nonverbal. For de elevene som stadig får oppmerksomhet på grunn av avvikende atferd, kan ros i form av konkrete belønninger være et effektivt virkemiddel (Gable et al., 2009).

2.5.2. Ignorere uønsket atferd

En annen proaktiv strategi læreren kan benytte seg av er å ignorere uønsket atferd (Scheuermann & Hall, 2008). Å bli ignorert bryter med det eleven forventer når de ikke følger regler eller oppfører seg negativt. Som oftest får barn med atferdsvansker utelukkende negativ oppmerksomhet fra de voksne og en slik oppmerksomhet kan forsterke uønsket atferd. Ved å ignorere uønsket atferd gjøres det motsatte. Dersom læreren ignorerer negativ atferd, er det ifølge Webster-Stratton (2005) avgjørende å gi oppmerksomhet og ros til positiv atferd, spesielt til den motsatte atferden av den som ignoreres.

2.5.3. Håndheve regler på en rolig måte

Overland (2007) poengterer at regler skal håndheves på en rolig måte. I studien til Sigsgaard (2003) kommer det frem at en fjerdedel av den tiden barn tilbringer i barnehage og skole består av kjeft.

Han påpeker at kjeft ikke blir brukt som en pedagogisk handling, men snarere er en spontan og emosjonell reaksjon. Å be stressede og opprørte barn om å roe seg har liten effekt, hevder Elvén (2017). Barn som er i affekt, klarer som oftest ikke tenke normalt og reagerer på impuls. Å heve stemmen i en slik situasjon vil ikke ha ønsket effekt. For at en elev skal kunne høre etter, må eleven først skaffe kontroll over seg selv. Raserianfall og annen utagering kan komme overraskende på omgivelsene, og det kan være lett å feiltolke elevens atferd og reaksjoner. Måten de voksne rundt tolker og håndterer slike hendelser på, er avgjørende for hvordan barna utvikler seg. En sensitiv og åpen holdning fra lærernes side er viktig for å forstå denne typen atferd (Elvén, 2017). Skårderud og Duesund (2014) hevder læreres mentaliseringsevne kan være et relevant teoretisk redskap for bedre å forstå den urolige eleven. Mentalisering er evnene til å gi mening til egen og andres atferd i lys av indre motivasjon, som følelser, tanker, lyster og behov. Å praktisere en mentaliserende holdning handler om å undersøke om det er noe i den aktuelle konteksten som gjør at eleven reagerer slik han eller hun gjør. Som profesjonell kreves det at vi klarer å se bak elevenes atferd, gå i dialog med eleven og gi eleven en sjanse til å vise sine gode sider (Sollesnes, 2018).

2.5.4. Kartlegge barns sosiale relasjoner

Evnen til å mestre det sosiale samspillet er ifølge Nordahl et al. (2005) av stor betydning for barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet. Mye av de handlinger og den atferden barn og unge viser, kan betraktes som sosiale strategier knyttet til etablering og opprettholdelse av jevnalderrelasjoner. Strategier for å styrke sosial posisjon i forhold til andre jevnaldrende er ikke nødvendigvis forenelig med lærerens forventinger til atferd i klasserommet (Nordahl et al., 2005). En elev kan være trigget til å oppføre seg på en bestemt måte ut fra oppnåelsen av å mestre det sosiale samspillet, snarere enn å vise ønsket atferd ovenfor læreren. Dersom bråk og uro blir ansett av jevnaldrende å være sosialt attraktivt, kan det motivere til handlinger som står i strid med klassens og lærerens regler. Å kartlegge barns sosiale relasjoner er et verdifullt verktøy lærere kan ta i bruk for kunne identifisere barns vennsrelasjoner og de ulike kvalitetene ved disse (Nordahl et al., 2005). Ulike kartleggingsmetoder gir læreren økt innsikt i elevene som får positiv omgang med andre og elevene som blir oversett. Ikke alle klarer å skape gode vennskap med jevnaldrende og mange kan oppleve å stå utenfor det sosiale fellesskapet. Selv om målingene gir en begrenset kunnskap, vil kartleggingen kunne si noe om elevenes relasjoner til hverandre. Nære relasjoner og vennskap blir ansett som et fundamentalt behov hos alle mennesker. Å kartlegge og stimulere elevenes sosiale relasjoner kan

være avgjørende med tanke på forebygging og reduksjon av atferdsvansker (Nordahl et al., 2005).

2.5.5. Foreldresamarbeid

Kontakt med hjem og foresatte er en mye brukt metode med mål om å redusere elevens uønskede atferd (Nordahl et al., 2005). Ensidig vekt på negative tilbakemeldinger vil imidlertid kunne svekke muligheten for et godt samarbeid (Nordahl et al., 2005). Webster-Stratton (2005) hevder det er viktig å bygge opp en positiv «konto» ved å sende hjem positive meldinger om noe positivt eleven gjorde den dagen. Dette kan danne et grunnlag for tillit mellom lærer og foreldre, som kan komme godt med når det er behov for å rapportere om atferdsmessige utfordringer. Vektlegging av positive tilbakemeldinger vil kunne styrke hjem-skole-samarbeidet.

2.6 Reaktive strategier

Reaktive strategier er knyttet til strategier som ofte har motvirkende effekt. Det må poengteres at reaktive strategier sjelden blir benyttet med klar hensikt. Webster-Stratton (2005) hevder lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til negativ som til positiv atferd. Dette gir grunn for å tro at lærere ofte risikerer å benytte seg av reaktive strategier i form av å gi negativ respons til elevene. Nedenfor går jeg grundigere inn på sistnevnte tema, konsekvensen av å sende eleven ut av klasserommet og til slutt hvordan lærerens atferd kan smitte over på elevene.

2.6.1. Negativ respons

Elever med atferdsvansker blir ofte møtt med negative reaksjoner fra omgivelsene rundt (Drugli, 2008; Nelson & Roberts, 2000). Opplevelsen av avvisning er en av de farligste menneskelige følelsene hevder Skårderud og Duesund (2014). Følelsen av å være avvist kan utløse følelsesmessige reaksjoner som uro, tristhet og sinne. Disse følelsene kan igjen føre til handlinger som tilbaketrekning, fiendtlighet, avvisning, overbeskyttelse eller maktbruk. I studien til Reinke, Herman og Newcomer (2016) kommer det frem at de elevene som fikk mer negativ enn positiv respons fra læreren i starten av året, ble vurdert til å ha betydelig økning av problemer knyttet til følelsesregulering, konsentrasjonsproblemer og forstyrrende atferd i slutten av året. Studien viser betydningen lærerens tilbakemeldinger har på elevenes atferd. Når det arbeides med å korrigere atferd og sette grenser, bør man være forsiktig med å bruke negativ respons (Nordahl et al., 2005). Selv om det noen ganger kan virke uunngåelig å stoppe barn som viser negativ atferd understreker

både Stormont et al. (2007), Sørli, Ogden og Olseth (2016) og Weyns et al. (2017) viktigheten av å ikke bruke formaninger og irettesettelser for ofte. Weyns et al. (2017) fant gjennom sin undersøkelse bestående av 570 barn som ble fulgt i to år, at utagerende atferd økte når læreren brukte reprimander og ble redusert når læreren brukte ros. Lewis, Romi, Katz og Qui (2008) slår fast at negativ respons fra læreren i form av straff, kjefting og bruk av sarkasme kun har negativ virkning på elevenes atferd. Funn fra undersøkelsen viser at elevene som opplevde læreren som formanende, streng og uvennlig, hadde flere negative holdninger til faget som ble lært og mindre motivasjon.

2.6.2. Sende eleven ut av klasserommet

Blank og Shavit (2016) hevder et forstyrrende klasseromsklima kan hindre læringsprosessen og redusere hele klassens faglige oppnåelse. Å la eleven som forstyrrer bli sendt ut av klasserommet kan tjene både resten av klassen, eleven som forstyrrer og læreren, viser en studie utført av Lewis, Romi og Roache (2012). Ekskluderingen bidrar med å flytte distraksjonen, som igjen fører til en beskyttelse av klassens læringsmuligheter. Det gir læreren muligheten for å «puste» og mulighet for ytterligere støtte, dersom eleven eksempelvis blir sendt til rektor. Fra elevenes perspektiv demonstrerer ekskludering fra klasserommet en seriøs konsekvens av dårlig oppførsel. Sett ut ifra lærer-elev-relasjonen kan ekskluderingen by på mulighet for samtale med eleven, der eleven får anledning til å reflektere over egen atferden og en ny sjanse til opptre mer ansvarlig. Ekskludering fra klasserommet kan imidlertid også bli det første skrittet i en prosess av gjentatt ekskludering og isolasjon, som vil ha en negativ innvirkning på elevens oppførsel (Lewis et al., 2012). Konsekvensene av å bli sendt ut av klassen kan bidra til en fremmedgjørende prosess, noe som kan resultere i lav trivsel og skolevegring. Romi, Lewis og Katz (2009) viser at elevene blir mer ansvarlige for egen og klassekameratenes atferd når læreren bruker inkluderende fremfor ekskluderende teknikker til å fremme disiplin. Funn fra Lewis et al. (2012) sin studie viser at dersom ekskludering fra klasserommet skal lønne seg, må læreren forklare hvorfor det å bli sendt ut av klassen er nødvendig, gi en advarsel i forkant av ekskluderingen, samt holde en oppfølgingssamtale og fremheve virkningen atferden har på resten av klassen.

2.6.3. Høylytte lærere – høylytte elever

Når en elevs atferd gang på gang skaper vanskeligheter for læreren kan det være utfordrende å skulle beholde roen og profesjonalitet som forventes (Skårderud & Duesund, 2014). Selv om læreren er sint, skal han kunne fremstå som kontrollert overfor elevene sine. Dersom lærere møter

utfordrende elever med et markert kroppsspråk, langvarig blikkontakt eller konfrontasjon og sinne, vil det være en fare for at konflikten øker. Hvor mye en blir påvirket av andres affekt varierer fra person til person, og om hvor godt man klarer å skjerme seg mot andres følelser. Elever med atferdsvansker lar seg lettere påvirke av omgivelsene enn andre (Elvén, 2017). Aktivitetsmønsteret som en person har i hjernen når han eller hun gjør noe, speiles i andres hjerner (Rizzolatti & Sinigaglia, 2007). Sammenhengen mellom våre motoriske egenskaper og de såkalte *mirror neurons* i hjernen vår, gjør at hvis noen for eksempel smiler, vil den som ser på den aktuelle personen få samme aktivitetsmønster i sin hjerne som om de selv hadde smilt, noe som kan innebære at de selv smiler. Tilsvarende vil en lærer som roper og er høylytt, sannsynligvis få høylytte elever som respons.

2.6.4. Oppsummering

Proaktive og reaktive strategier er ulike tiltak og- eller handlinger lærerne foretar seg både bevisst og ubevisst. De proaktive strategiene blir som oftest benyttet med klar hensikt om å utvikle og fremme læring og ønsket atferd i klasserommet. De reaktive strategiene derimot, blir ofte benyttet av lærere i affekt og kan ha motvirkende effekt på elevene. Når læreren blir sint eller irritert hender det ofte at reaktive strategier blir benyttet. For å møte barn og unge på best mulig måte er det viktig å være bevisst på disse strategiene og ha reflektert over hvilke strategier man står i fare for å ty til når man blir utfordret.

3 Metode

I dette kapitlet vil metodiske valg, fremgangsmåter og gjennomføring av datainnsamling bli presentert og begrunnet gjennom et fenomenologisk vitenskapssyn. En kvalitativ tilnærming ligger til grunn for studien, med semistrukturerte dybdeintervju som metoderedskap for å svare på problemstillingen: *Hvordan forstår og møter et utvalg erfarne lærere elever med atferdsvansker?*

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning kjennetegnes ut ifra en interesse om å finne ut av hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Hvilken metode man velger å bruke i forskningsarbeidet vil avhenge av hvilke samfunnsforhold man ønsker å få mer kunnskap om, og hva slags teorier man ønsker å belyse (Grønmo, 2016). Hovedmålet med datainnsamlingen var å få innsikt i hvordan et utvalg erfarne lærere forstår og møter elever med atferdsvansker. Kvalitative forskningsmetoder er mest hensiktsmessig når målsettingen er å få innsikt i enkelte personers opplevelser og erfaringer (Befring, 2015). På bakgrunn av min nysgjerrighet og iver til å gå i dybden, valgte jeg derfor å benytte meg av et kvalitativt design. Studien er videre forankret gjennom et fenomenologisk vitenskapssyn (Grønmo, 2016). Innenfor fenomenologisk tradisjon blir sosiale fenomen tolket gjennom perspektivene til aktørene og verden blir skildret slik den blir opplevd av informantene. Mine tolkninger av informantenes synspunkt bygger derfor på den forståelsen informantene selv har.

3.1.1. Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervjuet er den mest utbredte tilnærmingen som kvalitativ forskningsmetode (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I et intervju er samspillet mellom intervjuer og intervjuperson avgjørende for den kunnskap man oppnår. I kvalitative forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvaliteten på intervjuet avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet. Jeg sørget derfor i forkant av intervjuet å være opplest på relevant teori og forskning knyttet til feltet. Jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte dybdeintervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er målet med semistrukturerte intervju å forstå verden fra informantens ståsted, gjennom en planlagt og fleksibel samtale. Det beskrivende, i motsetning til det forklarende, blir vektlagt (Nyeng, 2012). Et

semistrukturert dybdeintervju vil dermed kunne fungere som et nyttig verktøy for å fange opp informantenes tanker, refleksjoner og erfaringer knyttet til hvordan de forstår og møter elever med atferdsvansker (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Datainnsamling

Videre kommer jeg inn på vurderinger gjort i forkant og underveis av datainnsamlingen. Nedenfor kommer en beskrivelse av intervjuguiden, utvalgsprosessen, presentasjon av informantene, samt en redegjørelse av hvordan intervjuene ble gjennomført.

3.2.1. Intervjuguiden

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju. Dette ble gjort med en tidligere medstudent, som nå jobber som lærer på en ungdomsskole i nærmiljøet. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg gode innspill og refleksjoner rundt intervjuguiden, som gjorde meg tryggere i møtet med den første informanten. På bakgrunn av tilbakemeldingene fra piloteringen fikk jeg revidert intervjuguiden, og jeg ble bevisst på enkelte spørsmål der informanten trengte tenkepauser og der det var nødvendig med oppfølgingsspørsmål. Semistrukturerte intervju utføres med utgangspunkt i en grundig intervjuguide som inneholder temaer og spørsmål bestemt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden ble strukturert i ulike temaer, med spørsmål knyttet til hvert tema (se vedlegg 2). Spørsmålene ble utviklet på bakgrunn av teori og forskning knyttet til feltet. I tillegg til *demografiske spørsmål*, utgjorde *atferdsvansker i klasserommet*, *forståelse*, *relasjonsarbeid* og *atferdshåndtering* de fem temaene i guiden. Jeg ønsket å få innsikt i informantenes erfaringer knyttet til atferdsvansker i klasserommet og deres forståelse av atferdsvansker. Videre ville jeg, med mål om å få svar på problemstillingen, få innsikt i informantenes tanker og refleksjoner rundt relasjonsarbeid og atferdshåndtering. Jeg forsøkte å formulere spørsmålene i intervjuguiden så nøytralt som mulig, slik at jeg ikke skulle lede informantene i den ene eller andre retningen.

3.2.2. Utvalgsprosessen

På bakgrunn av studiets tema og problemstilling ønsket jeg å intervjuere lærere i grunnskolen med erfaring og kompetanse med elever som har atferdsvansker. Utvalgsriteriene var derfor at informantene skulle 1) ha eller ha hatt elever med atferdsvansker i klassen, 2) minst 5 års erfaring og

3) minst 30 studiepoeng i Spesialpedagogikk. Utvalgskriteriene ble formulert med hensikt i å sikre at informantene hadde erfaringer og kompetanse som kunne bidra til å gi studien utfyllende og relevant informasjon. Kjønn og alder, samt fag og trinn lærerne underviste på var irrelevant i utvalgsprosessen. Jeg startet å lage et informasjonsskriv som inneholdt kort presentasjon om bakgrunn og formål for studien, hvordan datasamlingen ville foregå, samt beskrivelse av etiske retningslinjer (se vedlegg 1). Jeg sendte deretter informasjonsskrivet på mail til flere rektorer i fylket. I forespørselen ville jeg finne ut om skolene hadde lærere som stod i tråd med utvalgskriteriene og om de var positivt innstilt til å delta i masterprosjektet. Deretter bestemte jeg meg for å ringe de samme skolene jeg hadde henvendt på mail. Alle henvendelsene ble avslått og jeg startet deretter å benytte meg av snøballmetoden (Grønmo, 2016). Jeg kontaktet ulike fagpersoner, lærere og medstudenter om de hadde kjennskap til potensielle informanter. Disse personene ble opplyst om utvalgskriteriene og basert på den informasjonen ga de meg navn på personer de mente kunne være passende informanter. Jeg kontaktet 6 personer som jeg hadde fått anbefalt, der 4 samtykket til å bidra i prosjektet som informanter. Utvalget endte opp med å bestå av en rektor, en pensjonert høyskolelærer, en kontaktlærer på 1.trinn og en sosiallærer på ungdomsskolen.

3.2.3. Presentasjon av informanter

Jeg har valgt å bruke ordet informant, med hensikt i å bevare anonymiteten til informantene. «Informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4» vil brukes videre i studien. Rekkefølgen på informantene går etter rekkefølgen intervjuene ble utført. Alle informantene har allmennlærerutdanning med spesialpedagogikk som videreutdanning. Selv om ikke alle jobber som lærere per 2019, har samtlige informanter lang erfaring innenfor læreryrket. Det har gitt dem et bredt kompetansegrunnlag innenfor atferdsproblematikken. Det må understrekes at det er disse erfaringene som ligger til grunn for deres synspunkt og refleksjoner. Informantenes ulike tilknytning til grunnskolen representerer et mangfold av erfaring og kompetanse som vil bidra til å skape verdifulle nyanser i studien. Nedenfor følger en presentasjon av informantene.

Tabell 1: Presentasjon av informantene

Navn	Kjønn, alder	Utdanning	Jobb	Arbeidserfaring i kronologisk rekkefølge
Informant 1	Mann, 46 år	Allmennlærer, videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, samt avdekking og håndtering av mobbing	Rektor på ressurscenter, veileder innenfor avdekking og håndtering av mobbing	Lærer i grunnskolen (15 år), veileder (10 år), rektor på ressurskole (3 år)
Informant 2	Mann, 63 år	Allmennlærer, videreutdanning i Spesialpedagogikk	Nylig pensjonert	Lærer i grunnskolen (10 år), lærer på spesialscole (4 år), spesialpedagog i PPT (10 år), høyskolelærer (12 år)
Informant 3	Kvinne, 46 år	Allmennlærer, master i spesialpedagogikk	Kontaktlærer i 1.klasse, spesial-pedagogisk koordinator	Lærer i grunnskolen (20 år)
Informant 4	Kvinne, 50 år	Allmennlærer, videreutdanning i Spesialpedagogikk	Sosiallærer, underviser i norsk på ungdomsskolen, spesialpedagogisk koordinator	Lærer i grunnskolen (24 år), inkludert sosiallærer (siste 5 år)

3.2.4. Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene var planlagt god tid i forveien, der informantene fikk bestemme tid og dato, slik at de kunne være mest mulig bekvemme med intervjusituasjonen. Alle intervjuene ble gjennomført i nærmiljøet til informanten. Intervjuet startet med en kort brifing av formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skulle brukes til, informantens krav på anonymitet og estimert tid for intervju. Dette ble gjort med intensjon om å skape best mulig forståelse, og for å gjøre både informant og intervjuer avslappet og klar for intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle intervjuene ble gjennomført med en tidsramme på mellom 1–1,5 time. Kvaliteten på intervjuet vil være avgjørende for kvaliteten på den senere analysen. Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at det som blir sagt i intervjusituasjonen både bør tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptakeren er slått av. Underveis i intervjuet gikk jeg flere ganger ut av intervjuguidens struktur, og stilte både oppfølgingsspørsmål og spørsmål der jeg ville avklare om jeg hadde forstått informanten. Dette ble gjort for være tett på informantens utsagn, øke kvaliteten på intervjuet og skape et best mulig utgangspunkt til analyseringsprosessen. Intervjuet ble avsluttet med en debriefing, der informanten fikk spørsmål om det var noe mer han eller hun ville si, før jeg takket for deres bidrag.

3.3 Analyseprosessen

Den kvalitative analysen har som mål om å gi leseren økt kunnskap om temaet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2017). Det finnes mange måter å analysere dataene sine på. Jeg valgte å benytte meg av tematisk analyse i kombinasjon med Tjora (2017) sin kode- og grupperingstest. Tematisk analyse er utarbeidet av Braun og Clarke (2013), men jeg støtter meg til Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin justerte og forenklede versjon. For å analysere har jeg benyttet meg av dataprogrammet *Nvivo*, et verktøy mye brukt innenfor kvalitativ forskning.

Det første steget i tematisk analyse er *forberedelse*, som handler om å få oversikt over datamaterialet. Transkribering er begynnelsen på analyseprosessen og ble foretatt kort tid etter at intervjuene ble gjennomført. Dette for å gjenskape et best mulig uttrykk av den direkte intervjusituasjonen. Der informantene har nølt, hatt betenkingstid, ledd eller dratt på smilebåndet har det blitt tatt med i transkripsjonen for å gi et mer nyansert bilde av informantens meninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter transkribering leste jeg gjennom datamaterialet som helhet, før jeg avsluttet forberedelsesfasen med å skrive et kort sammendrag fra hver av informantenes transkriberte materiale for å få nødvendig oversikt.

Deretter fulgte steg to, *kodfasen*. Ifølge Tjora (2017) skal koding fremheve essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum og legge til rette for idégenerering. Poenget med koding er å gjøre den empirinær, altså være tett på informantenes utsagn for å ivareta det spesifikke i materialet. Jeg startet med å laste opp transkripsjonsteksten fra informantene i *Nvivo*. Deretter tok jeg for meg én tekst av gangen, der jeg opprettet empirinære koder kvalitetssikret med Tjora (2017) sin kodetest. Kodetesten består av to enkle spørsmål: Kunne man lage koden *før* kodingen? Gjenspeiler koden konkret det som blir sagt? Kodingen er empirinær dersom man svarer *nei* på første spørsmål og *ja* på andre spørsmål. Slik endte jeg opp med et omfangsrikt antall empirinære koder, som oppstod induktivt fra selve materialet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Underveis i kodingen fant jeg det hensiktsmessig å skrive ned ulike refleksjoner jeg foretok meg, som viste seg å komme til nytte i analysens siste fase. Refleksjonsnotater er svært viktige for å utvikle dypere innsikt om datamaterialet (Johannessen et al., 2018)

Nodes	
Name	
ikke begynne å heve stemmen og rope høyt og sånt. Ja. Også bare, la det gå over på en måte.	
Ja (trekker på det), altså du må jobbe mere med de relasjonene enn de andre	
Ja (trekker på det), men det er andre ting som skal jobbes med parallelt.	
Ja, det er jo noen som i utgangspunktet ikke bjudar på da, slik at der må man også kanskje gå en omvei	
Ja, hvis dette får rulle og gå over lang tid så er det klart at det kan gå over hele den elevens skolegang	
Ja, og kollektiv straff bør man jo uansett unngå. Men det rammer jo som regel de det ikke er tenkt for.	
ja, stikkordet er kanskje anerkjennelse.	

Figur 1: Utdrag fra Nvivo av syv empirinære koder

Det neste steget som fulgte var *kategorisering*, eller det Tjora (2017) kaller *kodegruppering*. Her handler det om å sortere de etablerte kodene i ulike kategorier med tematisk sammenheng. I denne fasen ble undersøkelsens retning staket ut, da kategoriene dannet utgangspunkt for funnene som senere skulle presenteres og drøftes. Kategorifasen er en gradvis prosess, preget av prøving og feiling (Johannessen et al., 2018). Jeg endte opp med å justere både kategoriens navn og kodenes plassering underveis. For å skape best mulig oversikt bestemte jeg meg for å dele inn materialet basert på problemstillingen. *Hvordan forstår erfarne lærere elever med atferdsvansker og hvordan møter erfarne lærere elever med atferdsvansker* ble to av hovedkategoriene, i tillegg til *lærernes opplevde utfordringer*. Sistnevnte ble en hovedkategori som oppstod induktivt ut fra kodene, basert på informantenes synspunkt, tanker og refleksjoner. De empirinære kodene la videre grunnlag for underkategoriene. Bildet under til venstre viser kategoriene underveis i fasen, mens bildet til høyre viser kategoriene jeg endte opp med.

Nodes	New nodes
Name	Name
Yrke og utdanning	Hvordan forstår lærerne elever med atferdsvansker
Atferdsproblematikk i lærerutdanningen	Tolke atferd, fremfor å registrere atferd
Samarbeid hjem-skole	Ubalanse i elevens system
Relasjonen mellom lærer og elev	Lærerens toleransegrense
Relasjon elev-elev	Egenskaper ved individet
Lærernes utfordringer i møte med atferdsvansker	Hvordan møter lærerne elever med atferdsvansker
Ulike strategier	Betydningen av lærer-elev-relasjonen
Å få støtte	Positivt kroppsspråk - empatisk væremåte
Viktige egenskaper hos læreren	Kjennskap til elevens sosiale relasjoner
Atferdsvansker og elevens pedagogiske utfordringer	Sørge for et godt foreldresamarbeid
Rest	Lærernes opplevde utfordringer
	Opprettholde emosjonell kontroll
	Krevende å skape gode relasjoner
	Å handle der og da

Figur 2: Kategorier underveis i prosessen (t.v) og kategoriene ferdig revidert (t.h)

Tilslutt stod steg fire, *rapporteringsfasen* igjen. Rapportering innebærer å skrive frem temaene eller funnene i oppgaven (Johannessen et al., 2018). Denne fasen består i likhet med kategoriseringsfasen av prøving og feiling. Det er utfordrende å skulle gå fra å behandle kategorier til å skrive de ned som funn. Jeg begynte å skrive ned hovedkategoriene med hver sine underkategorier. Enkelte av de empirinære kodene valgte jeg å inkludere som sitater. I løpet av analyseprosessen utvikler ofte forskeren en nærhet til sitt datamateriale. Jeg opplevde at enkelte data som jeg fant interessante, likevel måtte forkastes fordi de ikke var relevante nok for problemstillingen. Etter hvert som rapporteringsfasen stod på, fikk jeg skrevet ned funn og drøfting i samsvar med teori og forskning framstilt i kapittel 2. Dette utgjør studiets fjerde kapittel.

3.4 Kvalitetssikring

For at noe skal bli betraktet som kunnskap må visse kvalitetskrav oppfylles. Vurderinger av validitet og reliabilitet er med på å øke kvaliteten i enhver undersøkelse. Nedenfor presenteres vurderingen av studiens validitet og reliabilitet.

3.4.1. Validitet

Ifølge Grønmo (2016) handler validitet om hvorvidt dataene er gyldige i forhold til problemstillingen som skal belyses. Det skilles ofte mellom intern og ekstern validitet. Den interne validiteten handler om hvordan sammenhenger blir støttet og underbygd, mens den eksterne validiteten er knyttet til hvordan forståelsen som blir utviklet innenfor en studie også kan være gyldig i andre sammenhenger. Vurdering av validitet er en kontinuerlig prosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at jeg som forsker gjennomgående må stille spørsmål og se at valgene jeg har foretatt kommer tydelig frem. Når man behandler datamaterialet, hevder Befring (2015) det er helt grunnleggende å være en kritisk leser og tolker. Det er høyst nødvendig å skille mellom forskerens egne tolkninger, hva som er informantenes tolkninger av sine handlinger, samt hva som er informantenes utsagn og forskerens tolkninger av disse. I funn- og drøftingskapitlet er det forsøkt å få fram en tydelig fremstilling av informantenes uttalelser og tolkninger, hva teori og forskning sier og hva som er mine egne tolkninger av både teori og informantenes utsagn.

Validitetsvurdering i kvalitative studier vil i stor grad dreie seg om omfanget av *researcher bias*.

Forskeren vil alltid ha en forforståelse som kan påvirke forutsetningene for objektivitet og bidra til å

redusere validiteten av dataen (Befring, 2015). Måten forskeren nærmer seg teksten på, vil avgjøre hva forskeren ser (Grønmo, 2016). Min forforståelse er preget av teori og forskning jeg har lest, samt erfaringer jeg har gjort meg i praksis og i jobben som vikar. Dette kan være med på å prege tilnærmingene og tolkningene i analysen. Da jeg jobbet med å analysere datamaterialet var jeg bevisst på å ikke la min forforståelse påvirke retningen materialet ble tolket og gjengitt. Jeg har etter beste evne forsøkt å være åpen for informantenes synspunkt, holdninger og erfaringer.

Atferdsvansker er et sammensatt begrep, som kan være relativt forskjellig tolket fra person til person. Jeg kan derfor ikke garantere at informantenes beskrivelser og erfaringer samsvarer med mine operasjonaliseringer av begrepet. Det bør i denne sammenheng poengteres at informantenes egne operasjonaliseringer av begrepet blir løftet frem i studiens funn- og drøftingsdel. Dette bidrar til å klare opp i eventuelle misforståelser rundt begrepsbruk og styrker studiens validitet. Når det gjelder graden av ekstern validitet, vil studien ha en verdi i den måten andre kan gjenkjenne seg i lignende situasjoner og resonnement. Ytterligere generalisering vil ikke være mulig og er heller ikke et mål ved kvalitativ forskning, da kjernen i kvalitativ forskning er å beskrive det unike ved forskjellige fenomen og situasjoner (Befring, 2015).

3.4.2. Reliabilitet

Reliabilitet har ifølge Kvale og Brinkmann (2015) med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Den viktigste garantien for god reliabilitet er at datainnsamlingen planlegges og gjennomføres på en solid måte (Grønmo, 2016). Dette innebærer blant annet at de empiriske funnene som blir presentert er basert på data som faktisk eksisterer, og at de er samlet inn på en systematisk måte som ikke skyldes tilfeldige omstendigheter (Grønmo, 2016). Ledende spørsmål i intervjuguiden, misforståelse av spørsmål, dårlig kvalitet på båndopptaker og transkripsjon, samt lav grad av gjennomsiktighet i analyseprosessen kan føre til redusert reliabilitet. I tråd med Grønmo (2016) blir reliabiliteten i denne studien styrket gjennom tydelige beskrivelser av hvordan datainnsamlingen blir gjennomført og analysert. Jeg valgte å transkribere intervjuene kort tid etter gjennomføring. Alle intervjuene ble skrevet ned ordrett, innlagt med tenkepauser, nøling og en beskrivelse av informantenes kroppsspråk der det ble ansett som viktige bidrag. Dette er med på å nyansere transkripsjonen, som jeg mener øker troverdigheten til transkripsjonsmaterialet. Den tematiske analysen som er foretatt i delkapitlet ovenfor er basert på tydelige krav til datagenerering og kriterier for hvordan analyse utvikles ut fra empiri (Tjora, 2017).

Det er viktig å påpeke at jeg gjennom intervjuene kun har fått innsikt i informantenes beretninger. Jeg kan ikke vite med sikkerhet om informantenes beskrivelser av hvordan de møter elever med atferdsvansker står i tråd med deres praksis. Informantene viser imidlertid til flere utfordringer og reflekterer over episoder der de føler de har kommet til kort. Dette mener jeg bidrar til å gjøre deres utsagn mer troverdig. For å øke studiens reliabilitet kunne jeg benyttet meg av metodetriangulering, ved å foreta observasjon i tillegg til intervju.

3.5 Forskningsetiske hensyn

Ethvert forskningsprosjekt skal være forankret i anerkjente verdier, som skal bidra til at forskningsprosessen blir gjennomført på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2015). Etske refleksjoner og vurderinger er derfor viktige aspekt ved all forskning. Dalen (2011) hevder det er særlig tre etiske hensyn og vurderinger som bør vektlegges i kvalitative intervju. Det er kravet om et informert og fritt samtykke, kravet om konfidensialitet og retten til nødvendig informasjon ved deltagelse. Alle informantene ble i forkant informert om frivillig deltagelse, anonymitet og lydopptak. Ifølge Befring (2015) er det imidlertid ikke nok å bare informere, forskeren skal være sikker på at informantene har forstått undersøkelsens formål og opplegg. I forkant av intervjuene gjentok jeg derfor informantenes rett til å trekke seg, kravet om frivillig deltagelse og løftet om anonymitet. Alle informantene skrev deretter under på samtykkeskjemaet. Samtykkeskjemaene har gjennom studiets prosess blitt oppbevart utilgjengelig for andre og vil bli makulert når studien er levert. Lydopptakene har blitt lagret på passordbeskyttet mobil og pc, og ble slettet etter transkribering.

Undersøkelsen er gjennomført i tråd med Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine forskningsetiske retningslinjer (se vedlegg 3). Med nytt personregelverk som ble innført 20.juli 2018, er alle forskningsprosjektet som skal behandle personopplysninger pliktige til å melde inn prosjektet sitt til NSD. Dette gjelder alle prosjekt som benytter seg av lydopptak hvor det forekommer personopplysninger. En personopplysning er enhver opplysning om en identifisert eller identifiserbar person (NSD, 2018). En forespørsel om godkjenning av prosjekt ble sendt inn, og etter en stund fikk jeg tillatelse til å gjennomføre planlagte intervju ved bruk av båndopptaker og lydopptak via telefon.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet blir funnene presentert og drøftet i lys av teori og forskning fremstilt i kapittel 2. Jeg har valgt å flette funn og drøfting sammen for å skape en helhetlig tilnærming til problemstillingen: *Hvordan forstår og møter et utvalg erfarne lærere elever med atferdsvansker?* Jeg innleder hvert tema med å sammenfatte informantenes tanker, refleksjoner og fremstillinger. For å få fram informantenes opplevelser og erfaringer i størst mulig grad, gjengir jeg informantenes utsagn som direkte sitat. Deretter knytter jeg litteratur og forskning opp mot informantenes utsagn, for så og fortolke og drøfte denne sammenhengen. Det bør poengteres at det er informantenes skildringer som blir presentert, ikke observasjoner jeg har foretatt meg.

I første delkapittel vil informantenes forståelse av elever med atferdsvansker bli gjort rede for og drøftet. I andre delkapittel presenteres og drøftes deretter hvordan informantene møter elevgruppen. I tredje og siste delkapittel trekker jeg frem informantenes opplevde utfordringer i møte med atferdsvansker.

4.1 Hvordan forstår lærerne elever med atferdsvansker?

Informantenes forståelse blir i dette delkapitlet sett i lys av perspektivene fremstilt i teorigrunnet, samt annen relevant teori og forskning. Nedenfor blir individperspektivet, aktørperspektivet, mestringsperspektivet og det sosialøkologiske perspektivet trukket fram i den hensikt å sette informantenes forståelse i kontekst.

4.1.1. Tolke atferd, fremfor å registrere atferd

«(...) jeg har vel aldri møtt et barn som velger dårlige strategier uten grunn ...», sier informant 4. Hun forteller at dette er hennes inngangsport i å forstå elevene med atferdsvansker. Informanten sitter på over 25 års erfaring i læreryrket og har de siste årene jobbet som sosiallærer på en ungdomsskole. Jobben hennes består blant annet av å kartlegge de elevene som faller utenfor normal atferd, og hun påpeker at å prøve forstå tenkemåten til elevene i den prosessen er en stor utfordring. Sosiallæreren mener det er hennes jobb å gjøre barnet trygg, slik at barnet velger mer hensiktsmessige strategier. Om elever med atferdsvansker forteller hun videre:

Nå kunne jeg brukt den definisjonen som står i den boken der borte (Spesialpedagogikk), men i praksis så tenker jeg at det er en elev som ikke passer inn i boksen. Sagt enkelt. A4-eleven finnes ikke, men det er en elev som blir hemmet av læring, eller sosial utvikling, på grunn av oppførselen sin. Eller de strategiene barnet velger å bruke.

Hadde elevene kunnet velge annerledes, hevder informanten at de hadde gjort det. «Alle er opptatt av at andre skal like en. Også disse elevene», forteller hun. Refleksjonene og erfaringene hun deler er tydelig i tråd med aktørperspektivet. Aktørperspektivet legger vekt på at handlingene elevene foretar seg må forstås som rasjonelle ut fra elevens perspektiv og at valgene elevene foretar seg ikke nødvendigvis er bevisste (Tinnesand, 2007). I likhet med informant 4, forsøker informant 1 å tolke elevenes atferd i lys av elevens ståsted. Han uttrykker viktigheten av å praktisere en holdning der man undersøker om det er noe mer i den aktuelle konteksten som gjør at eleven reagerer slik han eller hun gjør. «Kanskje det viktigste for meg er det å forstå at atferden er et uttrykk for en sinnsstemning. Det handler òg om å ikke registrere atferd, det handler om å tolke atferd og hva er grunnen og hva er bakgrunnen». Informant 1 har jobbet med å veilede lærere og foreldre de siste 10 årene, og har mye erfaring med elever med atferdsvansker. Han hevder lærere har lang praksis med å registrere atferd, men har underkapasitet til å forstå hva atferden er et uttrykk for. Han forteller videre om en telefonsamtale med en lærer han veiledet, som hadde vanskeligheter for å forstå seg på eleven sin:

Han gjør ting uten å angre, var det en lærer som sa. Så tenker jeg ja, hvordan vet du det? Det ser ut som han ikke angre, og disse barna de har vanskeligheter nok for å skape vennskap og relasjoner – men også fordi det blir veldig store nyanser for de voksnes tolkninger av intensjonene deres.

Olsen og Traavik (2010) hevder lærere ofte har lite innsyn i elevenes virkelighetsoppfatning, og at de deretter tolker atferden til elevene fra sitt eget ståsted. Dette er i samsvar med informant 1 sitt utsagn overfor, der han forteller om en lærer han veiledet, som tolket en elevs atferd ut fra eget perspektiv. Dersom lærere, på lik linje med informant 4, klarer å forstå at atferden som blir sett på som problematisk eller utfordrende, blir valgt av barnet fordi det etter barnets mening er hensiktsmessig i situasjonen, vil barnet oppleve å bli bedre forstått. Informant 4 påpeker at det kan være mange ting som kan være årsak til at en elev har atferdsvansker og istedenfor å registrere, forsøker hun å tolke atferden ut fra elevens ståsted, slik aktørperspektivet retter fokus på. Informant 1 og 4 viser ut fra sine refleksjoner og utsagn å inneha kunnskap og forståelse om at handlingene elevene i skolen foretar seg må forstås som rasjonelle ut fra elevens perspektiv. Måten de voksne

tolker og håndterer barnets atferd er avgjørende for hvordan barnet utvikler seg, påpeker Elvén (2017). For at elever med atferdsvansker skal nå sine faglige og sosiale mål er det en forutsetning at lærere klarer å ha en tilnærming der de forsøker å tolke atferden ut fra eleven sitt ståsted. Hvorvidt informantene er i stand til dette, vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.3.1.

4.1.2. Ubalanse i elevenes system

«(...) men de har dessverre ikke valgt foreldrene sine, de har ikke valgt vennene sine, hvis de har. Det er ofte veldig mange sammensatte grunner til at de har den atferden de har». Utsagnet tilhører informant 4, som i likhet med samtlige informanter peker på faktorer ved elevenes hjemmeforhold, som mulig årsak til hvorfor enkelte elever utvikler atferdsvansker. Informant 2 forteller:

Også er det jo alt det andre, som å ha en vanskelig hjemmebakgrunn eller omsorgssituasjon, som gjør at de får ikke, de har ikke fått fulgt opp den siden av oppdragelsen som handler om hvordan vi er i sosiale settinger.

Informant 3, påpeker at det kan være forhold utenfor skolen som gjør at elevene er utrygge, uopplagte eller ikke klarer å konsentrere seg. Informant 1 hevder lærere ikke er flinke til å bekymre seg for elevenes hjemmeforhold. «Det er ikke det at jeg sier at alle har det fælt hjemme, men vi vet rent statistisk hvor mange som har det og det kommer ikke frem», sier han. Dette står i tråd med det sosialøkologiske perspektivet, som understreker at oppmerksomheten bør rettes mot systemene barn er en del av for å forstå atferden. Bronfenbrenner, som står sentralt innenfor det sosialøkologiske perspektivet, hevder det er ubalanse eller forstyrrelser i barnets system som forårsaker atferdsvansker hos barnet (Bø, 2018). Disse systemene er knyttet til blant annet familieforhold, skolemiljøet, venner og fritid. Informantene trekker frem mangel på oppdragelse og en vanskelig omsorgssituasjon som årsaker til hvorfor enkelte barn har vanskeligheter med sin atferd. Dette samsvarer med studier forsket på atferdsvansker og risikofaktorer, der familierelaterte forhold er én av flere risikofaktorer som kan gi økt fare for at individet utvikler vansker (Thuen & Aarø, 2001). Manglende foreldreferdigheter og oppdragspraksis er påvist å ha en sammenheng med atferdsvansker (Mathiesen et al., 2007). Informantene trekker i tillegg frem at et negativt forhold til skolen, medelevene, faget eller læreren kan være en annen mulig årsak til utviklingen av atferdsvansker. Skolen er en arena som kan bidra til mestring og læring, men som kan føre til det motsatte dersom barn og unge ikke får stimulert positive mestningsopplevelser. Sunnevåg og Nordahl (2008) fant at elever med atferdsvansker uten diagnose, samt elever med ADHD, er i faresonen for

ikke å lykkes i skolen på grunn av mangel på faglig og sosial mestring. Dette står i tråd med informant 4 sine tanker om hvilke konsekvenser atferdsvansker kan føre til på lenger sikt. Hun grunngir seg slik:

Det tror jeg den største konsekvensen er at de gir opp. Mister selvtillit, mister sosiale vinninger, blir motløse. Det tror jeg er det verste. Tror at de ikke er verdt noe. Da lykkes de ikke faglig, de lykkes ikke sosialt. Og da er det lite igjen. Det er kjempealvorlig.

Barn som befinner seg i risikosonen er avhengig av sosial støtte fra omgivelsene. Informant 3 uttrykker at det vil være forhold utenfor skolen hun ikke kan gjøre noe med, men at hun som lærer kan bidra til å gi elevene den støtten, omtanken og varmen de kanskje mangler hjemmefra. På denne måten kan læreren fungere som en beskyttende faktor. Sosial støtte fra omgivelsene blir trukket frem som én av tre viktige beskyttende faktorer, ifølge Thuen og Aarø (2001). Ved å legge til rette for et læringsmiljø som styrker elevenes selvoppfatning og positive utvikling, kan dermed elevenes motstandskraft øke.

4.1.3. Lærerens toleransegrense

Informant 3, førsteklasselæreren, peker på sammenhengen mellom elevenes atferd og toleransegrensen til læreren: «Det avhenger av læreren som har elevene og hva du tolerer av avvik fra det som er normalt». Hvorvidt eleven har en atferdsvanske avhenger ifølge informant 3 av det læreren anser som akseptabelt. Hun forteller videre:

For det er jo det som kan være definisjonen, at hvis det er avvik fra det som er forventet på det trinnet eller den aldersgruppa, i den settingen. Hvis du avviker da fra resten av klassen, så vil du kanskje si at det er en atferdsvanske. Det kan være verbalt eller kroppslig. Det kan jo gi seg utslag på mange måter. Så det er litt vanskelig å si, men du vil jo merke det fort selv. Når du står foran en klasse, åj, her må jeg være mer på ikke sant. Og du trenger ikke si at det er en atferdsvanske, men noe som er litt mer krevende i hvert fall.

Informant 4 er inne på lignende resonnering: «Det kan selvfølgelig være veldig slitsomt for meg som lærer å ha et barn som er krevende – men jeg får tross alt betalt for det, det er jobben min». Så lenge eleven kan tilegne seg læring uten å komme i konflikt med andre, må læreren finne seg i at enkelte barn lager mer lyd enn andre, hevder informanten. Dette er i samsvar med Sørli og Nordahl (1998), som hevder mye av det som oppfattes som atferdsvansker er å betrakte som normal atferd. Siden det som regel er læreren som avgjør hva som er akseptabel atferd i klasserommet, vil lærerens

subjektive kriterier for normal atferd være avgjørende. Dersom læreren finner en elev vanskelig å håndtere, behøver ikke nødvendigvis atferden tilsvare en atferdsvanske. Lærerens skjønn og toleransegrense for hva som er normal atferd kan avgjøre i hvilken bås eleven blir satt.

Utfordringen beskrevet overfor er i tråd med det relasjonelle perspektivet, som har hensikt i å vise at atferdsvansker kan forstås som et relasjonelt problem mellom to aktører. Overland (2007) hevder det er *hva* som skjer mellom disse aktørene som er interessant å observere. Både informant 2 og 3 retter søkelyset vekk fra eleven, og peker på forhold ved egen praksis. De ser på seg selv som en del av samspillet, og viser forståelse for at atferden elevene viser kan være påvirket av deres undervisning. Det hjelper ikke at eleven endrer på sin egen atferd, også læreren må forså at sitt bidrag danner et grunnlag for reaksjoner og tilbakespill. Noen ganger er det endring av egen undervisning som skal til for å få eleven til å høre etter: «Hvis eleven på en måte sitter og jobber med noe, og begynner å utagere. Så er det kanskje noe med oppgaven da, noe som er for lett eller for vanskelig», påpeker informant 3. Informant 2 er også bevisst på hvordan endring av egen undervisning kan bidra til ønsket atferd:

Så kan det jo være noe av det der tull og tøysen, hvis det er et signal om at nå er det kanskje ikke mer utholdenhet på denne arbeidsprosessen. Kanskje vi må løse det opp med å gjøre noe annet. Det kan jo hende at de med litt mindre utholdenhet begynner på den måten, som egentlig er et signal til læreren om at nok er nok.

På lik linje med sirkulær årsaksforklaring, legger både informant 2 og 3 vekt på forhold ved samspillet. Informant 1 er på sin side opptatt av at atferdsvansker bør forstås som nettopp samspillvansker: «Jeg syntes det er vanskelig å si hva jeg *legger* i begrepet, som en definisjon, men hvis vi sier samspill, det at det er vanskelig å ha et godt samspill med andre, så tror jeg det er det nærmeste jeg kommer». Han påpeker at både lærerutdanningen og skolen burde bruke mer tid på å diskutere begrepsbruken. Informant 1 hevder atferdsvansker handler om interaksjon, ikke bare om elevenes iboende egenskaper. Dette samsvarer med Ogden (2015), som hevder problematisk atferd opprettholdes av problematiske transaksjoner med omgivelsene. Fokuset står i sterk kontrast til individperspektivet, som retter oppmerksomheten mot forhold ved individet.

4.1.4. Egenskaper ved individet

Tre av informantene påpeker at egenskaper ved individet kan være årsaken til at barn og unge utvikler atferdsvansker. Informant 2 har betydelig erfaring med elevgruppen han definerer som barn med *vanskelig atferd*. Etter 10 år som lærer på grunnskolen og 4 år på en spesialskole, valgte informanten å begynne i PP-tjenesten som spesialpedagog. Der jobbet han med skoler og barnehager de neste 10 årene, før han ble høyskolelærer. Han mener begrepet vanskelig atferd beskriver en atferd omgivelsene har det vanskelig med å forholde seg til, men også at barnet har en vanske som individet trenger hjelp med å identifisere. Dette står i motsetning til informant 1, som hevder begrepet atferdsvansker «fort kan bli en slegge», og at «barnet blir vanskelig å hjelpe *fordi* det har atferdsvansker». Han mener de voksne blir fratatt en del av ansvaret for endringen, dersom denne tilnærmingen blir benyttet. I likhet med informant 2, peker imidlertid både informant 3 og 4 på egenskaper ved individet, som mulige årsaker til barnets atferd. Informant 3 forteller:

Det kan være medfødt, svikt i hjernen, som gjør at de kanskje har ADHD eller, ikke klarer å regulere seg selv i forhold til det å være spontan, å utagere og svare frekt altså, det kan være medfødt og det kan være sein modning, det at de ikke klarer å tolke situasjonen, det er veldig vanlig – at de misforstår.

Videre beretter informant 4:

Det kan være sein modning, det at de ikke klarer å tolke situasjonen, det er veldig vanlig syntes jeg – at de misforstår. Og responderer på feil ting til og med, i frustrasjon. Og så var det ikke vondt med.

Disse utsagnene står i tråd med individperspektivet, som retter fokus på å identifisere barnets vansker for å gi elevene best mulig tilpasset hjelp. Utsagnene kan også relateres til barns manglende eksekutive funksjoner, som blir regnet som en individuell risikofaktor som gir økt fare for at individet utvikler uheldige vansker. Barns eksekutive funksjoner står helt sentralt i alle former for læring og inngår i blant annet evnen til målrettet atferd, feilkorreksjon, igangsetting av nye handlinger og å overvinne en sterk respons (Hughes & Graham, 2002). Lærings-, og undervisningshemmende, samt utagerende atferd kjennetegnes av elever som blir lett distraheret, forstyrrer andre, blir fort sint og som kommer fort i konflikt med medelever og voksne. Dette er eksempler på eksekutive funksjoner som barn med atferdsvansker ofte mangler. Evnen til å sitte i ro, være konsentrert, ikke bråke med sidemannen og følge lærerens instruksjoner, vil med andre ord være styrt av elevenes eksekutive

funksjoner. Barn med god eksekutiv fungering vil kunne ha bedre forutsetninger for å følge klassens regler og normer, og motsatt vil barn med dårlig eksekutiv fungering ha lavere forutsetning for å nå samme mål.

De eksekutive funksjonene er også nært knyttet til grunnleggende sosiale ferdigheter. Manglende sosiale ferdigheter, eller sosial kompetanse, kan føre til manglende evne til å forstå hvordan man skal oppføre seg i ulike situasjoner og hvordan man skal lese sosiale koder. Ogden (2015) slår fast at dette er grunnleggende egenskaper barn trenger for å skaffe seg venner, fungere sosialt og følge skolens regler, normer og forventinger. Informant 4 trekker fram sosial kompetanse: «Men så er det ikke alle som klarer å ha den sosiale kompetansen at de klarer å tolke disse signalene. Så de bommer litt på hva de egentlig syntes, og hva slags tilbakemeldinger de får». På lik linje med Ogden (2015), påpeker informant 4 hvordan manglende sosial kompetanse kan få elever til å komme til kort. Skolen skal legge til rette for at elevene utvikler seg både faglig, sosialt og intellektuelt. De sosiale ferdighetene og den sosiale kompetansen er viktig for at de skolefaglige læringsmålene blir nådd (Sunnevåg & Nordahl, 2008). For å forstå elevenes atferd, bør læreren derfor ha kunnskap om at eksekutive funksjoner og sosial kompetanse står sentralt i barns læring og utvikling. Samt være innforstått med at manglende ferdigheter på disse områdene kan danne grunnlaget for at ikke alle elever har like gode forutsetninger for å forstå klassens regler, skolens normer og situasjoner som oppstår.

4.1.5. Oppsummering

Ovenfor har det kommet fram at informantene har betydelig grad av forståelse for elever med atferdsvansker. Samtlige informanter foretrekker imidlertid ikke å benytte seg av termen atferdsvansker. *Elever som bruker dårlige strategier, avvikende atferd, vanskelig atferd og samspillvansker* er begrep informantene bruker for å beskrive den elevgruppa som bryter med skolens regler, normer og forventinger. Informantenes ulike definisjoner viser at atferdsvansker er et komplekst tema, som gir rom for ulik tolkning og forståelse. Videre viser informantene å ha forståelse for at atferdsvansker kan være en konsekvens av at ulike system knyttet til eleven er i ubalanse. Disse systemene omhandler både familieforhold, venner og skole. Lav mestring på skolen, mangel på trygghet, vanskeligheter med å få venner, manglende sosial kompetanse og eksekutive funksjoner, kan være årsaker til hva som kan ligge bak elevenes atferd. Informantene unnlater ikke at de selv kan være en del av problemet, og at atferdsvansker kan være en reaksjon på samspillet

mellom lærer og elev. Det kommer fram at lærernes holdninger og toleransegrense vil kunne avgjøre hvorvidt eleven blir sett på som en elev med atferdsvansker.

4.2 Hvordan møter lærerne elever med atferdsvansker?

I lys av informantenes skildringer presentert ovenfor, er det tydelig at samtlige forsøker å møte elevene på en forståelsesfull måte. Hvordan dette ytrer seg skal jeg komme nærmere inn på i dette kapitlet. Først presenterer jeg informantenes synspunkt av en god lærer-elev-relasjon og deres bevissthet rundt eget kroppsspråk og væremåte i denne sammenhengen. Deretter blir informantenes skildringer av ros og mestringsopplevelser presentert, før jeg kommer inn på informantenes tanker om kartlegging av sosiale relasjoner og til slutt deres refleksjoner rundt et godt foreldresamarbeid.

4.2.1. Betydningen av lærer-elev-relasjonen

Gjennom intervjuene kommer det frem at relasjonen informantene har med elever med atferdsvansker, er av overordnet betydning. De viser å være bevisste på at det de sier og gjør, vil prege relasjonen med elevene. De trekker samtlige frem viktigheten av å møte elevene på en positiv måte. «Det er måten vi møter dem på. Med blick, med kroppsspråk, med stemme, med interesser, det er liksom hele oss må være ekte. Eller så avslører de det». Dette kommer frem av informant 3. Hun forteller hvordan hun jobber for å fremme relasjonen med sine elever: «Å gå ut med de i friminuttet, være med de i leken, prate med de, være interessert. At de merker at du er ekte på en måte». I likhet med informant 3, er informant 4 opptatt av å ha «litt peiling på hva elevene driver med på fritiden. Å se de på andre måter enn det som har med fag å gjøre. Det kan kanskje være en nøkkel». Hun referer til Thomas Nordahl i denne sammenhengen, som er veldig tydelig på at lærere bør vektlegge det elevene syntes er interessant og viktig. Informant 1 er også opptatt av finne ut av hva elevene gjør på fritiden, men han hevder lærere i altfor liten grad bruker tid på det. Når voksne skal bygge relasjoner er det ofte et stort fokus på teambuildingsaktiviteter, for å bli kjent med det han kaller *24-timersmennesket*. Dette hevder han i større grad må jobbes med elevene, spesielt i de klassene der det er store komplekser og atferdsvansker i klassen.

Informant 4 understreker at det å se eleven er et stort ansvar alle lærere må ta på alvor. Slik grunngir hun seg:

Så å løpe rundt som en jojo hver eneste time, det nytter ikke å parkere. Jeg tenker, hadde alle lærere vært klar over hvor viktig det er, så hadde man aldri stått fremme ved tavla og undervist mer enn man må. Det skal så lite til, et klapp på skulderen, og ingen av oss vet hva de har i bagasjen når de kommer på skolen, og det har jeg en enorm respekt for. Og jeg får stadig vekk aha-opplevelser, og det er en kjempeutfordring. Og det viser jo all forskning og ikke sant, at de elevene som blir sett av læreren har et mye bedre fremtidsperspektiv enn de elevene som ikke blir det. Og det er et mandat som er kjempeviktig.

Informant 2 forteller om en elev som hadde gått fra å ha lærings- og undervisningshemmende atferd, til å syntes det var gøy å gå på skolen og få et løft da han kom på ungdomstrinnet. Eleven fortalte selv at det var læreren, det å bli sett, som gjorde at han så seg selv i et annet lys. Han trengte ikke tulle for å drøye tiden eller løpe fra de vanskelige situasjonen, fordi det var noen som faktisk brydde seg. Bru, Stephens og Torsheim (2002) viser at elever som opplever at læreren bryr seg om dem, har en mer positiv innstilling til skolen enn de elevene som ikke har et slikt forhold til sine lærere. Dette står i samsvar med informant 4 sin påstand ovenfor og informant 2 sin fortelling om eleven som endelig hadde blitt sett. Fortellingen viser at det å ha en lærer som viser omtanke og anerkjennelse kan ha stor innvirkning på elevens fremtid. Informant 4 hevder trygge voksne, samt kontinuitet og forutsigbarhet er viktige nøkler innenfor relasjonsbygging. «Man må senke garden hos eleven, komme innenfor trygghetssirkelen», forteller hun. Alle informantene reflekterer rundt viktigheten av å møte elevene med anerkjennelse, se hver enkelt, vise interesse og støtte, noe både Nordahl (2010) og Spurkeland (2017) støtter viktigheten av. Flere studier viser at gode lærer-elev-relasjoner har betydning for elevenes trivsel, læring og atferd (Hattie, 2009; Nordenbo, 2008). Måten elever med atferdsvansker blir møtt og hvordan utfordringer blir håndtert av lærerne, er av stor betydning for elevenes læringsutbytte, livskvalitet og videre muligheter (Ogden, 2015).

4.2.2. Positivt kroppsspråk – empatisk væremåte

Informantene skildrer hvordan mye av deres omtanke og varme kan komme frem gjennom bruken av et positivt kroppsspråk. Informant 3 er bevisst på hvordan hennes tilnærming preger elevene hennes. Hun forteller: «De skal tenke at jeg liker dem. Det er jo det de lurer på. Altså, liker læreren meg? Det må de se både i måten jeg sier ting på, smiler til dem og hvordan jeg reagerer når de gjør dumme ting». Lærerens bruk av non-verbal kommunikasjon har stor betydning for hvordan eleven oppfatter læreren. Informant 1 påpeker at mye av lærernes kommunikasjon blir kommunisert gjennom

kroppsspråket: «80 % av kommunikasjonene våre er kroppsspråk». Informant 1 har reist mye rundt i jobben sin som veileder, og prater ofte om hva man bør gjøre når man blir utfordret, hvilke valg man bør ta og hvordan man kan planlegge for det. Han mener mange elever som føler de ikke blir møtt med respekt er fordi de blir konfrontert: «Undervisningen blir stoppet, blikket blir satt i og blikket blir holdt, og det blir så tydelig at alle elevene bare lurer på hva skjer nå?». Informant 1 hevder det er en strategi mange lærere bruker, inkludert han selv. I stedet for å konfrontere eleven, mener han man bør jobbe med å *dempe* atferden. Gå nærmere, kanskje berøre ting ved pulten eller skulderen til eleven, markere at eleven har blitt sett. Han hevder spenningsfeltet mellom demping og konfrontasjon er det sentrale for lærerne som møter elever med atferdsvansker. «Du kan ta en kamp, men da må du vite hvilken kamp du tar», påpeker han. Det er imidlertid en stor utfordring å velge rett kamp og ofte tar man flere kamper enn nødvendig. Informanten hevder det er mye enklere å være bevisst på demping når man selv blir utsatt for noe. Når man ser elever utsetter andre elever for noe, mener han man reagerer mer med ryggmargsrefleksen og at det mye oftere blir en konfrontasjon. «Jeg synes personlig at det da er vanskeligere å være større, sterkere og klokere. Da blir man kanskje større, sterkere – og ikke så veldig klok», forteller han.

Uten å nevne eksplisitt at de bruker dempestrategier, gir de andre informantene implisitt uttrykk for at det er noe de praktiserer. Informant 3 påpeker at hun hele tiden er på med blikket og at hun ofte i samling markerer med blikket at de skal høre etter. Å signalisere at noe ikke er okay og at atferden må stoppes, gjør informant 2 helst i stillhet. Å være lærer og aldri konfrontere er imidlertid ikke et mål. Noen ganger fungerer det ikke og det blir slik informant 3 beskriver det: «*Noen kan jeg være kjempestreng med, nei, nå må du sitte her, med både blick og stemme som viser at nå, nå må du*». Informant 4 prøver å ordne uønskede situasjoner ved hjelp av dialog, men at grensesetting er noe man må jobbe mye med. «*Noen er vant med at et nei betyr ikke et nei, noe som betyr at de kommer med et nytt nei og ingen av de betyr egentlig nei. Og da må du jobbe med det for barnet*». Anmerkninger er hun ikke tilhenger av, men hun mener det likevel må til dersom det skal oppleves rettferdig for de andre elevene.

Lærerens kroppsspråk vil ha stor innvirkning på relasjonen eleven får til læreren. Måten læreren bruker ansiktsuttrykk, blick og bevegelser vil både kunne anerkjenne og underkjenne eleven. For å utvikle en positiv relasjon er læreren nødt til å vise emosjonell støtte (Spurkeland, 2017). Dette må komme frem gjennom lærerens væremåte og kommunikasjon med eleven. Siden elever med atferdsvansker lettere lar seg påvirke enn andre, er det spesielt viktig å møte disse elevene med et

positivt kroppsspråk og en empatisk væremåte (Elvén, 2017). Denne bevisstheten er det viktig å ha med seg i praktiseringen av læreryrket.

4.2.3. Positiv respons

Positiv respons, som å gi ros og sørge for at elevene opplever mestring, løfter informantene frem som viktig i møtet med elever som har atferdsvansker. «Det er noe med å tørre å leite etter disse små *catch them being good*, for hva er det å være god? Jo, det er kanskje å gjøre en handling som er bedre enn den du gjorde i går», forteller informant 1. Å gi ros er et viktig tiltak i enhver relasjonprosess. Å finne noe å gi ros for er imidlertid ikke alltid like lett. Informant 1 mener man ikke alltid klarer å se det når man står og underviser. Ofte klarer man ikke se de små tingene, fordi man er så bevisst på det man skal gjøre. Rettes blikket mot eleven det gjelder, og kun den i 10 minutter, garanterer han likevel at man finner noe:

Så tror jeg du må stå i gangen akkurat når eleven har gått ut. Og så tror jeg du må stå og se på når de har laget et lag, og skal gå i gang med å spille ute i ballbingen og når de skal gå inn på skolebussen og slipper noen andre forbi eller. Vi må leite etter andre arenaer enn når vi står og underviser fordi at når du underviser så er det det du gjør. Da har du på en måte en sånn bevissthet, et sånt haukeblikk overalt.

Han mener det hadde vært et utrolig godt grep dersom lærerne hadde satt av 5 minutter og bare ga eksklusiv oppmerksomhet til eleven, fant 3 ting som eleven klarte og deretter rapporterte hjem. «Å si noe sånn som, vet du hva det her er utrolig... jeg er så imponert! Er det greit jeg sender en SMS til mamma og pappa og skryter, der jeg sier hvor fantastisk det var det du gjorde». Informant 4 er i likhet med informant 1 opptatt av ros. «Det kan være smilefjes, jeg er fornøyd med deg», forteller hun. «(...) og så gjør jeg det samme. Så kan vi snakke om hva som er grunnen til at jeg har mitt fjes og du har ditt fjes». Dette er en veldig enkel måte å gi ros på og skape positiv forsterkning. Hun er også glad i ros i form av belønning og forteller om en episode om en elev som måtte opparbeide seg sitt nye slalåmutstyr. Dette var et samarbeid med foreldrene, der belønningen var å få tilbake utstyret etter hvert som han gjorde ting bra. «(...) det er viktig å gi belønninger som er reelle. Han fikk det ikke fysisk, men han hadde det og måtte opprettholde det», forteller informanten. Gable et al. (2009) hevder konkrete belønninger kan være et effektivt hjelpemiddel for de elevene som ofte får oppmerksomhet for deres uønskede atferd.

Opplevelsen av å lykkes og mestre er avgjørende for barn og unge. Lærerens bruk av oppmuntring og ros bidrar til at elevene utvikler positive mestringsopplevelser og elevenes prososiale atferd blir stimulert. På den andre siden kan overdreven eller feil ros bidra til at elevene føler de mangler evner (Good & Brophy, 2003). Dette står i samsvar med informant 1 sine skildringer: « (...) de kan også voksne som prøver å luske seg innpå og si ting som ikke er sant. Bare si ting omtrent som de er. De er forbausende mye bedre på ærlighet, enn det vi ofte tenker de tåler». Med intensjon om å rose eleven kan lærere komme til å forsterke nederlagsfølelsen hos barn og unge gjennom å vise overraskelse når de lykkes, gi uoppfordret hjelp og overdreven ros når de lykkes med lette oppgaver. Dersom læreren imidlertid klarer å formidle ros riktig og stimulere til mestringsopplevelser for barnet, vil læreren fungere som en beskyttende faktor for barn som står i risikozonen for å utvikle seg i negativ retning eller for barn som allerede er utsatt for en eller flere risikofaktorer.

4.2.4. Kjennskap til elevenes sosiale relasjoner

Informant 1 og informant 4 påpeker begge viktigheten av å jobbe systematisk med å kartlegge miljøet. Begge har mye erfaring innenfor området og mener kartlegging er helt sentralt for å redusere og forebygge atferdsvansker. «Jeg tror at viktigheten av tidlig innsats ikke kan bli vektlagt nok. Og et system for å oppfatte og legge merke til ulike typer atferd, kompensere, der tror jeg vi har mye å lære», forteller informant 4. På skolen hun jobber har de et observasjonsskjema som fylles ut av lærerne som har barnet, for å se om de oppfatter barnet likt. Dette gir informasjon som hun kan jobbe videre med, i tillegg til å snakke med barnet og ha hyppige møter med familien. Informant 1 er overbevist om at systematisk observasjon av eleven er viktig. «Når man jobber i en prosess med disse elevene – ikke bare en synsing om det er bedre eller ikke, men, forrige uke avbrøt du 16 ganger, denne uken avbrøt du bare 6». I tillegg til systematisk observasjon, nevner han diverse kartleggingsmetoder han benytter seg av, som innblikk, spekter og diverse symmetri. Informanten poengterer viktigheten av å ikke bare lete etter de negative kreftene, men finne ut av hvem de positive kreftene er og dyrke de. «Når et klassemiljø er vanskelig så skal man ikke bare stoppe de som utøver det negative, men skal finne de positive». Han er opptatt av å få frem elevenes stemme, og at elevene uavhengig av hvor i landet han prater med de, er flinke til å fortelle hvem som har hvilke roller. Hvem av klassekameratene som er positive, hvem som er mer uheldige venner og hvem som ikke har det så godt. Når noen ikke har det godt, mener informanten det er forhold som omfatter hele miljøet og noe man må ta på alvor.

Ifølge Nordahl et al. (2005) er kartlegging av barns sosiale relasjoner et verdifullt verktøy for å identifisere barns vennsrelasjoner og de ulike kvalitetene ved disse. Ved å benytte seg av ulike kartleggingsmetoder, kan læreren få innsikt i elevenes sosiale samspill. Samtlige informanter er bevisst på innvirkningen og betydningen jevnaldrende kan ha på elevenes atferd. Informant 1 forteller: «Opplevelsen og betydningen av medelever det kan vi ikke overvurdere – det er så viktig (...) Det er altavgjørende. Altavgjørende punktum. Viktigere enn relasjonen til de voksne». Han er opptatt av å avdekke hvilken rolle elevene har i klassens sosiale fellesskap og hevder at mange av barna som strever med sin atferd, har vansker med å posisjonere seg i det sosiale samspillet. Han mener opplevd vennskap åpenbart er viktigere enn relasjonen med de voksne. Informant 3 mener i likhet med informant 1 at det kan hjelpe mye dersom eleven har én venn:

Hvis du har én venn, eller en du vet du skal være med i friminuttet. Så kan det regulere veldig mye av atferden altså. At de spiller seg litt i, hvis det er en god venn da, så betyr det veldig mye for dem at de fortsatt liker, at jeg må prøve å gjøre sånn at han vil være med meg i friminuttet. Det regulerer veldig mye.

Informant 1 hevder reaksjonene fra medelever er så verdifulle at de kan regulere uønsket atferd, eller motsatt stimulere til uhensiktsmessig atferd. Måten medelever enten applauderer atferden eller signaliserer at oppførselen ikke er OK, trekker informant han frem som helt sentralt. Han mener medelever har større status enn læreren i det sosiale samspillet og at tilbakemeldingene elevene får fra de andre elevene betyr mye. Informanten uttrykker hvordan kulturen i klasserommet kan være med på å forsterke uønsket atferd:

Så tror jeg en del av de som kan være en plage eller som kan være en utfordring, i en viss utstrekning så får de også support fra, de får jo støtte, de kan få anerkjennelse fra medelevene, for motet sitt til å snakke imot den voksne, det handler om kulturen i klasserommet.

Informanten viser hvilken betydning medelever har og si for hvordan elever med atferdsvansker oppfører seg, og han trekker frem hvordan uheldige rollemønstre kan påvirke og trigge uønsket atferd. I jobben som veileder har han de siste årene snakket om vennskap, der andre rundt han har snakket om atferdsvansker, sinne, ikke følge med eller ikke gjøre lekser. I likhet med informant 1, hevder informant 2 at mange elever viser en viss type atferd fordi de føler det er forventet av de. «De har inntatt en rolle der medelevene forventer at de skal være de som spiller opp, sier noe og gjør noe». Informanten nevner en elev på mellomtrinnet, som han traff i forbindelse med sitt forskningsprosjekt. Eleven han snakker om var trukket ut som en slags hovedperson i klassen og

hadde rollen som sjefsbøllen. Han fyrte oppunder og var fullt klar over sin egen rolle. «Det var en type atferd som gikk inn i et mønster». I likhet med informant 2 hevder Nordahl et al. (2005) at handlingene og atferden barn og unge viser kan betraktes som sosiale strategier knyttet til etablering og opprettholdelse av den sosiale posisjonen i klassen. Oppnåelsen av å mestre det sosiale samspillet vil derfor kunne motivere elevene til å utføre handlinger som kan gå på bekostning av å bryte klassens regler og lærerens forventinger til atferd. Med dette tatt i betraktning er det vesentlig at alle lærere har kjennskap til elevenes relasjoner og er klar over innvirkningene jevnaldrenes relasjoner kan ha på atferden.

4.2.5. Sørge for et godt foreldresamarbeid

Å ha foreldrene på lag blir trukket frem som et viktig element hos alle informantene. Informant 1 hevder det å kommunisere med hjemmet er det samme som å håndtere klasserommet. Dette samsvarer med informant 3, som mener det er like viktig å ha en god relasjon til foreldrene, som til eleven. Når man møter foreldre, hevder informant 1 det er to feller lærere tradisjonelt går i. Det ene er at det blir kommunisert så mye om barnets vansker at foreldrene slutter å ta telefonen og møte opp. Det andre er at man tenker man ikke kan rapportere om alt, og ender opp med å kommunisere for lite. «Da får man samarbeidsvansker – atferdsvanskene blir til samarbeidsvansker blant de voksne. Det flytter seg bare et nivå». Han mener lærere må møte foreldre med ærlighet og respekt for at det er foreldrene som kjenner barnet best. Videre hevder han det er viktig å tørre være litt utradisjonell i møtet med foreldrene. «Sende en SMS, hilsen meg, ditt barn gjorde det, det er utrolig kjekt å bli kjent med barnet ditt». Webster-Stratton (2005) trekker i likhet med informant 1 frem viktigheten av å bygge en positiv konto ved å sende positive meldinger til foreldrene om noe bra eleven gjorde den dagen. For å få til et godt samarbeid, forsøker også informant 3 og alltid trekke frem det positive, det som har gått bra og det eleven har fått til. Hun uttrykker at det ikke kan være særlig kjekt for foreldrene dersom alle tilbakemeldingene fra skolen er negative, noe (Nordahl et al., 2005) hevder vil kunne svekke mulighet for samarbeid. Å sørge for et godt foreldresamarbeid vil derfor være betydningsfullt i møtet med elever med atferdsvansker.

4.2.6. Oppsummering

Det er tydelig at informantene forsøker å møte elevene med atferdsvansker på en støttende og anerkjennende måte, i form av å se hver enkelt, vise interesse, gi positive bekreftelser, konkret ros

og styrke elevenes mestringsopplevelser. Samtlige informanter tydeliggjør viktigheten av å bygge gode relasjoner med elevene. Sentralt i denne sammenheng står informantenes bevissthet rundt sin egen væremåte. Måten de møter elevene på, både verbalt og non-verbalt, vil ha innvirkning på relasjonen med elevene. Informantene peker også på betydningen elevenes sosiale relasjoner har på elevenes atferd. Bruk av kartlegging vil være et viktig verktøy for å fange opp innvirkningen jevnaldrende kan ha på atferden. Et godt samarbeid med foreldrene mener informantene også er vesentlig for å møte elevene med atferdsvansker på best mulig måte. Dette er proaktive strategier, som blir løftet frem av ulike studier og blir påpekt å være effektive for å forebygge og redusere atferdsvansker.

4.3 Lærernes opplevde utfordringer i møte med elever med atferdsvansker

I kjølevannet av informantenes beskrivelser av hvordan de forstår og møter elever med atferdsvansker, ønsker jeg å løfte frem hva de ser på som utfordrende i møte med disse elevene. De opplevde utfordringene varierer i noe grad mellom informantene. Noen nevner spesielt det å holde seg kontrollert når man blir trigget emosjonelt, andre peker på utfordringen av å handle der og da. Enkelte antyder også at de har strevet med å like visse elever. Nedenfor blir disse utfordringene, samt måten informantene takler dem på gjort rede for og drøftet.

4.3.1. Å opprettholde emosjonell kontroll

Å opprettholde emosjonell kontroll når man blir utfordret blir sett på som en utfordring av spesielt to av informantene. Informant 3 trekker frem en episode som relativt ny i læreryrket, der en elev klarte å få følelsene hennes i ubalanse:

Jeg kjente, pulsen begynte å stige, altså når han begynte å utagere og gå rundt og jeg tenkte at, sånn her kan det ikke være, jeg må gjøre noe. Du får puls, du kjenner at, ahh, hva skal jeg gjøre. Du blir helt desperat og vet ikke helt hvor du skal ja.

Informanten forteller videre at det er fort gjort å heve stemmen eller komme med trusler når man mister kontrollen på den måten hun gjorde den gangen hun ble utfordret: «Det er veldig fort å gjøre. Det skjer kjempfort. Å liksom ty til de raske løsningene. Hvis ikke du gjør ..., så får du ikke friminutt. Men, det virker sjeldent». Hun påpeker at læreren setter standard for hvordan resten av elevene skal snakke til hverandre. Dersom læreren kjefter, roper og snakker høyt påvirker det elevene negativt,

hevder hun. I likhet med informant 3, påpeker informant 1 hvordan kjeft ikke fungerer, men at det likevel kan forekomme: «Når jeg står og kjefter i klasserommet er det for min del, ikke fordi at det virker. Det virker kun for meg, fordi jeg på en måte får drenert en del av frustrasjonen. Det har ingen effekt». Dette støttes av Sigsgaard (2003), som hevder de voksnes kjefting sjelden er en gjennomtenkt handling, men snarere en spontan og emosjonell reaksjon. Forskning som har blitt gjort på området viser at negativ respons fra lærer i form av straff, irettesettelser og formaninger har ingen positiv virkning på elevenes atferd (Lewis et al., 2008; Stormont et al., 2007; Sørli et al., 2016; Weyns et al., 2017).

Informant 1 er opptatt av et begrep som kalles *benevning*. Hvis ting skjer akutt i klasserommet, trekker han frem benevning som et konkret verktøy. Benevning er godt egnet for å roe ned egen puls og for å markere at du har fått med deg det som har skjedd. Når man blir utfordret på autoritet, hevder informanten det verste for oss er når vi ikke har noe å si. «Når vi blir stående og stamme foran klassen, det er så, vi blir helt sånn naken. Men å jobbe med *nå så jeg hva du gjorde, nå gjorde du sånn*. Bare det at vi klarer én setning, det demper pulsen såpass mye». Det kan godt hende eleven fortsetter, men det har blitt markert og læreren slipper å stå der avkledd uten ord. Informanten har troen på at lærere trenger en bank med mulige verktøy og at benevning er et av dem.

Det er ikke en kritikk nødvendigvis av lærerskolen, men jeg tror vi trenger en sånn knytting til praksis som må inn mye tidligere. Og dette her med å, kanskje det første som må inn, som man må begynne med en gang er, «Hva gjør du, hvis du blir utfordret på autoritet? Så kan du begynne; demping, konfrontasjon og mantra. Hva gjør du, hva sier du?»

Informanten beskriver at lærere er offentlige personer når de underviser og de er rundt alle middagsbord. Har en situasjon gått over styr og eleven forteller dette rundt middagsbordet, vil foreldrene helt sikkert spørre hva læreren sa. Benevning kan bidra til å regulere følelsene som måtte dukke opp i en situasjon der man blir utfordret. Å miste følelsesmessig kontroll kan likevel skje. Det er en del av det å være menneske, hevder informant 4. Når hun merker at hun blir sint, prøver hun å gå vekk. «Men det er ikke alltid du kan det», forteller hun. «Da sier jeg rett ut at nå blir jeg sint. Jeg tror jeg må være like ærlig der (...). Det er noe de respekterer når jeg er ærlig på det». Hun trekker frem viktigheten av å beklage, i stedet for å bortforklare. Informant 1 er likhet med informant 4 over opptatt av ærlighet ovenfor elevene sine. Han sier følgende:

Du har så utrolig mange andre grep enn å kjeft, men det er så utrolig lett å si, så havner man og får en skikkelig in your face, også kommer det likevel. Men da tror jeg det viktigste disse elevene kan få, som de får veldig, veldig sjelden, er en unnskyldning. Jeg tror det er kraftig undervurdert (...). Vi er så utrolig takknemlig på sånne ting, den typen ærlighet. Veldig sjelden opplever jeg voksne som sier unnskyld.

Han fastslår, på lik linje med Spurkeland (2017), at å være ærlig og vise at man kan ta feil står i tråd med det å være et helt menneske. Informant 2 skildrer sin mening om temaet: «Selv om du er voksen og har betalt for å være der, så har du følelser. Så ting som kan gå på person eller over streken på en eller annen måte. At du får sagt det på en OK måte er jo greit». Han hevder slike situasjoner kan være gode læringssituasjoner for elevene. Informanten trekker frem en annen strategi som kan fungere når man blir utfordret: «Rett og slett å overse atferden». Dette samsvarer med Scheuermann og Hall (2008), som hevder det kan være hensiktsmessig å ignorere uønsket atferd. Barn med atferdsvansker har en tendens til å få utelukkende negativ oppmerksomhet fra voksne, som kan bidra til å forsterke uønskede handlinger. Når læreren derimot velger å ignorere den uønskede atferden, vil oppmerksomheten bli tatt vekk fra handlingen. Informant 2 påpeker at man imidlertid bør være rimelig trygg på at det faktisk gir seg når man overser, for erfaringen hans tilsier at det ikke alltid er det som skjer. Informant 3 mener man som lærer ikke har så veldig mange andre konsekvenser enn å overse upassende atferd. Hun vil aldri komme dit at hun tar med eleven til rektor eller ut på gangen. Der er informant 4 helt enig:

Det tenker jeg at det har vi egentlig ikke lov til. Den er enkel. Skal du sende de ut av klasserommet må hvert fall en lærer være med, og det må være en avtale om det er sånn det blir. Sånn at det ikke oppleves som straff, men at det er mer en timeout som er avtalt. Okay, nå ser jeg at du har problemer med å konsentrere seg, da gjør vi noe annet. I stedet for den negative, nå skal du ut for det her håndterer ikke du liksom.»

Informant 2 og 3 hevder i likhet med informant 4 at det å sende en elev ut av klasserommet i en del sammenhenger kan være på sin plass. «Hvis jeg skal prate med han, prøve å komme frem til noe i lag, så må vi gå ut på gangen for å prate, for det tar jeg ikke i klassen», sier informant 3. Dette står i tråd med studien utført av Lewis et al. (2012), som viser at klassen, læreren, samt eleven som forstyrrer er tjent med at eleven som forstyrrer blir sendt ut av klasserommet. Distraksjonen blir flyttet og det gir læreren mulighet for å puste, i tillegg til at det demonstrerer en seriøs konsekvens av dårlig oppførsel. Informant 3 mener det å bli sendt ut på gangen kan oppleves som en seriøs konsekvens for de minste elevene, noe elevene assosierer med alvor. Å bli sendt ut på gangen skal imidlertid ikke

oppleves som straff. Dersom eleven blir ekskludert fra klasserommet over tid, hevder Lewis et al. (2012) det vil ha en negativ innvirkning på elevens oppførsel. Dette kan bidra til dårlig trivsel, som kan føre til skulking og skolevegring.

Dersom det blir gjort på riktig måte, kan det å ta eleven ut av klasserommet fungere som en god strategi. Lewis et al. (2012) påpeker at læreren må gi en advarsel i forkant og forklare eleven hvorfor det å bli sendt ut er nødvendig, i tillegg til å ha en oppfølgingssamtale der eleven får mulighet til å reflektere over egen oppførsel. Sistnevnte gir en gylden mulighet for læreren til å ta en prat med eleven på tomannshånd. Samtlige informanter fremhever nettopp praten på tomannshånd, som et avgjørende element. «Selvfølgelig kan du tolke og observere underveis i undervisningen ellers, men jeg tenker at akkurat det med å ta en prat på tomannshånd er det som skal til», skildrer informant 2. Det trenger nødvendigvis ikke å foregå midt i en undervisningssituasjon, men at man ordner opp med eleven utenfor klasserommet, gjerne når situasjonen har roet seg.

Så er det med elever som har problemer med atferd mye bedre å ta det opp på et senere tidspunkt, der det ikke er varmt og vi kan snakke om det på en mer nyansert måte, uten tilhørere. Så å ta de inn på et grupperom og si: «Vet du hva, i går, så var det noe. Hva tror du det var?» Og ofte vet de det veldig godt.

Informant 4 viser at praten med eleven på tomannshånd gir mulighet for eleven til å reflektere over egen atferd, som gir eleven en sjanse til å opptre mer ansvarlig. Hun uttrykker i tillegg et godt poeng ved å la støvet få lagt seg før man konfronterer eleven. Det kan være gunstig både fordi eleven får mulighet til å roe seg ned, men også for at læreren får tid til å samle tankene dersom ting har gått litt ut av kontroll. Elvén (2017) hevder barn som utagerer ikke er i stand til å tenke normalt og høre etter før de har kontroll over seg selv. Å gi eleven rom for å roe seg ned og ta praten og konfrontasjonen på et senere tidspunkt, vil derfor ha god effekt. Videre kan også læreren i slike tilfeller miste kontroll over sine egne følelser og det kan være fare for at konflikten vil øke. Når læreren arbeider med å sette grenser for uønsket atferd, kan læreren i affekt gi krevende elever negativ respons (Elvén, 2017; Nordahl, 2005; Nordahl et al., 2005). Informant 1 mener lærere bruker for mye tid på elevene i krigstid. «Det kan være godt at støvet får lagt seg i forhold til den episoden som utspant seg og at du får spille videre på at okay, nå kan vi snakke litt med innestemme om det her».

4.3.2. Krevende å skape gode relasjoner

Alle informantene påpeker at det kan være krevende å skape gode relasjoner og at det ikke er alle elever man klarer å ha en like god relasjon til. «Det er ikke like lett å finne den felles, for du må på en måte finne en måte å møte dem på som gjør at de åpner seg opp for deg, eller får tillitt», skildrer informant 3. Hun syntes det kan være vanskelig å møte elevene som utfordrer henne på lik linje med de søte jentene som gjør alt de får beskjed om. Informanten blir tydelig utfordret av atferd som kategoriseres som lærings- og undervisningshemmende, samt utagerende atferd: «Han utfordret meg på en del ting i klasserommet som med å svare høyt og, litt sånn mindre viktige ting egentlig». Dette samsvarer i liten grad med informant 4. Hun blir i større grad utfordret av de elevene som kan sitte i timen og ikke gjøre noe, men som egentlig har gode forutsetninger for å gjøre det de blir bedt om:

Jeg syntes dét er mye verre enn de som på en måte har et uttrykksmønster som kan være veldig negativt. Hvis de rett og slett ikke gidder, da kan jeg liksom få den; what a waist, kan du ikke bare, til ditt eget beste liksom, legg litt i det.

Disse elevene er ofte synlige. De krever lærerens oppmerksomhet og bidrar til at søkelyset ofte går vekk fra de stille elevene, som tilsynelatende gjør det de skal. Informant 1 hevder på sin side at det er de stille elevene, som mange ikke tenker har en atferdsvanske, som definitivt har det:

Jeg syntes det har vært det mest utfordrende, og i veiledning så hører jeg at lærerne forteller at hvis det er noen de virkelig har dårlig samvittighet for, så er det de som de ikke har snakket med på 3 uker. De, de glemte. De stille. Vi kan kalle dem mange ting.

Informant 4 trekker i likhet med informant 1 frem de introverte elevene, som en utfordrende elevgruppe: «Fordi du skal først finne vedkommende i alt det andre mylderet, så få kontakt, og samtidig hjelpe eleven med å være sosial». Disse elevene forstyrrer ikke sidemannen, de skaper ikke uroligheter og konflikter. På denne måten hevdes de å være lettere å takle for omgivelsene rundt (Nordahl et al., 2005). «Men det er ikke lett for de som har det», påpeker informant 1. Fokuset i denne studien er rettet mot hvordan lærere møter elever med eksternaliserende atferd. Likevel retter informant 1 og 4 søkelyset mot elevene med internaliserende atferd og trekker frem viktigheten av å fange opp disse elevene.

Enten det er eksternaliserende atferd eller internaliserende atferd, utgjør elevenes atferd visse utfordringer for læreren. Informant 1 har et ærlig svar på spørsmålet om han har møtt elever som

har vært krevende å skape gode relasjoner til: «Jeg har ikke lyst til å hevde at alle har det sånn, men jeg for min del har møtt barn som har vært vanskeligere å like og det tror jeg de skjønnte».

Informanten trekker frem en mobbesak, der han lot seg styre emosjonelt av det den som ble utsatt for mobbingen fortalte. Han behandlet den andre eleven på bakgrunn av det den ene eleven hadde fortalt: «Jeg gikk *all inn* i den som ble krenket». Han forteller om hans manglende evne til å fokusere på begrunnelsen og bakgrunnen for handlingene som den ene eleven gjorde. Dette kan ses i sammenheng med det Skårderud og Duesund (2014) kaller for mentalisering. Evnene til å gi mening til egen og andres atferd. Informanten påpeker at han ikke forholdt seg profesjonelt nok til saken, da jobben hans faktisk er å like alle elever, uavhengig av hvilke valg de foretar seg. Han hevder imidlertid det går an å lære seg å like alle elever: «Og da må man, jeg tror vi liker alle sammen hvis vi forstår hvorfor atferden er som den er, istedenfor å registrere».

Informant 4 forteller om en episode som relativt nyutdannet, der hun manglet den forståelsen informant 1 fremhever ovenfor. Det var en elev som stadig kom til skolen uten gymtøy og uten matpakke. Hun var imidlertid ikke klar over at denne eleven hadde en syk mor, og fikk dermed liten oppfølging hjemmefra. «Hadde jeg bare visst om det», forteller hun. «I stedet registrerte jeg og sendte melding med hjem, hadde ikke, hadde glemt, sånn og sånn». Informanten mente hun ikke hadde nok forståelse for eleven og situasjonen eleven befant seg i. Hun understreker at en av de viktigste egenskapene en lærer kan ha, er å prøve å forstå en sak fra forskjellige sider. På lik linje med informant 4, påpeker informant 2 at «litt av den tilnærmingen du må ha, er jo litt av den ydmykheten om at barn er forskjellige og at årsakene som ligger bak kan være forskjellige». Han hevder stikkordet er anerkjennelse.

Du kan anerkjenne dem for det de kan eller det de kan bli. Hva heter det ordet, «vær så snill og ikke se meg for den jeg er, men den jeg kan få mulighet til å bli. Sant, at du ser litt bak, her er det noe som er (...). Mennesker med sine potensialer og muligheter, som selvfølgelig kan være ganske ufordragelige der og da. Sånn at ja, sånn sett er jo det en stor kunst egentlig.

Hvorvidt læreren klarer å «se litt bak», slik informant 2 uttrykker det, avhenger mye av lærernes holdninger og fokus. Informant 1, som hevder lærere må forsøke forstå atferden, ikke bare registrere den, ser ut til å dele samme oppfatning. En stor del av lærerens relasjonskompetanse innebærer evnen til å vedlikeholde og reparere relasjoner som står i fare for å ødelegges. Det er læreren som er den voksne i relasjonen og som har ansvaret for å arbeide for at relasjonen går i riktig retning (Manger et al., 2013).

4.3.3. Å handle der og da

Alle informantene beskriver situasjoner der de har følt at de har kommet til kort. Informant 3 forteller om en episode som utspant seg for en del år siden. Hun var kontaktlærer og hadde en elev i klassen som sleit med atferd. «Altså det var en atferdselev som ikke har fått en diagnose, men det var jo helt klart en diagnose». I en time der elevene skulle skrive, med blyant vel og merke, tar denne eleven demonstrativt tak i en penn. «Så sa jeg, *nå tar du og legger vekk den pennen eller så blir du med ut*, med rolig stemme». Det endte med at eleven ble tatt ut med makt, fordi hun hadde sagt at det ville bli en konsekvens dersom eleven ikke hørte etter. Informanten forteller at dette pågikk rundt en halvtime og at hun underveis tenkte at «herregud, hvor teit er ikke det her, det er jo bare en penn». Informant 3 skildrer at det ikke var noen god situasjon å havne i, hverken for eleven eller for henne selv, men at hun var nødt til å stå ved det hun hadde sagt. Hun kunne ha valgt å ignorere den uønskede atferden, slik Scheuermann og Hall (2008), samt Webster-Stratton (2005) vektlegger som en prososial strategi. Hun valgte på den andre siden å følge opp konsekvensen hun hadde advart eleven med, nemlig å ta eleven ut av klasserommet. Å gi en advarsel i forkant blir ifølge Lewis et al. (2012) sett på som helt nødvendig dersom det skal lønne seg å ta med en elev ut av klasserommet. Informanten ga i dette tilfellet en advarsel, men funn fra Lewis et al. (2008) viser imidlertid at elevene blir mer ansvarlige dersom inkluderende, fremfor ekskluderende teknikker blir tatt i bruk. Informant 3 satt seg selv i en uheldig situasjon da hun ikke hadde noe annet valg enn å stå ved det hun hadde sagt, som i dette tilfelle var å ta eleven ut, mot elevens vilje. Å vite hvordan man skal handle i uforutsette situasjoner er en utfordrende del av jobben som lærer.

Informant 4 trekker frem et viktig tiltak som kan bidra til at uforutsette situasjoner får et ønskelig utfall. Hun hevder avtaler i forkant kan bidra til å forebygge uønskede hendelser. Som sosiallærer bruker hun å lage avtaler med elever som har ekstra behov. Det kan være avtale om at eleven skal komme rett til henne når de kjenner at det bobler over eller det kan være en avtalt plass eleven kan løpe til dersom han eller hun i frustrasjon løper ut av timen. Som regel vet læreren hvem som er vanskelig i undervisningssammenheng, og informanten hevder det derfor er lurt å ha en plan for hva læreren kan gjøre og ha snakket med eleven om det i forkant. Informant 2 påpeker at det er mange ting man ikke kan forberede seg på, annet enn en mental innstilling. Han grunngir seg slik:

Du kan stable på beina en del scenarioer, hva er det som kan skje og hva må jeg, hvordan kan jeg forholde meg til de situasjonene. Og det er ikke sikkert at det blir sånn, men du har i hvert fall tenkt gjennom noe. Stiller deg ikke helt blank da.

Han referer til Schön (2001) sitt begrep refleksjon i handling, som står i tråd med lærerens pedagogiske handlingskompetanse. I uventede situasjoner må læreren ofte ta avgjørelser basert på egen dømmekraft. Dersom læreren har reflektert rundt tidligere erfaringer, vil læreren være bedre rustet i møtet med uforutsigbare atferdssituasjoner. Informant 3, som skildrer episoden med eleven som gikk over styr, fremhever viktigheten av å både være i forkant, ha tenkt gjennom situasjoner og ha en back up-plan. Likevel er episoden hun forteller om et bevis på at det enkelte ganger ikke blir slik en har planlagt. Informanten opplyser om at det i denne situasjonen var koblet inn flere instanser mot eleven og at det ble en del samarbeidsmøter i etterkant, der hun fikk høre fra BUP at det slett ikke var bra å ta noen ut med makt. Dette var informant 100 % enig i, men likevel så er det noe med «å stå i det», som hun beskriver. «Jeg var jo alene i klasserommet da, og når du står ovenfor eleven så var jeg jo alene om å bestemme hva gjør jeg nå? Så vurderte jeg det sånn, og da gjorde jeg det», påpeker hun. Informant 3 nevner eksplisitt at hun har opplevd å være «på gyngende grunn» når det gjelder å takle elever med atferdsvansker. Hun tok master i spesialpedagogikk i den hensikt om å lære mer om temaet og utvide sin kompetanse. Hun forteller imidlertid at det er erfaring hun har lært mest av: «Jeg følte jo ikke at jeg lærte veldig mye mer om atferdshåndtering i studiet. Vi hadde jo det på pensum, men du må ha erfaring. Det er absolutt erfaring man lærer mest av».

Informant 3, nevnt ovenfor, belyser hvordan lærere kan bli stilt overfor uforutsigbare situasjoner, der man ikke alltid evner å handle i tråd med det som er pedagogisk riktig. Når en elevs atferd fører til at læreren blir sint eller irritert, er det gjerne fordi atferden trigger noe følelsesmessig eller holdningsmessig hos læreren. Atferden eleven viser kan fort bli oppfattet som problematisk. Lærerens villighet til å reflektere over situasjonen vil kunne avgjøre i hvilken retning relasjonen med eleven tar (Juul & Jensen, 2003). Når lærere reflekterer over sine erfaringer, påpeker både Schön (2001), Hollins et al. (2004) og Grimsæth et al. (2018) viktigheten av å dele og drøfte erfaringene med lærerkollegiet. På denne måten kan lærerens pedagogiske handlingskompetanse styrkes og videreutvikles. Det vil være rimelig å anta at å skulle ta avgjørelser der og da, vil være lettere når handlingskompetansen er forankret gjennom nøktern refleksjon og drøfting.

4.3.4. Oppsummering

Alle informantene forteller gjennomgående om utfordringer som oppstår i møtet med elever med atferdsvansker. En utfordring flere av informantene uttrykker er å skulle opprettholde emosjonell kontroll når en eller flere elever utfordrer. Dette bidrar til at informantene enkelte ganger tar i bruk ulike reaktive strategier. Ingen av informantene utelukker at kjefting forekommer fra tid til annen, selv om det ikke er optimalt. Dersom ting har gått over styr, trekker informantene frem viktigheten av å være ærlig overfor sine elever, det å klare å si unnskyld. Å sende en elev ut av klasserommet eller til rektor på grunn av dårlig oppførsel er ikke i tråd med lærerens holdninger. Å ta med eleven ut for å få pratet med eleven på tomannshånd, ser de derimot på som en god strategi for å forebygge uønsket atferd. Flere av informantene beskriver situasjoner der de har funnet det vanskelig å lage gode relasjoner med enkelte elever. Når dette skjer, handler det om å ha evnen til å klare å se bak atferden til eleven. Klare å anerkjenne eleven for det eleven «har mulighet til å bli», slik informant 2 uttrykker seg. Å skulle handle der og da, i uforutsette og uforutsigbare situasjoner som omhandler atferd, blir også sett på som en utfordring. Det kommer fram at lærerne løser disse situasjonene helst ved å være i forkant med å lage avtalte planer og ha tenkt gjennom en del scenarioer på forhånd. Dette vil imidlertid ikke alltid være nok for å avverge en uheldig situasjon. Lærerens handlingskompetanse vil i denne sammenheng være avgjørende.

5 Avslutning

Å undersøke hvordan lærere forstår og møter elever med atferdsvansker har blitt gjort av flere forskere før meg. Jeg ønsket imidlertid med denne studien å løfte frem hvordan et utvalg erfarne lærere beskriver sin forståelse og praksis i møte med atferdsvansker. Studien belyser sider ved lærerrollen som er viktige i forbindelse med å forstå og møte barn og unge med atferdsvansker i skolen. Denne bevisstheten er viktig for å kunne endre og utvikle lærernes praksis. Nedenfor presenterer jeg oppsummering av hovedfunn, kritiske refleksjoner, samt gir en beskrivelse av veien videre.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Denne studien kaster lys over fire lærere sin forståelse av atferdsvansker og måter de forsøker å møte elevene med atferdsvansker på. Lærerne benytter imidlertid ikke av begrepet atferdsvansker, men termer som *samspillvansker*, *vanskelig atferd*, *avvikende atferd* og *elever med dårlig strategibruk*. Informantenes forståelse av atferdsvansker varierer ut fra deres ulike ståsteder og erfaringer. Kompleksiteten i begrepet atferdsvansker danner derfor grunnlag for ulik tolkning og forståelse. Informant 1, som benytter seg av begrepet *samspillvansker*, peker seg noe ut fra de andre. Han er i større grad opptatt av å se på forhold ved samspillet som årsak til atferdsvansker. Dette står i tråd med det sosialøkologiske perspektivet. De andre informantene derimot, tar i bruk beskrivelser som kan knyttes opp mot et individperspektiv; *vanskelig atferd*, *avvikende atferd* og *elever med dårlig strategibruk*. Manglende eksekutive funksjoner og sosial kompetanse blir pekt på som mulige årsaker til hvorfor enkelte barn utvikler atferdsvansker.

Det kommer imidlertid frem at informantene har forholdsvis lik tilnærming i møte med elever de mener havner under begrepet atferdsvansker. Samtlige trekker frem viktigheten av å tolke og forstå hvorfor enkelte barn har den atferden de har. Dersom informantene, i tråd med aktørperspektivet, forsøker å ta elevenes perspektiv og setter seg inn i elevenes tenkemåter, kan atferden til elevene gi mening. Informantene hevder elevenes atferd i mange tilfeller skyldes forhold opprettholdt av familien, skolen, læreren og- eller jevnaldrende. Dårlig oppdragelse, lav mestring på skolen, problemer med jevnalderrelasjoner og mangel på trygghet kan være årsaker til hva som kan ligge bak elevenes atferd. For å forstå elevenes atferd er det viktig at lærere har kunnskap om de mange sammensatte årsakene som kan ligge bak.

Et annet funn verdt å løfte frem er informantenes bevissthet rundt egen væremåte i samspill med elevene. Informantene legger ikke skjul på at deres holdninger og toleransegrense kan være med på å avgjøre hvorvidt eleven blir sett på som en elev med atferdsvansker. Samtlige informanter er opptatt av å skape gode relasjoner med elevene og er bevisst på at deres holdninger i stor grad kommuniseres gjennom kroppsspråket. For å etablere, utvikle og vedlikeholde relasjoner med elever med atferdsvansker, er et positivt kroppsspråk og en empatisk væremåte avgjørende. Dette innebærer å møte hver enkelt elev med interesse og forståelse, som gir eleven opplevelsen av å bli sett og respektert. Betydningen av å ha relasjonskompetanse blir i denne sammenheng viktig.

Gjennom informantenes skildringer har studien også løftet frem aktuelle utfordringer i møtet med barn og unge som har atferdsvansker. Noen ganger trigger elevene noe emosjonelt i informantene, som resulterer i at reaktive strategier, i form av negativ respons og konfrontasjoner blir benyttet. Dette står i tråd med studier som viser at elever med atferdsvansker ofte blir møtt med negative reaksjoner fra omgivelsene rundt. Å mestre uforutsette situasjoner knyttet til atferdsvansker blir også sett på som en utfordring. Det må poengteres at informantenes lange erfaring i yrket har bidratt til å styrke deres pedagogiske handlingskompetanse, og gjort dem tryggere i møtet med å mestre det uforutsette knyttet til atferdsvansker.

Det er verdt å løfte fram at to av informantene i løpet av sin karriere som lærer, har kjent et behov for mer kunnskap om elever med atferdsvansker. Temaet trekkes fram som mangelfullt, noe som samsvarer med min oppfatning. Det trengs kunnskap og kompetanse om elevenes mangfold dersom man skal forstå og møte elever med atferdsvansker på riktig måte. Noe av det viktigste i jobben som lærer er å forstå seg på elevene. Denne studien har belyst viktige bidrag i realiseringen av skolens mål om at alle barn, uavhengig av evner, forutsetninger og atferd, skal lykkes i skolen.

5.2 Kritiske refleksjoner

En styrke ved denne studien er at informantene representerer ulike roller i skolen. Både rektorrollen, sosiallærerrollen, spesialpedagogrollen og kontaktlærerrollen er representert. Måten informantene møter elever med atferdsvansker på, varierer ut fra hvilket trinn de jobber på og hvilken rolle de har. Informantenes ulike ståsteder bidrar til å gi studien viktige nyanser. Siden studien inneholder relativt få informanter, gir funnene ingen mulighet for generalisering. Hadde jeg valgt en annen tilnærming, foreksempel benyttet meg av en kvantitativ studie med et større utvalg av informanter, ville jeg hatt

grunnlag for å si noe mer generelt om hvordan lærere forstår og møter elever med atferdsvansker. Det må poengteres at målet med studien har vært å gå i dybden på informantenes tanker og erfaringer rundt temaet. Å benytte kvalitativ tilnærming ble derfor ansett som mest hensiktsmessig for å nå målet. En svakhet ved kvalitative studier kan skyldes forskerens subjektive skjønn. Min forforståelse knyttet til elever med atferdsvansker og mine erfaringer fra praksis og jobben som vikar, kan ha preget mine tolkninger av informantenes meninger og beskrivelser. Det har derfor vært viktig at analysen av datamaterialet ble gjort på en god måte og at funn- og drøftingskapitlet viser et tydelig skille mellom hva som er informantenes utsagn og hva som er mine tolkninger. Basert på disse redegjørelsene mener jeg validiteten i studien har blitt styrket. Det kunne videre vært formålstjenlig å benytte metodetriangulering i form av observasjon, for å fange opp informasjonen på en annen måte enn det semistrukturerte dybdeintervju tillater. Jeg mener likevel tilnærmingen i denne studien har vært tilstrekkelig for å bidra til større innsikt i fenomenet som har blitt undersøkt.

5.3 Veien videre

Det har blitt kjent gjennom flere studier at læreren som enkeltperson har betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; O'Connor et al., 2011). Denne studien har fokusert på lærerens rolle innenfor atferdsproblematikken og beskrevet hvordan et utvalg lærere forstår og møter elever med atferdsvansker. Det er relativt få studier som har undersøkt sammenhengen mellom læreres forståelse av atferdsvansker og deres møte med elever med atferdsvansker. Jeg mener det er behov for mer forskning som belyser dette temaet. For at elever med atferdsvansker skal nå sine faglige og sosiale mål i skolen, er de avhengig av lærere som støtter dem og vil dem godt. Ulik forskning peker imidlertid på at det motsatte skjer (Blyth & Milner, 1996; Drugli, 2008; Nelson & Roberts, 2000; Sunnevåg & Nordahl, 2008). Læreres forståelse må løftes fram som en sentral evne og ferdighet. Sentralt innenfor dette temaet står relasjonskompetanse og pedagogisk handlingskompetanse. Det er behov for å i større grad få dette inn i grunnskolelærerutdanningen. Det er ikke nok med to timer undervisning om ADHD og læringsvansker. Lærerstudenter må få muligheten til å sammen reflektere og diskutere hvilke utfordringer som kan oppstå i møte med elever som har atferdsvansker. En slik bevisstgjøring kan gjøre dem bedre rustet når de kommer ut i læreryrket, og kan øke deres trygghet og forståelse i møte med elevene.

Etter snart fem år på grunnskolelærerstudiet føler jeg meg endelig klar til å tre ut i yrkeslivet. Jeg vet

at uansett hvor mye litteratur og forskning jeg har lest og tatt innover meg over studiets løp, vil jeg møte på utfordringer der jeg må tenke ut fra eget skjønn. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg innsett noe informantene har gjort meg oppmerksomme på, nemlig at læreryrket først og fremst er et omsorgsykke. Mine holdninger, min måte å være på og min evne til å forstå elevenes atferd er med på å prege samspillet og relasjonen med elevene jeg møter.

6 Litteraturliste

- Baker, P. H. (2005). Managing Student Behavior: How Ready Are Teachers to Meet the Challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blank, C. & Shavit, Y. (2016). The Association Between Student Reports of Classmates' Disruptive Behavior and Student Achievement. *AERA Open*, 2(3). doi:10.1177/2332858416653921
- Blyth, E. & Milner, J. (1996). *Exclusion from school : inter-professional issues for policy and practice*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles, Calif: Sage.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective - a biocological model. *Psychol. Rev.*, 101(4), 568-586.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. doi:10.1016/S0022-4405(02)00104-8
- Brunstad, P. O. (2017). *Beslutningsvegring: et ledelsesproblem*. Oslo: Gyldendal.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Carr, D., Fauber, A., Grove, C. & Ray, A. (2013). The effects of teacher preparation programs on novice teachers regarding classroom management, academic preparation, time management and self-efficacy: ProQuest Dissertations Publishing.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi:10.3102/003465430298563
- Costello, E. J., Compton, S. N., Keeler, G. & Angold, A. (2003). Relationships Between Poverty and Psychopathology: A Natural Experiment. *JAMA*, 290(15), 2023-2029. doi:10.1001/jama.290.15.2023
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Eley, T. C., Lichtenstein, P. & Moffitt, T. E. (2003). A longitudinal behavioral genetic analysis of the etiology of aggressive and nonaggressive antisocial behavior. *Develop. Psychopathol.*, 15(2), 383-402. doi:10.1017/S095457940300021X
- Elvén, H. B. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforl.

- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L. & Hughes, K. G. (2009). Back to Basics: Rules, Praise, Ignoring, and Reprimands Revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 195-205. doi:10.1177/1053451208328831
- Gelhorn, H. L., Stallings, M. C., Young, S. E., Corley, R. P., Rhee, S. H. & Hewitt, J. K. (2005). Genetic and environmental influences on conduct disorder: symptom, domain and full-scale analyses. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 580-591. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00373.x
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (04), 312-324. doi:10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03
- Grimstæth, G. & Irgan, T. (2016). Og bakom står læreren ; lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker. *Bedre skole*, (3), 42-46.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Henricsson, L. & Rydell, A.-M. (2006). Children with Behaviour Problems: The Influence of Social Competence and Social Relations on Problem Stability, School Achievement and Peer Acceptance across the First Six Years of School. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366. doi:10.1002/icd.448
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 43(1), 133-164. doi:10.1111/1469-7610.00007
- Hollins, E., McIntyre, L., DeBose, C., Hollins, K. & Towner, A. (2004). Promoting a Self-Sustaining Learning Community: Investigating an Internal Model for Teacher Development. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 247-264. doi:10.1080/09518390310001653899
- Holsen, I., Smith, B. H. & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the Social Competence Program "Second Step" in Norwegian Elementary Schools. *School Psychology International*, 29(1), 71-88. doi:10.1177/0143034307088504
- Hughes, C. & Graham, A. (2002). Measuring Executive Functions in Childhood: Problems and Solutions? *Child and Adolescent Mental Health*, 7(3), 131-142. doi:10.1111/1475-3588.00024
- Jaffee, S. R., Moffitt, T. E., Caspi, A. & Taylor, A. (2003). Life With (or Without) Father: The Benefits of Living With Two Biological Parents Depend on the Father's Antisocial Behavior. *Child Development*, 74(1), 109-126. doi:10.1111/1467-8624.t01-1-00524
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kerns, K. A., Eso, K. & Thomson, J. (1999). Investigation of a Direct Intervention for Improving Attention in Young Children With ADHD. *Developmental Neuropsychology*, 16(2), 273-295. doi:10.1207/S15326942DN1602_9
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter* (Meld. St. 22). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

- Kvale & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J. & Qui, X. (2008). Students' Reaction to Classroom Discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(3), 715-724. doi:10.1016/j.tate.2007.05.003
- Lewis, R., Romi, S. & Roache, J. (2012). Excluding Students from Classroom: Teacher Techniques that Promote Student Responsibility. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(6), 870-878. doi:10.1016/j.tate.2012.03.009
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L. & Helgeland, H. (2007). *Trivsel og oppvekst - barndom og ungdomstid* (9788280822048). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Melby-Lervag, M. & Hulme, C. (2013). Is Working Memory Training Effective? A Meta-Analytic Review. *Developmental Psychology*, 49(2), 270-291. doi:10.1037/a0028228
- Melinder, A., Berg-Rolness, I. & Sinkerud, M. (2011). *Eksekutive funksjoner, sosiale ferdigheter og barns skoleprestasjoner*. Hentet fra https://www.bufdir.no/Global/nbbf/Skole_ utdanning/EKUPEksektiveFunksjonerSammenstilling2011.pdf
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(1), 39-56. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=39f11144-1283-4a6e-b1b6-c90d25bc0166%40sdc-v-sessmgr02>
- Mezzacappa, E. & Buckner, J. (2010). Working Memory Training for Children with Attention Problems or Hyperactivity: A School-Based Pilot Study. *A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 2(4), 202-208. doi:10.1007/s12310-010-9030-9
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nelson, J. R. & Roberts, M. L. (2000). Ongoing Reciprocal Teacher-Student Interactions Involving Disruptive Behaviors in General Education Classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 27-37. doi:10.1177/106342660000800104

- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse : en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NSD. (2018). Hvilke personopplysninger skal du behandle? Hentet fra <https://meldeskjema.nsd.no/test/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. doi:10.3102/0002831210365008
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.
- Opplæringsloven. (2002). § 9 A-2. *Retten til et trygt og godt skolemiljø* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforl.
- Ramstad, T. F. (2014). Utvikling av eksekutivefunksjoner og læring i åpne skoler. I H. Sigmundsson (Red.), *Læringsvansker* (s. 161-199). Bergen: Fagbokforlaget.
- Reinke, W. M., Herman, K. C. & Newcomer, L. (2016). The Brief Student-Teacher Classroom Interaction Observation. *Assessment for Effective Intervention*, 42(1), 32-42. doi:10.1177/1534508416641605
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2007). Mirror neurons and motor intentionality. *Functional Neurology*, 22(4), 205-210.
- Romi, S., Lewis, R. & Katz, Y. J. (2009). Student Responsibility and Classroom Discipline in Australia, China, and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 439-453. doi:10.1080/03057920802315916
- Rothbart, M. (2000). Temperament in childhood. *Int. J. Psychol.*, 35(3-4), 89-89.
- Rutter, M. (2006). *Genes and behavior. Nature nurture interplay explained*. Oxford, UK: Blackwell Publishing
- Rørvik, H. (1994). *Læring og utvikling : det pedagogiske oppdraget*. Oslo: Universitetsforl.
- Scheuermann, B. K. & Hall, J. A. (2008). *Positive Behavioral Supports for the Classroom*. NJ: Pearson/Merill Prentice Hall: Upper Saddle River.

- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Seligman, M. E. P. (2009). *Ekte lykke: den nye positive psykologien*. Oslo: Universitetsforl.
- Sigsgaard, E. (2003). *Kjeft*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Skogen, J. C. & Torvik, F. A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/rapport-20134-pdf.pdf>
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03), 152-164.
- Snyder, J. J. & Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior Therapy*, 26(2), 371-391. doi:10.1016/S0005-7894(05)80111-X
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solum, E. (1991). *Normalisering: Grunnlag og mål for omsorg*. Oslo Gyldendal akademisk.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Stoolmiller, M., Patterson, G. R. & Snyder, J. (1997). Parental Discipline and Child Antisocial Behavior: A Contingency-Based Theory and Some Methodological Refinements. *Psychological Inquiry*, 8(3), 223-229. doi:10.1207/s15327965pli0803_12
- Stormont, M. A., Smith, S. C. & Lewis, T. J. (2007). Teacher Implementation of Precorrection and Praise Statements in Head Start Classrooms as a Component of a Program-Wide System of Positive Behavior Support. *Journal of Behavioral Education*, 16(3), 280-290. doi:10.1007/s10864-007-9040-3
- Sunnevåg, A.-K. & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (04), 289-301.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? - Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03), 190-202.
- Sørli, M.-A., Ogden, T. & Olseth, A. R. (2016). Examining Teacher Outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support Model in Norway: Perceived Efficacy and Behavior Management. *SAGE Open*, 6(2). doi:10.1177/2158244016651914
- Sørli, M. A., Hagen, K. A. & Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 121-144. doi:10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Nutley, S. B., Bohlin, G. & Klingberg, T. (2009). Training and Transfer Effects of Executive Functions in Preschool Children. *Developmental Science*, 12(1), 106-113. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x
- Thuen, E. & Bru, E. (2009). Are Changes in Students' Perceptions of the Learning Environment Related to Changes in Emotional and Behavioural Problems? *School Psychology International*, 30(2), 115-136. doi:10.1177/0143034309104153

- Thuen, F. & Aarø, L. E. (2001). Psykisk helse og forebyggende arbeid. En litteraturgjennomgang. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 5(38), 410-423.
- Tinnesand, T. (2007). Om sammenhengen mellom forståelse og handling IE. Vold (Red.), «Vi har prøvd alt!» *Systemblikk på pedagogiske utfordringer* (Bind Statsped skriftserie s. 21-45). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L. & Krzysik, L. (2001). Dyadic Analyses of Friendship in a Sample of Preschool-Age Children Attending Head Start: Correspondence between Measures and Implications for Social Competence. *Child Development*, 72(3), 862-878. doi:10.1111/1467-8624.00320
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S. & Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 64, 17-27. doi:10.1016/j.jsp.2017.04.008
- Wharton-Mcdonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elem. Sch. J.*, 99(2), 101-128.
- Wright, J. D. (2006). *Exploring the relationships among dispositions associated with teacher effectiveness and indicators of student learning: A perceptual psychology approach*. Carrolton, Georgia: University of West Georgia.
- Aasen, P. & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Jeg heter Fredrikke Fjellbu og er masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Sogndal, i studiet Master i Læring og Undervisning. Dette året arbeider jeg med en masteroppgave som tar for seg hvordan pedagoger arbeider med elever som har atferdsvansker.

Formål

Formålet med prosjektet er få innsikt i hvordan lærere bruker sin kompetanse til å håndtere elever med atferdsvansker. Problemstillinger lyder som følger: *Hvordan arbeider et utvalg lærere med elever som har med atferdsvansker?*

På bakgrunn av problemstillingen ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring og kompetanse med hvordan en møter elever som har atferdsvansker. Jeg er hovedsakelig interessert i den type atferdsvansker som identifiseres av Drugli (2008) som de barna som ikke følger skolens regler, forstyrrer andre, aktivt nekter å samarbeide med lærernes instruksjoner, slåss, er urolige, plager andre barn, har vansker med relasjoner til jevnaldrende og liknende. Den relativt lettere formen for atferdsvansker, som forekommer hyppig blant mange barn.

Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med lærere, pedagoger og rektorer som har egne erfaringer og kunnskap om atferdsvansker og som ønsker å dele disse med meg. Jeg ønsker et personlig besøk ved din skole for å gjennomføre et kvalitativt intervju, som vil ha et omfang på mellom 45 til 60 minutter. Opplysningene vil registreres gjennom et lydopptak, som vil bli slettet etter transkribering. Jeg vil ikke ha behov for personopplysninger eller sensitiv informasjon, og alt som kommer frem vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

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

Dine rettigheter

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan du få mer informasjon?

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

- Vitenskapelig ansvar for studiet; Ann Karin Sandal, på e-post (Ann.Karin.Sandal@hvl.no) og Gøran Søderlund, på e-post (Goran.Soderlund@hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Har du ytterligere spørsmål så ta gjerne kontakt med meg via e-post eller telefon.

Med vennlig hilsen, Fredrikke Fjellbu

Masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet, Sogndal

Ann Karin Sandal

Veileder

Gøran Søderlund

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.juli.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Tusen takk for at du kunne stille til intervju!

I dette intervjuet: Ønsker jeg å høre om dine erfaringer og opplevelser knyttet til arbeidet og håndteringen av elever med atferdsvansker. (En del av masteren i læring og undervisning)

Anonymitet/båndopptak: Ditt navn bli anonymisert og alle opplysninger behandlet konfidensielt.

Intervjuet vil bli tatt opp og deretter transkribert. Det vil bli slettet så fort transkriberingen er ferdig.

Du kan når som helst trekke deg, eller la være å ikke svare på noe

Tid: Ca. 60 min

1. Demografiske spørsmål	<i>Før vi går i gang med spørsmålene lurer jeg på om du kan fortelle om:</i>
	<ol style="list-style-type: none">1. Utdanningsbakgrunnen din?2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?3. Hvor gammel er du?
2. Atferdsvansker i klasserommet	<i>Jeg ønsker først og høre litt om dine erfaringer knyttet til atferdsvansker i klasserommet:</i>
	<ol style="list-style-type: none">4. Hvordan ser en typisk undervisningstime/dag for deg ut?5. Hva legger du i begrepet atferdsvansker?6. Hvilken erfaringer har du med elever som har atferdsvansker?7. På hvilken måte utfordrer denne atferden deg, i arbeidet som lærer?8. Hvilke konsekvenser tenker du at atferdsvansker i klasserommet har for klassen som helhet, og deg som lærer?
3. Forståelse	<i>Interessert i å høre om din forståelse av atferdsvansker:</i>
	<ol style="list-style-type: none">9. Hva tror du atferdsvansker kan være er et uttrykk for?10. Hvordan tror du barn med atferdsvansker opplever sin situasjon i skolen?11. Ofte er atferden elevene viser rasjonell for eleven, men ikke for de voksne. Hvordan jobber du for å forstå elevens perspektiv?

	12. Hvilke konsekvenser opplever du atferdsvansker kan gi for elevene det gjelder på lengere sikt?
4. Relasjonsarbeid	<i>Nå vil jeg gå inn på spørsmål som omhandler relasjonsarbeid</i>
	<p>13. Har du opplevd noen utfordringer rundt det å skulle skape gode relasjoner til de elevene med atferdsvansker?</p> <p>14. Hva gjør du dersom du merker det er vanskelig å bygge opp relasjon til en elev? Eksempler på relasjonsfremmende tiltak?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Har du opplevd at negative tanker om en elev har styrt måten du har forholdt deg til eleven på?</i> <p>15. Kan du fortelle om en opplevelse der du har opplevd å komme til kort?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hvordan reagerer medelevene? Blir klassemiljøet påvirket?</i> - <i>Hva gjorde du for å bearbeide situasjonen?</i> <p>16. Hvilken betydning tror du relasjoner med medelever har og si for elevene med atferdsvansker?</p>
5. Atferdshåndtering	<i>Til slutt noen spørsmål som omhandler atferdshåndtering</i>
	<p>17. Hvordan jobber du med å håndtere den utfordrende atferden?</p> <p>18. Hva opplever du som effektive atferdskorrigeringer?</p> <p>19. I situasjoner der du blir utfordret følelsesmessig av en elev, enten at du blir sint, irritert eller såret – hvordan håndterer du situasjonen der og da?</p> <p>20. Hva tenker du er nyttig i arbeidet med elever som har atferdsvansker?</p> <p>21. Hva tenker du er viktige egenskaper en som lærer bør ha i møte med elever som har atferdsvansker?</p> <p>22. Opplever du at du har fått tilstrekkelig kunnskap om hvordan håndtere elever med atferdsvansker gjennom utdanning, kursing osv. eller har du tilegnet deg mest gjennom erfaring?</p> <p>23. Hva er etter din mening det aller viktigste i arbeidet med elever som har atferdsvansker?</p>
6. Avslutning	<p>Så før vi avslutter, har du noe mer du har lyst til å tilføye? Eller eventuelt spørsmål til meg?</p> <p><i>TUSEN TAKK for at du tok deg tid til å bidra!</i></p>

Vedlegg 3: Godkjenning, NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.05.2019, 10.48



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres arbeid med atferdsvansker

Referansenummer

682896

Registrert

30.10.2018 av Fredrikke Fjellbu - 141259@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann Karin Sandal , ann.karin.sandal@hvl.no, tlf: 57676025

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Fredrikke Fjellbu, fredrikkefjellbu@gmail.com, tlf: 95860524

Prosjektperiode

30.10.2018 - 01.01.2020

Status

11.02.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (1)

11.02.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav

personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.1.2020.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)