



MASTEROPPGAVE

Læreres forståelse og tilrettelegging for elever med atferdsvansker

Teachers' understanding and support for students with disruptive
behavior

Malin Tvenge (211) og Silje Helland (204)

MGBSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 15.05.2023

Vi 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, § 12-1*

Sammendrag

I denne masteroppgaven er vi inspirert av egne erfaringer med elever som har atferdsvansker, da vi har lite kunnskap om hvordan vi som lærere kan møte denne elevgruppen i skolen. Formålet med masterprosjektet er å finne ut hvordan lærere kan forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker på barneskolen. De teoretiske perspektivene som trekkes frem i studien, opplever vi som meningsfulle og forklarende for å svare på vår problemstilling, og ønske om å gi et bidrag til tematikken «atferdsvansker i skolen».

I dette masterprosjektet er det benyttet kvalitativ metode, i form av et semistrukturert intervju. Grunnlaget for den empiriske undersøkelsen er den teoretiske beskrivelsen av fenomenologisk tilnærming. For å få en forståelse og dypere innsikt i vår problemstilling, har vi intervjuet seks lærere som har grunnskoleutdanning med spesialpedagogikk. De jobber som lærere og spesialpedagoger, og har relativt lik bakgrunn. Intervjuene har gitt oss en bredere forståelse av hvordan elever med atferdsvansker blir møtt og tilrettelagt for, av lærere i skolen. Funnene i studien gir ingen mulighet for generalisering, og bygger på informantene sine erfaringer og synspunkt, samt tidligere forskning og litteratur om temaet.

Det viser seg at atferdsvansker er et komplekst tema, som kan tolkes og forstås ulikt. Denne studien tar utgangspunkt i Ogden (2022) sin definisjon på norm- og regelbrytende atferd. Definisjonen sier at elevene bryter med skolens regler, normer og forventinger, og hemmer læring og utvikling, samt samhandling med andre (Ogden, 2022, s. 13). Dette blir også trukket frem av informantene gjennom intervjuene. For å finne ut hvordan lærere kan forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker, har vi valgt å gå inn i teori om forståelse, årsaksforklaringer, relasjoner, klasseledelse, samt ros og irettesettelse. Dette har vært viktig for å frem kompleksiteten og viktigheten av tematikken.

Empirien og drøftedelen viser at informantene har forståelse for at atferdsvansker kan komme av flere årsaksforklaringer. Dette kan ha sammenheng med individuelle egenskaper, samt forhold i hjemmet, skolen og med jevnaldrende. Drøftedelen kaster lys over at lærere

bør være bevisste på ulike årsaksforklaringer, da det vil påvirke hvordan lærere forstår og møter elever med atferdsvansker. Informantene deler flere erfaringer angående tiltak, som handler om hvordan lærere kan legge til rette for elevene. Parallelt trekker informantene frem sammenhengene mellom gode relasjoner og proaktiv klasseledelse, som viktig. Studien belyser også hvordan lærere korrigerer elever med atferdsvansker, samt bruken av ros og irettesettelse

Empirien viser at forståelse, årsaksforklaringer, relasjoner, klasseledelse, samt ros og irettesettelse er gjensidig avhengig av hverandre. Dersom ett av disse tiltakene ikke er til stede, vil det få negativ betydning for andre elementer i eleven sin skolehverdag. Dermed kan dette utgjøre en risiko for eleven, da det kan begrense utvikling og læring, samt positiv atferdsendring. Det viser viktigheten av at lærere har kunnskap og bevissthet om de ulike komponentene, som må være til stede for å kunne forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker. Masterprosjektet løfter frem hvordan lærere kan tilrettelegge, slik at elevene opplever trivsel i skolehverdagen. Dette gjøres for å skape et stimulerende læringsmiljø som fremmer elevenes utvikling både faglig og sosialt. I drøftingen blir fellestrekk synliggjort gjennom teori og forskning, samt lærernes erfaringer, og kunnskap om atferdsvansker.

Abstract

In this master's thesis, we are inspired by our own experiences with students who have behavioral difficulties, because we have little knowledge of how teachers can support this group of students in school. The aim of the master's thesis is to explore how teachers can understand and support students with behavioral difficulties in elementary school. The theoretical perspectives highlighted in the study, which we discuss, are considered meaningful and explanatory in addressing our research question and our desire to contribute to the topic of "behavioral difficulties in school."

This master's project utilizes a qualitative method in the form of a semi-structured interview. The foundation for the empirical investigation is the theoretical description of a phenomenological approach. In order to gain understanding and deeper insight into our research question, we interviewed six teachers who are educated teachers, with a specialization in special education. They work as teachers and special educators' teachers, and they have relatively similar backgrounds. The interviews have provided us with a broader understanding of how teachers in schools meet and support students with behavioral difficulties. The findings of this study lack generalizability and are grounded in the experiences and perspectives of the participants, along with previous research and literature on the subject matter.

It appears that behavioral difficulties are a complex theme that can be interpreted and understood differently. This study is based on Ogden's (2022) definition of "standard and rule-breaking behavior". The definition states that students violate the school's rules, norms, and expectations, which impact learning, development, and interaction with others (Ogden, 2022, p. 13). This is also emphasized by the informants during the interviews. To explore how teachers can understand and accommodate students with behavioral difficulties, we have chosen to examine into theories of understanding, causal explanations, relationships, classroom management, as well as praise and reprimand. This has been important in bring up the complexity and significance of the theme.

The empirical data and discussion section shows that the informants understand that behavioral difficulties can have multiple explanations. This can be related to individual characteristics as well as factors in the home, school, and peer environments. The discussion brings up the fact that teachers should be aware of explanations as it will influence how they understand and support students with behavioral difficulties. The informants share several experiences regarding interventions that focus on how teachers can accommodate the students. At the same time, the informants bring up the connections between positive relationships and proactive classroom management as crucial. The study also illuminates how teachers correct students with behavioral difficulties and the use of praise and reprimand.

The empirical data shows that understanding, causal explanations, relationships, classroom management, as well as praise and reprimand are mutually dependent on each other. If any of these measures are lacking, it will have a negative impact on other elements of the student's school experience. Consequently, this can present a risk for the student as it can limit their development, learning, and positive behavioral changes. This illustrates the importance of teachers having knowledge and awareness of the different components that need to be present in order to understand and accommodate students with behavioral difficulties. The master's project discuss how teachers can support an environment where students experience well-being in their school lives. This is done to create a stimulating learning environment that promotes students' academic and social development. The discussion reveals common features through theory and research, as well as the teachers' experiences and knowledge of behavioral difficulties.

Forord

En lang læringsprosess er snart i mål, og vi har gjort oss opp tanker, refleksjoner og erfaringer. Gjennom intervjuene med våre seks kompetente og dyktige informanter, har vi fått flere viktige synspunkt, som vi tar med oss inn i lærerjobben som venter på oss.

Å være lærer innebærer å legge like mye vekt på sosial læring, som faglig læring. Det å være en omsorgsfull lærer, er minst like viktig som å være en god faglig lærer. Det handler ikke kun om å være en god underviser. Like viktig er evnen læreren har til å vise omsorg og forståelse, samt kunne legge til rette for at elever skal ha en best mulig skolehverdag. Elevene skal ha en trygg og tillitsfull voksenperson. For å kunne nå elevens potensiale, må læreren se eleven for den hen er, slik at de føler seg møtt og sett. Dette er spesielt viktig for de elevene som utfordrer læreren.

Vi vil gi en stor takk til vår veileder Sigrid Bøyum, for et godt samarbeid og god veiledning i oppgaven. Takk til våre medstudenter på tankefossen, for gode samtaler og motivasjon. En stor takk til våre dyktige informanter, som ville delta i studien. Vi vil også takke våre familier, for støtte og oppmuntring i tyngre tider.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt og tett samarbeid gjennom året.

Sogndal, 15.05.2023

Malin Tvenge & Silje Helland

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	9
1.1.	<i>Bakgrunn for valg av tema.....</i>	9
1.2	<i>Faglig kontekst.....</i>	10
1.3	<i>Formål og problemstilling.....</i>	12
1.4	<i>Begrepsavklaring.....</i>	12
1.5	<i>Avgrensning.....</i>	14
1.6	<i>Disposisjon.....</i>	14
2	Teori.....	15
2.1	<i>Hva er atferdsvansker?.....</i>	15
2.1.1.	<i>Ulike typer atferdsvansker.....</i>	16
2.1.2.	<i>Omfang av atferdsvansker.....</i>	17
2.2.1.	<i>Individperspektiv.....</i>	18
2.2.2.	<i>Systemperspektiv.....</i>	19
2.3	<i>Risiko- og beskyttelsesfaktor.....</i>	20
2.3.1.	<i>Risikofaktorer.....</i>	20
2.3.2.	<i>Beskyttende faktorer.....</i>	21
2.4	<i>Forståelse på atferd.....</i>	21
2.4.1.	<i>Årsaksforklaringer.....</i>	22
2.4.2.	<i>Mentalisering.....</i>	23
2.5	<i>Relasjoner.....</i>	24
2.5.1.	<i>Relasjoner mellom lærer og elev.....</i>	24
2.5.2.	<i>Relasjoner mellom elever.....</i>	25
2.6	<i>Klasseledelse.....</i>	27
2.6.1.	<i>Proaktiv klasseledelse.....</i>	28
2.6.2.	<i>Regler, rutiner og forventninger.....</i>	29
2.7	<i>Ros og irettesettelse.....</i>	30
2.7.1.	<i>Ros og positiv oppmerksomhet.....</i>	31
2.7.2.	<i>Atferdskorrigerings.....</i>	32
2.8	<i>Reaktive strategier.....</i>	33
2.8.1.	<i>Irettesettelse og negativ reaksjon.....</i>	33
3	Metode.....	34
3.1	<i>Kvalitativ forskningsmetode.....</i>	34
3.1.1.	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet.....</i>	35
3.1.2.	<i>Fenomenologi.....</i>	35
3.2	<i>Datainnsamling.....</i>	36
3.2.1.	<i>Utvalg.....</i>	36
3.2.2.	<i>Presentasjon av informanter.....</i>	37
3.2.3.	<i>Intervjuguide.....</i>	38
3.2.4.	<i>Gjennomføring av intervju.....</i>	40
3.2.5.	<i>Analyse og tolking av data.....</i>	41
3.3	<i>Kvalitetssikring.....</i>	43
3.3.1.	<i>Validitet.....</i>	43
3.3.2.	<i>Reliabilitet.....</i>	43
3.3.3.	<i>Feilkilde.....</i>	44

3.4	Forskningsetiske hensyn	46
4	Presentasjon av funn og drøfting	47
4.1	Informantenes begrepsavklaring på atferdsvansker	48
4.2	Årsaksforklaringer på atferdsvansker.....	49
4.2.1.	Etablerte roller	51
4.2.2.	Hjemmet som risikofaktor	52
4.2.3.	Læreres forståelse av atferdsvansker	54
4.2.4.	Mentalisering	56
4.5	Oppsummering	58
4.3	Relasjoner.....	58
4.3.1.	Relasjoner mellom lærer og elev	59
4.3.2.	Relasjoner mellom medelever	62
4.3.3.	Oppsummering	67
4.4	Klasseledelse	68
4.4.1.	Proaktiv klasseledelse	69
4.4.2.	Læreren som klasseleder.....	71
4.4.3.	Arbeide i fredstid.....	74
4.4.4.	Avtaler og fastsatte mål	75
4.4.5.	Regler og rutiner	76
4.4.6.	Oppsummering	79
4.5	Ros og irettesettelse	79
4.5.1.	Forsterke positiv atferd.....	81
4.5.2.	Atferdskorrigerings og ros.....	82
4.5.3.	Oppsummering	83
5	Avslutning	84
5.1	Oppsummering av hovedfunn.....	84
5.2	Kritiske refleksjoner.....	86
5.3	Veien videre.....	87
	Litteraturliste	89
	Vedlegg 1- Informasjonsskriv	92
	Vedlegg 2- Intervjuguide	96
	Vedlegg 3- Godkjenning av NSD	98
	 Tabell 1: Presentasjon av informantene.....	 37

1 Innledning

Dette kapitlet viser bakgrunn for valg av tema, og hvorfor vi finner det aktuelt og interessant. Vi vil gi en kort presentasjon av faglig kontekst, før vi presenterer formål og problemstilling for studien. Deretter avklarer vi hva vi legger i begrepet atferdsvansker, og viser til hvilke avgrensinger som ligger til grunn for studien. Til slutt avslutter vi innledningen med struktur på oppgaven.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Vi har begge erfaringer og opplevelser med å møte elever med atferdsvansker gjennom egen skolegang, og praksis i grunnskolelærerutdanningen. Vår erfaring er at det i de fleste klasser vil være minst en elev som har vansker med atferden sin. Vi har sammen drøftet og reflektert over erfaringer, og opplevelser fra egen skolegang, som er bakgrunnen for valg av temaet. På barneskolen hadde vi en medelev som ofte viste uønsket atferd, forstyrret undervisningen og havnet i konflikter med lærere. Han viste frustrasjon og fortvilelse, av å alltid få irettesettelser og negativ oppmerksomhet. Eleven ble sett på som et «problembarn», og til slutt ble eleven flyttet til en annen klasse. Senere har klassekameraten uttrykt at han opplevde å måtte bytte klasse fordi læreren ikke likte vedkommende, og ikke orket å ha han i klassen. Vi mener atferden kan begrunnes med at læreren ikke møtte eleven med forståelse og imøtekommenhet, og at han ikke følte seg forstått og sett. På ungdomsskolen fikk vi en ny lærer, som møtte eleven med forståelse og omsorg, og la til rette for positiv utvikling på atferden. Eleven fikk god relasjon til læreren, og skolehverdagen hans ble bedre. Ved at læreren fokuserte på de positive sidene til eleven og fremhevet dette, minsket den dårlige atferden seg. Vi har valgt å trekke frem dette eksempelet, da det tydeliggjør en situasjon som kunne vært unngått, samt hvilken rolle læreren har for elever med atferdsvansker.

Med utgangspunkt i tidligere erfaringer og opplevelser, ønsket vi i praksis å se hver enkelt elev for den de er, og å møte og anerkjenne alle. Vi har begge hatt praksislærere som har uttalt at det å se hver enkelt elev, og vise at du liker vedkommende til enhver tid er viktig, men at det kan være krevende i en hektisk lærerhverdag. Vi stilte spørsmål til hvor vanskelig

det kunne være, da vår formening var at det virket lett og selvfølgerlig. Etter erfaring fra praksis og arbeidslivet, har vi utviklet en bredere forståelse av hva praksislærerne mente. Det kan være utfordrende å kontrollere egne følelser, når en elev viser uønsket atferd og forstyrrer undervisningen. Lite tid i skolehverdagen kan påvirke at læreren ikke alltid rekker å ta ting i forkant av den uønskede atferden. Derfor kan det skje at lærere ser på elever med atferdsvansker som «problembarn» eller «uromakere». Med bakgrunn i dette mener vi det er viktig å ha forståelse for hvorfor eleven har atferdsvansker. Slik kan en unngå å møte eleven med irritasjon, kjeft og irettesettelser, noe som kan påvirke eleven sin selvfølelse, læring, utvikling og atferdsendring på en negativ måte.

Med utgangspunkt i dette ønsker vi å styrke vår kunnskap om temaet, og er interesserte i å få et innblikk i hvordan erfarne lærere forstår og legger til rette for elever med atferdsvansker. Dette er relevant for hvordan vi som nyutdannede lærere kan møte elevene på en god måte, og gjøre skolehverdagen deres bedre.

1.2 Faglig kontekst

Ogden (2022, s. 11) hevder at atferdsproblemer er den største utfordringen i norsk skole, ved siden av lærevansker. Forstyrrende atferd i undervisningen er, ifølge Rhodes & Long (2019), dokumentert av lærere i all tid. Nordahl, Mausethagen & Kostøl (2009) oppsummerte flere danske og norske skoleundersøkelser, der de fant at syv til tolv prosent av elevene i alderen 10-17 år, hadde det man omtaler som atferdsvansker. Omfanget av atferdsproblemer viser at det er en sammenheng mellom skolemiljøet og den pedagogiske praksisen (Nordahl et al., 2009). Elever går ofte inn i skolen uforberedt på de sosioemosjonelle og faglige utfordringene de vil møte, noe som kan føre til utfordrende atferd. Dette kan påvirke deres opplevelse av skolen (Nemer, Sutherland, Chow, & Kunemund, 2019).

Grimsæth & Irgan (2016) hevder at grunnskolen er den viktigste institusjonen for elever som har utfordringer med samspill, og i forløp for atferdsvansker. Lærere må derfor ha nødvendig kompetanse, slik at de kan jobbe med de pedagogiske utfordringene som oppstår (Grimsæth, Foldnes, & Irgan, 2018). I den overordnede delen av læreplanen står det at skolen skal legge til rette for at alle elever oppnår utvikling og læring, og stimulerer til

motivasjon, lærelyst og mestringfølelse, uavhengig av elevenes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Uansett hvor vanskelig og krevende eleven kan være, er det skolen og læreres ansvar å finne løsninger og tilbud som virker (Ogden, 2022, s. 33). Det handler om å finne en balanse mellom å innfri forventningene om hvordan elevene skal oppføre seg, samtidig som deres behov for å være aktive, ha sosial kontakt og samhandle med jevnaldrende skal innfris (Ogden, 2022, s. 11).

Mange lærere rapporterer at de er utilstrekkelig forberedt på å håndtere elevatferd på en god og effektiv måte (Paramita, Anderson, & Sharma, 2020). Når elever opplever utydelig klasseledelse, dårlige relasjoner til medelever og lærere, og lite engasjerende undervisningen, kan det føre til mer problematferd (Caldarella P. , Larsen, Williams, Wills, & Wehby, 2021). Positive og ressursorienterte perspektiver er sentrale i synet på atferdsproblemer, og fører til bevissthet om hvordan undervisning og skolemiljø bidrar til at atferdsproblemer oppstår (Ogden, 2022, s. 34). Det er avgjørende at lærere har forståelse for, og er klar over at det kan være årsaksforklaringer på elevenes uønskede atferd. Dette kan være med å påvirke lærer-elev relasjonen, lærerens emosjonelle og ytre respons på atferden, og bruk av positive korrigeringer (Nemer et al., 2019).

Forstyrrende atferd i undervisning er en årsak til at lærere opplever stress, noe som kan ha negative konsekvenser for enkeltelever og elevgruppen. Derfor er det nødvendig at skoler og lærere har konsekvente og klare regler for hvordan elevene skal oppføre seg, da det kan fremme god atferd (Rhodes & Long, 2019). Rhodes & Long (2019, s. 16) viser til en Teacher Tapp som ble gjennomført, der 28 prosent av lærerne på barneskolen sa at deres forrige undervisningstime ble avbrutt, på grunn av dårlig oppførsel. En annen undersøkelse så på omfanget av forstyrrende atferd på skoler i England, og skrev dette i sin rapport: *“Pupils are potentially losing up to an hour of learning each day in English schools because of disruption in classrooms. This is equivalent to 38 days of teaching lost per year.”* (Ofsted, 2014, ss. 4-5). Dette viser omfanget av hvordan atferdsvansker kan påvirke både enkeltelever, lærere og hele klasser.

1.3 Formål og problemstilling

Det er flere meninger om hva som er årsaken til at atferdsvansker oppstår, hva som bør gjøres for å forebygge og redusere vansken, samt hvordan lærere kan tilrettelegge for elevene (Ogden, 2022, s. 18). Sørli & Ogden (2014) hevder at det til tross for den store oppmerksomheten rundt temaet, er lite forskning som viser omfanget av problematferd i skolen.

Med bakgrunn i dette ønsker vi å finne ut hvordan et utvalg erfarne lærere forstår og legger til rette for elever med atferdsvansker, med utgangspunkt i deres erfaringer og synspunkt. Vi er interesserte i hvordan de tolker begrepet atferdsvansker, da det er mange tolkninger på dette. Vi ønsker å se om informantene er bevisste på at det kan være en eller flere årsaker til atferden, og om dette påvirker hvordan de forstår og møter eleven med atferdsvansker. Deretter ønsker vi å finne ut hva lærerne mener er viktig for å legge til rette for elever med atferdsvansker, gjennom relasjoner, klasseledelse, og ros og irettesettelse. Med bakgrunn i denne nysgjerrigheten har vi formulert vår problemstilling;

«Hvordan kan lærere forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker på barneskolen?»

For å belyse problemstillingen har vi valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Vi har intervjuet et utvalg lærere, med grunnskolelærerutdanning og utdanning innen spesialpedagogikk. Informantene har også erfaring med elever med atferdsvansker og læreryrke. Gjennom deres erfaringer, opplevelser og synspunkt håper vi å få bedre og videre kunnskap på problemstillingen.

1.4 Begrepsavklaring

Det er vanskelig å trekke grenser mellom vanlig og uvanlig atferd, og dette kommer til uttrykk i litteratur og forskning (Ogden, 2022, s. 12). Grensen mellom det akseptable og uakseptable er i konstant endring, avhengig av tids- og situasjonsbestemte forhold, samt hvilke øyne som ser (Ogden, 2022, s. 12). Atferdsvansker er en samlebetegnelse som brukes på ulike typer atferd som avviker fra forventet atferd, og deles inn i to hovedkategorier;

innagerende og utagerende atferd. Eksempler på innagerende vansker er angst, fobier, selvskading og depresjon (Holland, 2013, s. 16). Innagerende atferd er ikke en del av denne studien. Den utagerende atferden vises som verbal eller fysisk utagering, som skaper utfordringer for omgivelsene (Holland, 2013, s. 16). Selv om det ikke er i fokus, inkluderer studien utagerende vansker, da elever med atferdsvansker kan ha en verbal eller fysisk atferd. Vi understreker at det ikke er de elevene som har en fysisk utagerende atferd som vi fokuserer på, men elever med atferdsvansker kan også utvikle eller ha en viss grad av utagerende atferd.

I litteratur og forskning brukes flere begreper om den elevgruppen som utfordrer lærere, ved å blant annet forstyrre undervisningen, og bryte med skolens forventninger til deres elevrolle. Denne elevgruppen vil utfordre lærerrollen og sette læreres tålmodighet på prøve (Holland, 2013, s. 16). Atferdsvansker har hatt flere ulike betegnelser opp gjennom årene, og dette kan begrunnes med at ulike forfattere og forskere, har hatt ulikt teoretisk utgangspunkt (Holland, 2013, s. 16). Begreper som for eksempel utfordrende og utagerende elever, atferdsvansker, atferdsproblemer, problematferd og sosiale og emosjonelle problemer blir mye brukt i litteratur og forskning. Begrepene går ofte om hverandre. Når vi refererer til forfattere bruker vi den betegnelsen som de reseptive forfatterne bruker.

I denne studien tar vi for oss begrepet «atferdsvansker», og fokuserer på atferdsvansker slik som i Ogden (2022) sin definisjon på *norm- og regelbrytende atferd*;

(...) 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. Ogden (2022, s. 13).

Vi har valgt å bruke begrepet atferdsvansker, da vi mener dette tydeliggjør at elevene har vansker med å kontrollere og styre atferden sin, og årsaksforklaringene kan være mange. Atferden deres vil dermed være en utfordring, både for eleven selv og omgivelsene rundt. Vi fokuserer ikke på utagerende atferd, og derfor har vi valgt å ikke bruke dette begrepet. Da litteratur, forskning og informanter bruker ulike begrep på atferdsvansker, blir også brukt flere begrep i denne studien. Begrep som blir brukt, annet enn atferdsvansker, er blant annet atferdsproblemer, atferdsforstyrrelse, uønsket atferd, og emosjonelle og sosiale

vansker. Noen av disse begrepene kan omfatte elever med diagnoser, mens andre ikke. Studien omhandler ikke elever med diagnoser, og vi vil i følgende delkapittel vise til avgrensinger som ligger til grunn for studien.

1.5 Avgrensning

Begrepet atferdsvansker knyttes ofte mot diagnoser, og noen elever har eller kan få diagnose i senere tid, mens andre ikke. Vi vil presisere at vi ikke fokuserer på diagnoser i denne studien. Med bakgrunn i at vi ser bort ifra diagnoser, har atferdsproblemer få objektive kjennetegn (Ogden, 2022, s. 32). Vi tar utgangspunkt i det Ogden (2022, s. 13) kaller *norm- og regelbrytende atferd*, som er den typen atferdsvansker som bryter med skolens regler, normer og forventinger, og vanskeliggjør samhandlingen med andre (Ogden 2022, s. 13). Dette inkluderer ikke alvorlige atferdsvansker, eller udramatiske enkelthendelser som uro, avbrytelser eller regelbrudd, som vi definerer i delkapittel 2.1.1.

Vi ønsker å få en bredere forståelse for hvordan lærere kan forstå og legge til rette for elever, i den ordinære undervisningen og i skolehverdagen til elevene. Vi fokuserer dermed ikke på spesialundervisning eller undervisning utenfor klasserommet.

1.6 Disposisjon

Det blir i første kapittel presentert teori, som er grunnlaget i studien. Deretter vises det, i andre kapittel, til hvilken metode som er brukt, hvordan datainnsamlingen foregikk, hvordan studien er kvalitetssikret, samt forskningsetiske hensyn som ble tatt. I tredje kapittel presenterer vi funnene fra informantene i intervjuet, og drøfter og diskuterer dette opp mot teori fra teorikapittelet. Teorikapittelet og kapittelet med funn og drøft, struktureres med overskrifter som er i omtrent samme rekkefølge. Vi avslutter oppgaven med en avslutning i kapittel 4, der vi trekker frem oppsummering av hovedfunn, kritiske refleksjoner og veien videre.

2 Teori

I teorikapittelet gjør vi rede for teorien i studien, noe som danner grunnlag for diskusjon og drøfting. Målet med dette er at vi skal presentere teori som vi videre skal drøfte opp imot informantenes erfaringer og synspunkt. Etter å ha lest mye litteratur og forskning innenfor temaet atferdsvansker, har vi kommet frem til at følgende teori er relevant for å svare på problemstillingen. Vi starter med å presentere hva atferdsvansker er, og videre vise til to typer atferdsvansker. Deretter går vi inn på ulike perspektiv, før vi viser til faktorer som spiller inn på atferdsvansker. Etter dette presenterer vi læreres forståelse og årsaksforklaringer på atferdsvansker, for deretter å vise til relasjoner og hvordan lærere kan legge til rette for dette. Mot slutten går vi inn på klasseledelse, der det fremstilles hvordan lærere kan legge til rette for elever med atferdsvansker, gjennom proaktive strategier. Vi avslutter med å gå inn på ros og irettesettelse, der vi ser på hvordan lærere bruker ros og irettesettelse i klasserommet.

2.1 Hva er atferdsvansker?

Synet på hva som betegnes som en vanske, og hvilke definisjoner og betegnelser som brukes har endret seg mye med tiden (Overland, 2007, s. 13). Atferdsvansker brukes og forklares på ulike måter i forskning og teori, og begrepsinnholdet ikke har gjort tematikken noe klarere (Ogden, 2022, s. 13). Ogden (2022, s. 13) trekker frem at når atferdsvansker er sosialt definerte, er det for å understreke at de bryter med det som er sosialt akseptert i miljøet og kulturen eleven befinner seg i. Grensen mellom hva som er akseptabelt og uakseptabelt er i konstant endring, og avhenger av læreren og tids- og situasjonsbestemte forhold (Ogden, 2022, s. 12). I skolen er det i hovedsak lærere og skolens ledelse som bestemmer sentrale regler for hva som er akseptabel atferd. Læreren avgjør hva som er akseptabelt ut fra objektive kriterier, som er spesifiserte og vedtatte atferdskriterier. Lærerne har også subjektive kriterier, som går på personlige holdninger, følelser og oppfatninger (Overland, 2007, s. 14). Dermed vil lærerens forventinger til og toleransegrense for atferden til elevene variere, og dette kan være en årsak til at atferdsvansker er vanskelig å definere (Sørli & Ogden, 2014, s. 191).

Den typen atferdsvansker vi legger vekt på i denne studien, er det Ogden (2022, s. 13) kaller norm- og regelbrytende atferd, som han definerer 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.» (Ogden, 2022, s. 13).

Denne atferden dreier seg om elever som konsekvent ikke følger skolens normer og regler for tilpasset og hensynsfull atferd (Ogden, 2022, s. 13). Atferdsforstyrrelse forstås som vedvarende og gjentakende atferd, som bryter med samfunnets normer og regler, og som avviker fra det som forventes på gjeldende alderstrinn (Skogen & Torvik, 2013).

2.1.1. Ulike typer atferdsvansker

Teori og forskning deler opp atferdsvansker i ulike type problemområder. Vi vil vise til noen av kategoriene teorien deler dem inn i. Atferdsvansker kan deles inn i to grupper, og dette er eksternaliserende (utagerende) og internaliserende (introvert, innagerende) atferd. Disse vanskene kan bli kalt for emosjonelle og sosiale vansker. Innagerende vansker kan for eksempel være fobier og angst, mens utagerende vansker ofte skaper utfordringer ved at elever verbalt eller fysisk skaper utfordringer for miljøet (Holland, 2013, s. 16). Ogden (2022, s. 12) hevder at de felles referansene på atferdsproblemer som er utagerende og eksternaliserende er; *«vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende atferd som har negative konsekvenser for utøveren eller andre»* (Ogden, 2022, s. 12). Eksternaliserende og utagerende atferd består av alvorlige eller mindre alvorlige atferdsvansker, og det er den mindre alvorlige som er i fokus i denne studien.

Ogden (2022, s. 13) deler atferdsproblemer inn i tre nivå etter alvorlighetsgrad; lærings- og undervisningshemmede atferd, norm- og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer. *Lærings- og undervisningshemmede* atferd er atferd som er vanlig i klasser, og består av udramatiske enkelthendelser som uro, regelbrudd og avbrytelser som er gjensidig forsterkende mellom elevene. Dette vil påvirke arbeidsro, arbeidsinnsats og læringsmiljø negativt. Disse udramatiske og forbigående enkelthendelsene, gir sjeldent

grunn til bekymring (Ogden, 2022, s. 13). De elevene som tar mer oppmerksomhet, og som trenger klarere grenser og mer omfattende støtte, har en atferd som Ogden (2022, s. 13) kaller *norm- og regelbrytende atferd*. Denne atferden er vanskeligere å håndtere alene i skolesituasjoner, og innebærer atferd som bryter med skolens forventninger til elevene. Elever med norm- og regelbrytende atferd følger konsekvent ikke skolens regler og normer for tilpasset og hensynsfull atferd. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer, og hindrer positiv samhandling med andre. Dette vil hemme undervisningen og læringsaktiviteter, og er negativt for elevens læring og utvikling (Ogden, 2022, s. 13). Neste nivå er *alvorlige atferdsproblemer*, og dette er elever som ifølge Ogden (2022, s. 14) har vedvarende fiendtlighet og fysisk aggressiv atferd. Slik atferd er dermed mer omfattende og vedvarende, og krever umiddelbar og betydelig innsats fra skolen. Det må løses gjennom tverretattlig innsats, økt kontakt og samarbeid mellom hjem og skole (Ogden, 2022, s. 14). Om vi ser på disse nivåene, er det Ogden (2022, s. 13) sin definisjon på norm- og regelbrytende atferd vi vil fokusere på i denne studien. Definisjonen er skrevet i innledningen, under delkapittel 1.4.

2.1.2. Omfang av atferdsvansker

Nordahl et al. (2009) finner i sin studie at det er stor variasjon på hvordan lærere på ulike skoler vurderer hvilke elever som har atferdsproblemer. Skolene i studien blir delt inn i minusskoler og plusskoler, der minusskoler har stort omfang av elever med atferdsvansker, og plusskoler har lite omfang. Funnene viser at det i minusskolene er 10,1 prosent av elevene som blir vurdert å ha atferdsproblemer. I plusskolene er det kun 3,2 prosent av elevene som blir vurdert å ha dette. Tallene blir sikret av at Nordahl et al. (2009) ser at det er i samsvar med både lærernes vurderinger av elevenes atferd, og elevenes vurderinger av egen atferden (Nordahl et al., 2009). Dette viser viktigheten av et skolekritisk perspektiv, der skolen kan ses på som en risikofaktor, og at det kan komme inn i negative selvforsterkende utviklingsbaner (Ogden, 2022, s. 34).

En oppsummering av flere undersøkelser, finner at syv til tolv prosent av elever mellom 10 og 17 år har atferdsvansker (Nordahl et al., 2009). En annen undersøkelse finner at to til tre prosent av barn har en form for alvorlig atferdsvanske, som oppfyller kravene til diagnose. Videre har tre til fire prosent elever med moderat grad av atferdsvansker. Dette vil

forutsette pedagogiske tiltak (Holland, 2013, s. 20). En studie viser at av elevene med atferdsvansker uten diagnose, fikk 23 prosent spesialpedagogisk hjelp. Av elevene som derimot har en ADHD-diagnose, fikk 70 prosent spesialpedagogiske hjelp. Dette viser at diagnoser har stor påvirkningskraft på hvilke elever som får spesialpedagogisk hjelp, selv om diagnoser egentlig ikke skal påvirke i denne sammenhengen (Haug, 2017, s. 389).

2.2 Perspektiv på atferdsvansker

Det finnes flere perspektiv og teorier som kan forklare problematferd i skolen. De ulike perspektivene gir oss en helhetlig forståelse av hvordan atferdsvansker kan oppstå og utvikle seg. De er viktige for å kunne sette inn forebyggende og behandlende tiltak (Overland, 2007, ss. 24, 29). Elever med atferdsproblemer forteller ofte om en oppvekst med problemer, egne helseproblemer, familiekonflikter, venneproblemer og vansker i barnehagen og skolen. I denne sammenhengen handler det om økt risiko for utvikling av atferdsvansker, noe som kan påvirkes av hvordan samhandlingen med miljøet er (Ogden, 2022, s. 26). En dynamisk forståelse av atferdsproblemer, kaller Ogden (2022, s. 26) samhandlingsproblemer. Dette understreker at problemer utvikles og vedlikeholdes i møtet mellom mennesker, og mellom barn og miljø. Vi har valgt å vise til to perspektiver, som blir delt inn i individ- og systemperspektiv.

2.2.1. Individperspektiv

I individperspektivet forstås eller forklares problematferd i lys av forutsetningene til individet. Her er diagnostiske tilnærminger, næringsmessige forutsetninger og sosial kompetanse sentralt (Overland, 2007, s. 29). I studien til Nordahl et al. (2009) kommer det frem at i skoler med mye atferdsproblemer, knyttes atferden til årsaksforklaringer hos den enkelte elev. Overland (2007, s. 25) trekker frem at retten til spesialundervisning lenge var knyttet til dette perspektivet. De elevene som hadde spesifikke diagnoser eller avvek fra det normale evnemessig, fikk rett på spesialundervisning og ekstraressurser. Dette har i nyere tid fått kritikk, fordi det hevdes at ensidig bruk av perspektivet er utilstrekkelig for å forstå kompleksiteten i problematferd. Slik perspektivet fremstår i dag, gir det viktige bidrag for å forstå problematferd, men er ikke alene tilstrekkelig for forståelse, og som grunnlag for å tilrettelegge for endring av atferden (Overland, 2007, s. 25). Individet er alltid i samspill med

omgivelsene, og dermed påvirker individet omgivelsene, og omgivelsene påvirker individet (Ogden, 2022, s. 26; Overland, 2007, s. 29). Dette viser hvorfor lærere i høyere grad bør fokusere på systemperspektivet.

2.2.2. Systemperspektiv

Systemperspektivet ser på konteksten problemet utspiller seg i, og det er ikke nødvendigvis lærers skyld at eleven har atferdsvansker. Det er lærers oppgave å forhindre videre negativ utvikling eller at utviklingen stopper opp. Jo tidligere tiltak læreren setter inn, desto bedre (Holland, 2013, s. 58). I studien til Nordahl et al. (2009) kommer det frem at lærere og ledere i skoler med lite atferdsproblemer, ser elevenes atferd i en kontekstuell sammenheng. Med bakgrunn i dette er det vesentlig at problematferd forklares av, og viser sammenhenger med kontekstuelle forhold i skolen (Nordahl et al., 2009). I systemperspektivet legges det vekt på her og nå- situasjonen og mulighet for endring, og dette er noe læreren kan gjøre noe med (Holland, 2013, s. 25). Systemperspektivet vektlegger at læreren vender oppmerksomheten fra individet, og over på systemet. Fra å fokusere på enkelteleven, blir det lagt fokus på hva som opprettholder problemet i systemet. Dette systemet kan blant annet bestå av to personer, en gruppe, familien, klassen eller skolen (Holland, 2013, s. 25-26). Som lærer er det viktig å se på hvilke faktorer som påvirker eleven negativt, og sette inn tiltak med utgangspunkt i dette (Holland, 2013, s. 27).

Watzlawick & Weakland (1996, s. 99) viser til at det i tidligere år har blitt fokusert på situasjoner lærere har liten mulighet til å påvirke, i stedet for å finne løsninger på her og nå-situasjonen. Læreren trenger ikke alltid å kjenne til de tidligere årsakene til et problem for å finne løsninger (Watzlawick & Weakland, 1996, s. 100). Uansett hvilke årsaker eleven har med seg fra tidligere, er det faktorer i miljøet som opprettholder problemene. Dette kan lærere gjøre noe med, ved å forhindre videre utvikling og stagnere problemene (Holland, 2013, s. 27).

2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktor

Graden av antall risikofaktorer kan gi en god forutsetning for elever sin utvikling (Ogden, 2022, s. 50). Nemer et al. (2019) finner i sin studie at det er flere faktorer som spiller inn på atferden til eleven. Atferdsvansker kan utvikles og opprettholdes av faktorer som læreren kan påvirke direkte, og faktorer læreren kun har potensiale til å påvirke eller veilede. Det er også faktorer som utvikler og opprettholder den dårlige atferden til eleven, som læreren ikke har mulighet til å påvirke direkte, som for eksempel vanskelige situasjoner i hjemmet eller i samfunnet eleven er en del av (Rhodes & Long, 2019). Ogden (2022, s. 51-53) og Overland (2007, s. 17-19) viser til hvilke faktorer som gir økt risiko for atferdsvansker, og hvilke faktorer som kan skjerme mot utvikling av dette. At lærere er informerte og bevisste på hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som påvirker elevene, er viktig for å forstå og finne hvordan de best kan legge til rette for elever med atferdsvansker (Rhodes & Long, 2019). Kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer er viktig for forebygging og reduksjon av problematferd, og innsatsen til lærere bør rettes mot reduksjon av risikofaktorer, og sikring av at det er flest mulig beskyttelsesfaktorer til stede (Overland, 2007, s. 19). Ved å se nærmere på faktorer i hele systemet, vil det gi vesentlig flere handlingsalternativer (Holland, 2013, s. 27).

2.3.1. Risikofaktorer

Hvordan situasjonen er i nåtid, og hvordan atferden kan utvikle seg fremover, vurderes ut fra omfanget av risikofaktorer (Overland, 2007, s. 17). Da atferdsproblemer representerer brudd på normer, preges de av kulturen eleven befinner seg i. Det er identifisert flere faktorer som øker risikoen for atferdsforstyrrelser, og utvikling av dette (Skogen & Torvik, 2013). Overland (2007, s. 17) definerer en risikofaktor som *«et kjennetegn ved et økologisk delsystem som statistisk har sammenheng med problematferd»*. Når en eller flere risikofaktorer er til stede, øker risikoen for at eleven utvikler problematferd, og dette kan påvirke elevenes fremtidige utvikling og læring (Ogden, 2022, s. 50; Overland, 2007, s. 17). Det er ikke helt sikkert at problematferden vil utvikle seg, men risikofaktorer innebærer at sannsynligheten for negativ utvikling er større, enn om risikofaktorene ikke hadde vært til stede (Overland, 2007, s. 19). Risikofaktorene kan være medfødt, erfart eller tillært, og kan forekomme i kombinasjon med at eleven vokser opp i et miljø som er risikoutsatt og belastet (Ogden, 2022, s. 50).

Sentrale risikofaktorer finnes i individuell risiko, risiko i familien, i skolen og i nærmiljøet, og dette kan påvirke utvikling av atferdsforstyrrelser (Ogden, 2022, s. 51; Overland, 2007, s. 17-19; Skogen & Torvik, 2013). De individuelle risikoene har ifølge Ogden (2022, s. 51), vist seg å disponere for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Det er særlig knyttet til graviditet og fødsel, og helse og kognitiv utvikling. Den familierelaterte risikoen som veier tyngst, er omsorgssvikt, der det er manglende omsorg og oppdragelse fra foreldre. Skolen kan også være en belastning, ved at det kan være dårlig skolemiljø, mobbing eller manglende samarbeid. Også det lokale oppvekstmiljøet kan påvirke utviklingen av atferdsproblemer (Ogden, 2022, s. 52). Effekten av risikofaktorer vil variere ut fra omfanget av beskyttende faktorer (Overland, 2007, s. 17).

2.3.2. Beskyttende faktorer

Beskyttende faktorer handler om at den negative effekten av risikofaktorene blir nøytralisert eller motvirket av kjennetegn ved barn, ungdom og deres miljø (Ogden, 2022, s. 52). Det virker i motsatt retning av risikofaktorene, da det øker sannsynligheten for at elever er beskyttet mot negativ utvikling (Overland, 2007, s. 19). Den positive effekten av beskyttende faktorer, krever at eleven befinner seg i en reel risikosituasjon (Ogden, 2022, s. 52). Skolen kan, som vi viste til i forrige delkapittel, være en risikofaktor for elever med atferdsvansker. Det kan også fremme positiv utvikling for elever som er utsatt for risikofaktorer, og kan dermed være en beskyttelsesfaktor (Ogden, 2022, s. 52; Overland, 2007, s. 20). Skolen og læreren kan dermed motvirke til, og kompensere for stimulering, oppmuntring og omsorg eleven mangler fra familien og oppveksten (Ogden, 2022, s. 52). Masten (2001) trekker frem at skolen kan legge til rette for mestringsglede, indre motivasjon, selvtillit, selvregulering, intelligens, tilknytning, og en omsorgsfull og kompetent voksen som er en del av elevens liv.

2.4 Forståelse på atferd

Ved å være bevisst på individ- og systemperspektivet, vil læreren få en helhetlig forståelse av atferdsvansker, og dermed legge bedre til rette for elevene (Overland, 2007, s. 24, 27).

Lærerens forståelse på elevenes uønskede atferd og atferdsvansker, har innvirkning på hvordan de møter elevene. Dette påvirker også lærerens oppfatning av lærer-elev

relasjonen, lærerens emosjonelle og ytre respons på elevatferd, og deres vilje til å endre praksisen i klasserommet, samt bruke positive korrigeringer. Dette vil igjen påvirke elevenes læring og utvikling (Nemer et al., 2019).

2.4.1. Årsaksforklaringer

Det er viktig å forstå årsaken til at eleven har atferdsvansker, og være bevisst på at det kan være en underliggende årsak. Deretter kan læreren finne hvilke strategier som kan settes inn, for å stoppe eller hindre atferden (Nemer et al., 2019). Også Grimsæth et al. (2018) trekker frem at atferd har ulike og underliggende årsaker, og eleven vil fortsette med dårlig atferd om læreren ser forbi dette. Nordahl et al. (2009) hevder at individuelle årsaksforklaringer har vært for fremtredende, og at det ikke eksisterer enkelte og entydige årsaker til atferdsvansker. Atferdsproblemer kan heller ikke forstås gjennom ensidig bruk av årsaksforklaringer, enten årsaken er knyttet til konteksten eller individet. Det er heller elevenes erfaringer og opplevelser i skolen, og vurderingen av dette som er sentralt for å forstå atferdsproblemer (Nordahl et al., 2009).

Nemer et al. (2019) finner tre årsaksforklaringer som kan påvirke lærerens reaksjon på atferd, og dette er forholdet mellom årsak og virkning, stabilitet og kontrollerbarhet. Forholdet mellom *årsak og virkning (atferd)* handler om den oppfattede faktoren til atferden. Dette kan være faktorer som er individrettet, eller faktorer i systemet og miljøet rundt, som familie, lærer eller skolerelaterte faktorer. Den andre er *stabilitet*, som handler om hva sannsynligheten er for at atferden fortsetter, og om atferdsvanskene er stabile over tid. Til slutt påvirker lærerens tro på at årsaken er *kontrollerbar*. Dersom læreren oppfatter elevenes forstyrrende atferd som kontrollerbar, vil de i større grad iredettese eleven, og ha mindre tro på at tiltakene fungerer. Om læreren ser på atferden som ukontrollerbar, vil de i større grad finne hjelpestrategier og tiltak for å håndtere og legge til rette for elevene, samtidig som reaksjonen vil påvirkes (Nemer et al., 2019). Slike tiltak for å møte atferden, finner vi igjen i Marzano & Marzano (2003, s. 69). De fokuserer på å bruke spesifikke teknikker, for å opprettholde en sunn emosjonell nøytralitet med elevene, for å kunne kontrollere atferden og beholde roen ovenfor elevene. Lærerne vil dermed ha mer forståelse, om de er bevisste på at eleven ikke klarer å kontrollere egne følelser og atferd. Elever som er bevisste på egen atferd og oppførsel, og selv kan kontrollere atferden og

bruke mestringsferdigheter, har mindre sannsynlighet for å vise uønsket atferd på skolen (Rhodes & Long, 2019).

2.4.2. Mentalisering

Begrepet mentalisering viser, ifølge Olsen og Mikkelsen (2015, s. 112), til evnen å forstå egen og andres indres virkelighet. Derfor er mentalisering en forutsetning i lærerens arbeid med å skape gode og tillitsfulle relasjoner til elevene. Læreren skal se bak atferden, og en mentaliserende holdning vil gjøre det lettere å forstå elever med atferdsvansker (Skårderud & Duesund, 2014). Læreren skal se andre innenfra og seg selv utenfra, ved å gi mening til atferden i lys av indre motivasjon. På denne måten bruker man sinnet til ettertanke og refleksjon, istedenfor å handle på følelser og impulser (Skårderud og Duesund, 2014). Om læreren har en mentaliserende kompetanse, vil de kunne håndtere og tilpasse atferden på en bedre måte. Når læreren reflekterer over hvordan de skal reagere på atferden, er det lettere å gi positive korrigeringer. Dette er i kontrast til når læreren reagerer på impuls, da de oftere blir sinte og irettesetter eleven (Skårderud & Duesund, 2014). Skårderud & Duesund (2014) skriver videre at «*Tilsvarende kan mentaliseringssvikt da beskrives som å miste besinnelsen. Vi har alle erfart det.*» (Skårderud & Duesund, 2014, s. 153). En lærer som ikke har innsikt i eget følelsesliv, kan plassere all skyld for det som går galt i klasserommet hos elevene (Olsen & Mikkelsen, 2015, s.112). Manglende evne til mentalisering, kan føre til at læreren definerer atferden ut fra ytre atferd (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 112).

Lærere bør forsøke å forstå tankene og følelsene både hos seg selv og eleven. Lærere vet aldri helt sikkert hva eleven tenker og føler, og kan kun forsøke å skaffe innsikt i dette (Olsen & Traavik, 2010, s. 181). Olsen & Traavik (2010, s. 181) viser til et eksempel. Når en elev utøver dårlig atferd, er det lett for læreren å tro at man vet hvorfor. For å handle i samsvar med mentaliseringsteknikken, må man være klar over at det er umulig å forstå fullt ut. For å forstå hva som ligger bak atferden, er det nødvendig å være aktivt undrende og nysgjerrig. Dette kan være at læreren snakker med eleven, der formålet er å øke forståelsen for eleven sine tanker om egen atferd, og få nyttig informasjon om hvorfor eleven oppfører seg som hen gjør, og at atferden er reaktiv (Olsen & Traavik, 2010, ss. 181-182). Da vil lærerne først undersøke om det er noe i situasjonen eller en faktor, som fører til at eleven oppfører seg slik hen gjør (Skårderud & Duesund, 2014).

2.5 Relasjoner

Gode relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elever er viktig for positiv utvikling, forebygging av og tilrettelegging for elever med atferdsvansker. Relasjoner handler om hvilken innstilling eller oppfatning mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre (Overland, 2007, s. 169). Videre vil vi først gå inn på relasjoner mellom lærer og elev, for deretter å beskrive viktigheten av relasjoner mellom elever med atferdsvansker og medelever.

2.5.1. Relasjoner mellom lærer og elev

God relasjon mellom lærer og elev blir i mesteparten av forskning og teori, trukket frem som avgjørende for elever med atferdsvansker, og det har en positiv effekt på elevenes atferd (Marzano & Marzano, 2003; Ogden, 2022; Overland, 2007; Rhodes & Long, 2019). Elevene sine relasjoner til lærere, vil danne et vesentlig grunnlag for deres handlinger i skolen (Overland, 2007, s. 169).

Studien til Nordahl et al. (2009) viser at i skoler med lite atferdsvansker, har læreren god evne til relasjonsbygging og gode relasjoner til elevene. I skoler med mer atferdsvansker, er det svakere relasjoner mellom lærer og elev. Gode elev-lærer relasjoner er en forutsetning for at undervisningen skal fungere. Elever lærer bedre og bråker mindre i timene til lærere de liker og har et godt forhold til (Ogden, 2022, s. 124). Dette underbygges av Rhodes og Long (2019), som trekker frem at gode og støttende lærer-elev relasjoner, og at læreren kjenner eleven godt, er nøkkelen for motivasjon. Det har også en positiv innvirkning på atferden. Relasjoner må bygges over tid, og påvirkes av hva læreren sier og gjør, om de viser interesse, respekt og omtanke, og bruk av humor (Ogden, 2022, s. 125). Den jevnlige og hensiktsmessige jobben med å skape gode relasjoner, har en stor innvirkning på elevens atferd (Long & Rhodes, 2019). Lærere har stor betydning for elevenes læring og utvikling, da de tilbringer mer tid i skolen. Dermed kan lærere motvirke til, og kompensere for stimulering, oppmuntring og omsorg som eleven mangler (Ogden, 2022, s. 52). Det er de

voksne som har ansvar for relasjonene, og det er derfor viktig å være bevisst på å skaffe seg avlastning, slik at læreren ikke blir tappet for krefter og energi (Holland, 2013, s. 161).

Marzano & Marzano (2003, s. 42) legger vekt på to ulike forholdstyper mellom elev og lærer, og dette er opposisjon og samarbeid. I opposisjon er læreren den dominerende i forholdet. Den mest sikre lærer-elev relasjon, er der det er en balanse mellom læreren som den autoritære, og eleven som en likegyldig part i samarbeidet. For å få et godt samarbeid, er det viktig å utøve riktig nivå av å være dominerende. Dette vil føre til at elevene vet at det er læreren som har kontroll i klasserommet, og at hen er på deres side, og ønsker å lede dem. På den andre siden er det viktig å vise elevene at læreren vil samarbeide, gjennom å være interessert i å høre hva elevene har å si, både individuelt og felles i klassen (Marzano & Marzano, 2003, s. 64). Marzano & Marzano (2003) sin opposisjons- og samarbeidsmodell, kan ses igjen i Holland sin (2013, s. 74) varme- og kontrollmodell. Denne modellen kartlegger voksne sin oppdragelsesstil for barn og ungdom. Modellen kan deles opp i fire deler; voksne med god autoritet, den ettergivende, den autoritære og den avvisende voksenstilen. Modellen handler om å ha en balanse mellom å være tydelig, konsekvent og ha grenser, samtidig som den voksne viser varme i relasjonen (Holland, 2013, s. 74). Modellen blir i Holland (2013, s. 74) omtalt som en hjelp for foreldre, men da det er viktig med varme relasjoner, og gode rutiner og regler i skolen, er den også viktig for lærere.

En god lærer-elev relasjon er ikke bare avgjørende for den gode relasjonen og et godt samarbeid, men også for andre aspekter ved undervisning, som klasseromsledelse, regler og rutiner og hvilken oppførsel læreren forventer (Marzano & Marzano, 2003, s. 42). Når den gode lærer-elev relasjon ikke er til stede, kan det oppstå flere emosjonelle vansker og atferdsvansker, samt mangel på selvbestemmelse og motiverende oppgaver (Marzano & Marzano, 2003, s. 42). Med bakgrunn i dette skal vi i delkapittel 2.6 beskrive klasseledelse.

2.5.2. Relasjoner mellom elever

Relasjoner mellom medelever og jevnaldrende kan på ulike måter bidra til positiv og negativ problematferd. Barn og unge lærer atferd og normer av hverandre, og dette har stor betydning for enkeltelevers handlinger i skolen (Overland, 2007, s. 202). Noen elever har større risiko for å bli avvist av medelever, da de har en atferd som støter bort andre, eller

ikke inviterer til samspill. Spesielt elever med utagerende, bråkete og dominerende atferd, har stor risiko for dette (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 164).

Klasseromsatferd kan handle om at elevene skal få bekreftet og styrket sin sosiale posisjon. Dermed handler de ikke kun etter forventninger fra læreren, men også ut fra forventningene til medelever (Overland, 2007, s. 213). Dette kan føre til at elever opplever forventninger om å passe inn i og opprettholde en rolle, noe som kan være vanskelig å bryte ut av (Overland, 2007, s. 219). For elevene er det viktig å ha kameratrelasjoner, en posisjon i gruppen, og oppleve at de er likt og verdsatt av medelevene. Dette kan være en stor utfordring for elever med atferdsvansker, da de kan oppfattes som annerledes av andre og bli sosialt stigmatisert, samt at de kan ha mangelfull sosial kompetanse (Overland, 2007, s. 213).

Elever med atferdsvansker kan ha et høyere konfliktnivå i relasjonen med læreren, og blir oftest dårligst likt av medelever (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). Noe som kan være årsaken til at elevene forholder seg dårligere til elever med atferdsvansker, er at læreren oftere snakker nedsettende eller uhøflig til disse elevene (Ogden, 2022, s. 126). For å få innpass i gruppen, kan ikke enkeltelever avvike fra det elevgruppen anser som normalt (Overland, 2007, s. 216). Lærernes innstilling og holdning til enkeltelever, oppdages raskt av medelever, og elever som læreren oppgir at hen ikke liker, blir observert av medelevene. Derfor må lærere være bevisste på at negative relasjoner mellom lærer og elev, kan få negative konsekvenser for enkelteleven, da dette kan føre til dårlige relasjoner til medelever (Mercer & DeRosier, 2010). For de elevene som har atferdsvansker, kan det være sentralt at læreren er bevisst på at de kan bli stigmatisert. Da bør læreren bruke alle muligheter hen har til å gi eleven bedre sosial status, ved å blant annet gi positive kommentarer og oppmerksomhet. Det er alltid noe positivt læreren kan si om eller til eleven, som kan vektlegges og fremheves (Overland, 2007, s. 217).

At elevene lærer seg relasjonsferdigheter er, ifølge Ogden (2022, s. 229) viktig. Han trekker frem at lærere bør undervise i ferdigheter for egenmestring, mestring av relasjoner og skolearbeid, ved å lære elevene relasjonsferdigheter, selvregulering, selvbevissthet, sosial bevissthet, og å ta ansvarlige beslutninger. Elevene skal læres og veiledes i «ferdigheter i å etablere og vedlikeholde positive relasjoner med individer og grupper. Det omfatter å

kommunisere klart, aktiv lytting, samarbeid, motstå negativt gruppepress, forhandle konstruktivt i konflikter og å be om eller tilby hjelp etter behov.» (Ogden, 2022, s. 229).

Å legge til rette for samarbeid kan være et tiltak for elever med atferdsvansker, da samarbeid handler om å dele med hverandre, hjelpe hverandre, og følge opp regler og beskjeder i fellesskap. Samarbeidsferdigheter er viktig i gruppe- og prosjektarbeid (Ogden, 2022, s. 221). Gruppearbeid er en effektiv og lærerik aktivitet, der elevene må samarbeide med hverandre (Marzano & Marzano, 2003, s. 23). Dette gir flere fordeler til elever som har lite samhandling med medelever, og kan innebære bedre samhandling med medstudenter og til det faglige innholdet (Johnson & Johnson, 1999).

2.6 Klasseledelse

Å kunne administrere en skoleklasse med god klasseledelse, er en viktig forutsetning for at læreren skal lykkes i arbeidet, og er avgjørende for elever med atferdsvansker (Caldarella et al., 2021; Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017; Ogden, 2022). Ogden (2022, s. 119) definerer klasseledelse som «*retningslinjer for hvordan lærere og elever sammen skaper produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter, samtidig som de bidrar til et trygt og inkluderende klassemiljø*». Klasseledelse er i praksis en blanding av erfaring, forskningskunnskap og improvisasjon (Ogden, 2022, s. 117). Lærere rapporterer ofte at de har lav selvtillit når det gjelder klasseledelse, og de er utilstrekkelig forberedt på å håndtere elevatferd på en effektiv og god måte (Paramita et al., 2020). Ved å være en støttende lærer, samt ha et positivt klassemiljø, vil det påvirke elever med atferdsvansker sine faglige oppnåelser, så vel som deres sosiale emosjonelle opplevelse (Caldarella, Larsen, Williams, Wills & Wehby, 2019; Hutchings, Martin-Forbes, Daley & Williams, 2013).

De emosjonelle og atferdsmessige handlingene som finner sted mellom lærere og elever gjennom skoledagen, er i stor grad påvirket av lærernes klasseromsledelse (Garwood, Vernon-Feagans & Family Life Project Key Investigators, 2017). Lærerens oppførsel og klasseledelse kan bidra til å redusere dårlig atferd, og kan være avgjørende for skoleopplevelsen til elever med atferdsvansker (Caldarella et al., 2019; Närhi et al., 2017). Närhi (et al., 2017) hevder at det ikke har kommet sikre konklusjoner om hva som er de mest

effektive metodene for å forebygge atferdsvansker, da det finnes store variasjoner i tiltak og intervensjoner. Dette kan ses igjen i uttalelsene til Holland (2013, s. 151), som hevder det er viktig at voksne stopper konflikter på et lavt nivå, og forebygger at konflikten eskalerer. Klasseledelse er utfordrende og krevende, da det ikke finnes strategier eller metoder som virker i alle situasjoner og for alle elever, og man må hele tiden finne andre og nye måter. Det handler om at læreren må velge riktig reaksjon på riktig tidspunkt, og kjapt vurdere en rekke situasjonsfaktorer når de skal handle (Ogden, 2022, s. 117).

Närhi et al. (2017) ser på fem viktige støtter for god klasseledelse: maksimering av struktur og forutsigbarhet, klare atferdsmessige forventninger og tilbakemeldinger, aktivt engasjement for elevene, erkjenning av passende oppførsel, og reaksjon på upassende oppførsel. Dette er proaktive strategier, som vi skal gå inn på i neste delkapittel.

2.6.1. Proaktiv klasseledelse

For elever med atferdsvansker er proaktiv klasseledelse avgjørende (Caldarella et al., 2021; Ogden, 2022; Rhodes & Long, 2019). Proaktiv klasseledelse handler om at læreren skal være i forkant, og tidlig fange opp signaler på at en situasjon kan oppstå, eller at hen reagerer umiddelbart før konflikter eller bråk oppstår. Det er enklere å forebygge, enn å stoppe bråk og uro i en klasse eller hos enkeltelever (Ogden, 2022, s. 131). En proaktiv tilnærming til klasseledelse er sterkt avhengig av alle handlingene og metodene læreren benytter, før hen tyr til korreksjon (Alasmari & Althaqafi, 2021). Elever har behov for forutsigbarhet, overblikk og struktur, og lærere som møter elever med dette, har en proaktiv klasseledelse (Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 114).

Lærere bør heller gripe inn tidlig med proaktive klasseromsstrategier, i stedet for å møte elevene med reaktive reaksjoner (Caldarella et al., 2021; Downs, Caldarella, Larsen, Charlton, Wills, Kamps & Wehby, 2019). Dette uttaler også Garrett (2014, s. 3), da han hevder at en effektiv klasseledelse starter med at læreren tar proaktive grep. Lærere bør sikre en organisert klasseromsutforming, etablere klare regler og rutiner, danne positive relasjoner med elevene, administrere engasjerende undervisning og forventet atferd (Garret, 2014, s. 3). Dette underbygges av Van den Berg & Cillessen (2015), som sier at nyere forskning i

klasseledelse tyder på at en effektiv klasseledelse må inkludere hvordan klasserommet er utformet og utarbeidet, for å fremme samarbeidende interaksjon.

Proaktiv klasseledelse og positive disiplinstrategier forbedrer elevenes oppførsel, både sosialt og emosjonelt (Hutchings et al., 2013). Dette reduserer uro og øker engasjementet, og bør dermed være primære reaksjoner på elevenes oppførsel og atferd (Caldarella et al., 2019). Rhodes & Long (2019) trekker frem ulike proaktive strategier læreren kan bruke i klasserommet, for å redusere vanskelig atferd, øke deltakelse og skape hensiktsmessig læringsklima. Disse tilnærmingene krever lite av læreren og er gode strategier, som handler om at læreren skal møte hver enkelt elev i døra på morgenen, gi ros på god atferd, bruke enkle tilnærminger for å forbedre lærer-elev-relasjonen, og ha tydelige regler og rutiner (Rhodes & Long, 2019). Et kjennetegn på proaktive lærere, er at de kommuniserer ved å bevege seg rundt i klasserommet, og signalisere med pauser, korte påminnelser og øyekontakt (Ogden, 2022, s. 131). En annen metode som kan være med å stoppe uønsket atferd, er bruken av nøkkelord, som er en effektiv teknikk for å unngå og stoppe diskusjoner på lavt nivå (Holland, 2013, s. 156). Nedenfor fremstilles proaktive strategier i klasseledelse, som er viktig for elever med atferdsvansker.

2.6.2. Regler, rutiner og forventninger

Et kjennetegn på proaktive lærere er at de har innarbeidet gode regler, rutiner og forventninger til elevene. Dette er viktig for alle elever, men spesielt viktig for elever med atferdsvansker (Ogden, 2022, s. 127). Elever med atferdsvansker bør vite hvilke forventninger som stilles, og dette forstås ofte ut ifra hva læreren sier og gjør (Ogden, 2022, s. 127). Marzano & Marzano (2003, s. 2) argumenterer for at lærere kan etablere forventninger for atferd, ved å ha klare regler og rutiner, for blant annet atferd, overgangssituasjoner, oppstart og avslutning av dagen og undervisningstimer, gruppeoppgaver og stillejobbing. Ideelt blir disse reglene og rutinene utformet gjennom diskusjon og enighet i fellesskap (Marzano & Marzano, 2003, s. 2).

Regler og rutiner referer dermed til uttalte forventninger til atferd, men har noen forskjeller. En regel formidler viktig informasjon, som viser til generelle forventninger eller standarder som fritar lærerne fra unødvendige gjentakelser, og elevene vet hva de skal forholde seg til

(Marzano & Marzano, 2003, s. 13; Ogden, 2022, s. 126). Ogden (2022, s. 128) beskriver rutiner som aktiviteter eller gjøremål som gjentar seg regelmessig, og det handler om gode vaner. Velfungerende rutiner er arbeidsbesparende, og gjør skolehverdagen til elevene enklere. En rutine kommuniserer forventninger til en spesifikk atferd (Marzano & Marzano, 2003, s. 13).

Når regler skal formuleres, bør de være skriftlige, klare og entydige. Det bør angis hva som er ønsket atferd, ikke være tvil på hvordan en regel kan brytes, og elevene må ha kompetansen som kreves for å kunne følge reglene (Overland, 2007, s. 160). Ogden (2022, s. 126) hevder at alle klasser bør ha nedskrevne og felles regler, og det er en forutsetning at reglene og rutinene håndheves på en konsekvent måte. Dermed kan læreren instruere i mindre grad, da elevene vet hva de skal gjøre. Slik sparer læreren mye tid på å fortelle hva elevene skal og ikke skal gjøre (Hutchings et al., 2013). Regler bør hovedsakelig være felles for alle klasser, og støttes og håndheves av alle ansatte på skolen (Ogden, 2022, s. 126). Felles forventninger, regler og rutiner på skolenivå, der alle lærerne bruker det systematisk, er viktig for elever med atferdsvansker. Slik blir det mer forutsigbart for eleven, og det reduserer behovet for å tilpasse atferden til de ulike lærerens forventninger. Det kan også redusere lærerens behov for å måtte gjenta sine forventninger til elevene (Närhi et al., 2017). Marzano & Marzano (2003, s. 26) fant at det er store variasjoner i forventninger, regler og rutiner mellom lærerne, og dette kan være utfordrende for elever med atferdsvansker, da de må tilpasse seg de ulike lærerne.

2.7 Ros og irettesettelse

Det er viktig å gi ros, positiv oppmerksomhet og anerkjennelse til alle elever, men det er spesielt avgjørende for elever med atferdsvansker (Caldarella et al., 2021, Ogden, 2022). I dette delkapittelet vil vi derfor først gå inn på viktigheten av ros og positiv oppmerksomhet, og atferdskorrigerings. Deretter presenterer vi reaktive strategier, som innebærer blant annet irettesettelse og negative reaksjoner.

2.7.1. Ros og positiv oppmerksomhet

Gjennom positiv atferdsstøtte kan lærere forsøke å påvirke elevenes atferd, ved å anerkjenne og bekrefte god og prososial atferd. Handlinger som får positiv oppmerksomhet gjentar seg i de fleste tilfeller, og dette kan brukes for å oppmuntre til positiv atferd (Ogden, 2022, s. 136). Definisjonen av lærerros varierer, men inkluderer vanligvis positiv verbal eller ikke-verbal oppmerksomhet til elevenes atferd. Ros er kan deles inn i generell ros og atferdsspesifikk ros. Generell ros vil si all ros læreren gir, og atferdsspesifikk ros refererer til å rose en spesifikk atferd (Gable, Hester, Rock, & Hughes, 2009).

Den sterke effekten av lærerros for elever med atferdsvansker, kan forklares av at rosen de mottar ikke er spesielt fremtredende, da de ikke får mye av dette (Caldarella et al., 2019). Downs et al. (2019) viser til at elever med forstyrrende atferd mottar lite ros, da de ikke alltid oppfører seg slik læreren ønsker. Dette styrkes av Hutchings et al. (2013), som sier at elever med utfordrende atferd er mer utsatt for å få mindre støtte og positive tilbakemeldinger fra lærere. Når elever får høyere andel av ros, forbedres atferden, og de klarer å tilpasse seg det sosiale og emosjonelle på en bedre måte (Hutchings et al., 2013). Lærere bør gi høyere andel av positive tilbakemeldinger, da dette gir bedre påvirkning for elever med atferdsvansker, sammenlignet med negative tilbakemeldinger. Når lærere gir mer ros, kan det gi flere undervisnings- og læringsmuligheter, noe som øker elevenes engasjement (Caldarella et al., 2019).

Ikke all ros er nyttig, og det fungerer best når rosen er konkret, begrunnet og blir gitt for noe som krever en ekstra innsats for eleven. Rosen bør være spontan, oppriktig og variert, og ha enkelteleven som utgangspunkt, samt bygge på kunnskap om eleven (Ogden, 2022, s. 136). Det er forholdet mellom positive og negative tilbakemeldinger som påvirker atferden, og det forutsetter en økning i antall positive tilbakemeldinger og en reduksjon av negative tilbakemeldinger. Det er dermed ikke nok at lærere roser mer, men de må også irettesette og kjefte mindre (Ogden, 2022, s. 137). Irettesettelser er en reaktiv reaksjon på dårlig atferd, og dette skal vi greie ut om i delkapittel 2.8.

2.7.2. Atferdskorrigerer

Atferdskorrigerer skal redusere uønsket atferd, og målet er å erstatte den med positiv atferd (Ogden, 2022, s. 138). Ødegård (2014) trekker frem at atferdskorrigerer er viktig, og ser på betydningen av positive korrigerer. Læreren bør være proaktiv, og gi en forklaring på hvorfor eleven skal endre atferden, og ikke unngå dette eller bli streng. Om de reagerer reaktivt, ved å unngå atferden eller kjefte, kan eleven føle seg urettferdig behandlet. Det kan føre til at eleven reagerer med å vise mer uro eller utfordrende atferd (Ødegård, 2014). Holland (2013, s. 152) nevner viktigheten av at læreren tar seg tid til å tenke gjennom situasjonen før hen korrigerer, og viser til dette gjennom begrepet, «exit and wait». Det handler om at læreren går ut av situasjonen når hen kjenner følelsene tar overhånd, for å unngå å si noe eller reagere i sinne. Å bli værende i en slik situasjon, er noe læreren kan angre på i etterkant (Holland, 2013, s. 152).

Atferdskorrigerer skjer i forkant av atferden, og kan foregå både indirekte og direkte i fredstid. Dette er gode strategier, og det finnes ulike metoder for å hindre negativ atferd. Grimsæth et al. (2018) hevder at lærerens pedagogiske handlingskompetanse spiller en sentral rolle, når lærere skal legge til rette for elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Dette er sentralt for elever med atferdsvansker. De trekker frem at læreren bør være i forkant, og presenterer metoder læreren kan bruke proaktivt for å hindre negativ atferd. De tre pedagogiske handlingsformene; å vise, spørre og oppfordre er metoder for å korrigerer utfordrende atferd, uten å korrigerer på en negativ måte. Gjennom å vise, kan læreren bruke representativer eller konkreter, der elevene ser resultatet av at andre barn viser dårlig eller god oppførsel. Ved å spørre, kan læreren få eleven til å tenke gjennom, skape forståelse og oppdage for eksempel konsekvenser av atferden. Til slutt må elevene oppfordres til å være aktive i egen læringsprosess, der de for eksempel kan ta kontakt med medelever (Grimsæth et al., 2018).

Ogden (2022, s. 139) trekker frem at når forholdene ligger til rette for det, kan elever som ikke responderer på korrigerer bli plassert i en annen klasse eller ut på gangen. Dette forutsetter at det er gjort avtaler på forhånd, og at eleven er informert. Formålet er at eleven skal kunne hente seg inn og få tid til å tenke seg om, og skal selv vurdere når hen føler seg klar til å gå tilbake til klassen sin (Ogden, 2022, s. 138). Da det avtales på forhånd,

er det en proaktiv strategi. Om læreren hadde reagert i situasjonen, med å sende eleven ut på gangen, ville det vært en reaktiv strategi. Dette kommer vi inn på i neste delkapittel.

2.8 Reaktive strategier

Det motsatte av proaktive strategier, er når læreren er reaktiv. Dette er strategier som hovedsakelig har motsatt effekt, og som sjeldent har en bevisst og klar hensikt. Reaktive strategier blir i større grad brukt mot elever med atferdsvansker, sammenlignet med andre elever (Ingmarson, Rosendahl, Bodin & Birgegård, 2020). Nedenfor går vi inn på ulike reaktive strategier, der lærere reagerer i situasjonen og har en ubevisst atferdskorrigerings.

2.8.1. Irettesettelse og negativ reaksjon

Når en elev oppfører seg forstyrrende og læreren irettesetter eleven i øyeblikket, blir irettesettelsen en reaktiv reaksjon (Caldarella et al., 2021). Overdreven bruk av negative reaksjoner kan føre til at det mister virkningen, og relasjonen mellom lærer og elev blir dårligere (Ogden, 2022, s. 138). Mange lærere bruker irettesettelser for å stoppe uønsket atferd, spesielt hos elever med atferdsvansker, og dette er ikke en effektiv metode (Caldarella et al., 2021). Irettesettelser kan stoppe uønsket oppførsel i øyeblikket, men gir hverken positiv atferdsendring, redusering av fremtidige forstyrrende atferd eller økning av engasjementet. Årsaken kan være at elevene ikke lærer de ferdighetene som trengs, for å forbedre atferden når de får irettesettelse, og derfor fortsetter den dårlige atferden (Caldarella et al., 2021).

Både Downs et al. (2019) og Caldarella et al. (2021) har funnet at irettesettelser er mer utbredt enn ros i mange klasserom, da lærere ofte har problemer med å opprettholde ros. Ogden (2022, s. 128) argumenterer for at irettesettelse eller tilsnakk umiddelbart kan stoppe uønsket atferd, men det bør følges opp med forslag til positive alternativer, for at det skal fungere. Elever med atferd som forstyrrer får mer irettesettelse fra læreren, men det viser seg også at elev er mer forstyrrende fordi hen får flere irettesettelser enn andre (Caldarella et al., 2021). Marzano & Marzano (2003, s. 40) konkluderer med at det burde være en

balanse mellom negative konsekvenser for forstyrrende atferd, og positive konsekvenser for å regulere atferd.

Dersom målet med den forstyrrende atferden er å få oppmerksomhet og reaksjon fra læreren, vil ikke alltid korrigerende og oppmerksomhet være den beste metoden. Derfor kan lærerens forsøk på å ignorere elevenes atferd være et virkemiddel. Det kan være vanskelig å regulere, da det kan føre til at elevene heller søker oppmerksomhet og respons fra medelevene. Eleven kan av den grunn legge inn en større innsats, med ønske om å få frem en reaksjon fra læreren (Ogden, 2022, s. 136). Opplevelse av avvisning er en av de farligste menneskelige følelsene, og dette kan utløse følelsesmessige reaksjoner som uro, tristhet og sinne. Disse følelsene kan igjen føre til handlinger, som fiendtlighet, avvisning eller maktmisbruk. Urolige elever blir ofte møtt med straffetiltak, og dette kan føre til ekskludering fra fellesskapet (Skårderud & Duesund, 2014).

3 Metode

I dette kapittelet vil vi presentere metoden som blir brukt i studien. Vi beskriver datainnsamlingen, der utvalg, intervjuguide og gjennomføring blir presentert. Deretter viser vi til hvordan vi analyserte og tolket dataen vi hadde samlet inn, for så å greie ut om hvordan vi kvalitetssikret forskningen og hvilke feilkilder studien kan ha. Til slutt presenterer vi hvilke forskningsetiske hensyn som er tatt i studien.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Vi valgte å bruke kvalitativ forskningsmetode for å gå i dybden i det sosiale fenomenet atferdsvansker, og på problemstillingen «hvordan kan lærere forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker på barneskolen». Kvalitativ forskning handler om spørsmål som er rettet mot innhold, meningssammenhenger og fleksibiliteten i spørsmålene. En siste påvirkning er utvalget, som skal være en styrke og en mulighet for forskningen (Skilbrei, 2019, s. 74). Kvalitativ forskning går i dybden, og gir innsikt i fenomenet atferdsvansker, som er relevant for vårt forskningsområde (Skilbrei, 2019, s. 74). Ved bruk av kvalitativ metode,

fikk vi gjennom spørsmålene som ble stilt, flere detaljerte beskrivelser av erfaringer informantene har gjort seg. Formålet med masteren er å få innsikt i informantene sine refleksjoner om og erfaringer med atferdsvansker. Vi kan ikke generalisere, men har tro på at det som kommer frem gjelder flere lærere i norske skoler. Kvalitativ data kan si noe om hvordan informantene opplever og handler i en situasjon på. Dette kan gi oss både like og ulike data (Skilbrei, 2019, s. 89).

3.1.1. Det kvalitative forskningsintervjuet

Vi har brukt kvalitativt forskningsintervju som metode. Dette fordi hensikten med studien er å forstå verden slik informantene gjør, og få innsikt i hvordan de opplever og beskriver sine handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er, ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 42), «å forstå sider ved *intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Målet med studien er dermed å få innsikt i informantenes erfaringer med, og hvordan de forstår og legger til rette for elever med atferdsvansker. Vi ville ha deres perspektiv på hvordan lærere kan møte problemstillingen i arbeidshverdagen. Strukturen innenfor kvalitativt forskningsintervju har likhetstrekk med dagligdagssamtalen, men fordi det er et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt spørreteknikk og metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Årsaken til at vi hadde en åpen samtale med informantene, samtidig som vi brukte intervjuguiden, var fordi dette ville gi oss best svar på problemstillingen.

Intervjuet er et semistrukturert livsverdsintervju, der informantene fikk tema og kategorier av oss, og vi hadde ansvaret for å følge disse opp underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Vi fikk takk i informantene sine beskrivelser av atferdsvansker, som følge av at vi var ute etter hva de la i begrepet atferdsvansker. Det har blitt utformet flere temaer og spørsmål innenfor det semistrukturerte intervjuet, som vi kommer tilbake til i delkapittel 3.2.3. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156).

3.1.2. Fenomenologi

Den kvalitative metoden intervju, er inspirert av fenomenologisk filosofi. Når vi snakker om fenomenologi innenfor kvalitativ forskning er det, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 45), et

mer bestemt begrep som markerer en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra aktørens egne perspektiv. Dermed beskrives verden slik informantene oppfatter den, med utgangspunkt i deres oppfatninger er den virkelige virkeligheten. Fenomenologi har vært viktig for forståelsen av det kvalitative forskningsintervjuet, da vi gjennom intervjuene så på informantenes opplevelse, erfaringer og perspektiv som betydningsfulle. I den fenomenologiske metoden handler det om å beskrive menneskers erfaringer og opplevelser så presist og fullstendig som mulig, uten å fortolke, forklare og analysere. Intensjonen med studien er å få kunnskap, gjennom innsikt i informantene sine beskrivelser, erfaringer, perspektiv og opplevelser av fenomenet atferdsvansker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

3.2 Datainnsamling

I dette delkapittelet vil vi vise til hvilke valg vi gjorde før og underveis i datainnsamlingen. Vi presenterer utvalgsprosessen, informantene, intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene.

3.2.1. Utvalg

Det ble benyttet strategisk utvalg, da informantene ble valgt. Vi ville ha lærere med en viss bredde erfaringer og evne til refleksjon, slik at vi kunne få svar på vår problemstilling (Skilbrei, 2019, s. 122). Lærerne skulle ha erfaring med elever med atferdsvansker i grunnskolen og/eller PPT. Derfor ble det bestemt fire utvalgs-kriterier informantene måtte oppfylle. Kriteriene var: 1) grunnskolelærerutdanning med/og spesialpedagogikk, 2) minst ti års erfaring innenfor skole eller PPT, 3) minst to års erfaring på barne- eller mellomtrinnet, og 4) erfaring med, og hatt minst en elev med atferdsvansker i sin klasse. Dette var for å sikre at lærerne hadde den erfaringen og kunnskapen som trengtes for å svare på problemstillingen. Ved å rekruttere lærere som hadde lignende, men ikke nødvendigvis lik erfaring i skoleverket, gikk vi bredt ut for å sørge for at viktige erfaringer med atferdsvansker ble representert. Hvilken alder, kjønn, fag og skole lærerne jobbet på var ikke interessant for studien, og er derfor ikke med i utvalgs-kriteriene eller som spørsmål i intervjuguiden.

Det ble utformet et informasjonsskriv (vedlegg 1), som ble sendt direkte til de lærerne vi var interessert i at skulle medvirke i studien. Lærerne som fikk forespørsel om å delta var lærere

vi hadde kjennskap til, som hadde erfaring og kunnskap, og som oppfylte utvalgskriteriene. Alle informantene som ble spurt svarte ja, og det ble ingen avslag. Forskingen vår endte dermed opp med seks grunnskolelærere, som alle oppfylte utvalgskriteriene som ble satt i forkant.

3.2.2. Presentasjon av informanter

I denne studien har vi valgt å kalle informantene for «informant 1», «informant 2», «informant 3», «informant 4», «informant 5» og «informant 6». Dette for å sikre anonymiteten til informantene som ble intervjuet. Rekkefølgen på navnene er sortert i samme rekkefølge som gjennomføringen av intervjuene. Alle informantene har grunnskolelærerutdanning, og videreutdanning eller utdanning innenfor spesialpedagogikk. Alle jobbet som grunnskolelærer når intervjuene ble gjennomført, og de oppfylte kriteriene som hadde blitt satt, om erfaring i grunnskolen og med elever med atferdsvansker. Dette sikret at studien hadde informanter med erfaring og bred kunnskap. På denne måten ble det på best mulig måte sikret at problemstillingen ble svart på. Lærerne sine erfaringer med atferdsvansker ligger til grunn for refleksjoner og synspunkter, som ble gjort under intervjuet. Videre viser vi til en tabell med presentasjon av informantene.

Tabell 1: Presentasjon av informanter

Navn	Utdanning	Erfaring
Informant 1	4 år grunnskolelærerutdanning, videreutdanning i spesialpedagogikk	Lærer og spesialpedagog i grunnskolen (37 år) Lærer i 2.trinn, og spesialpedagog på tvers av trinn
Informant 2	3 år grunnskolelærerutdanning, videreutdanning i spesialpedagogikk	Førskolelærer (10 år) Lærer og spesialpedagog i grunnskolen (13 år) Lærer i 4.trinn
Informant 3	3 år grunnskolelærerutdanning, videreutdanning i spesialpedagogikk	Lærer og spesialpedagog i grunnskole (20 år) Lærer i 4.trinn

Informant 4	3 år førskolelærer 3 år grunnskolelærerutdanning Videreutdanning i PPT, med master i spesialpedagogikk	Førskolelærer (4 år) PPT (12 år) Lærer og spesialpedagog i grunnskolen (2 år) Lærer og spesialpedagog på tvers av trinn
Informant 5	4 år grunnskolelærerutdanning, spesialpedagogikk	Lærer og spesialpedagog i grunnskolen (11 år) Lærer og spesialpedagog i 3. trinn
Informant 6	Barne- og ungdomsarbeider, 3 år med grunnskolelærerutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk	Fagarbeider i barnehage (10 år) Lærer og spesialpedagog i grunnskolen (20 år). Lærer i 4.trinn

3.2.3. Intervjuguide

Da vi gjennomførte intervjuet ble det benyttet en intervjuguide (vedlegg 2), som hadde blitt utformet på forhånd. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet relativt stramt, og guiden kan være i detaljert rekkefølge med grundige spørsmål eller temaer som skal dekkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Spørsmålene i intervjuguiden ble utviklet med bakgrunn i litteratur, teori og tidligere forskning. Denne studien tar utgangspunkt i semistrukturert intervju, og dermed vil intervjuguiden inneholde en oversikt over temaer og spørsmål. Selv om spørsmålene er satt, er det ikke fastsatt et mønster for hvilken rekkefølge spørsmålene skal stilles i. Om intervjuobjektene kommer inn på spørsmål som kommer senere i intervjuguiden, kan rekkefølgen gjøres om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Dette ble gjort for å få bedre flyt i intervjuet, og for at det skulle bli mer naturlig for informantene å komme inn på erfaringer og kunnskap vi ikke hadde tenkt på. Dette er i tråd med Høgheim (2020, s. 133), som hevder at intervjuguiden kun er en overordnet plan. Dersom det forekommer interessant og aktuell informasjon underveis i intervjusituasjonen, er det mulig å avvike fra intervjuguiden for å følge opp dette.

Da intervjuguiden ble utformet, ble den strukturert, ved å bli delt inn i temaer og kategorier vi ønsket å sette søkelys på i studien. Intervjuguiden består av de fem temaene, *atferdsvansker, forståelse, relasjoner, klasseledelse og atferdshåndtering*, og vi hadde flere spørsmål til hvert tema (se vedlegg 2). Intervjuguiden ble åpnet med demografiske spørsmål, der informantene ble spurt om hvilken utdanning de har, og hvilken erfaring de har hatt med elever med atferdsvansker. Intervjuguiden ble avsluttet med et sammendrag av intervjuet, der informantene fikk spørsmålene; «*hvilke egenskaper mener du er viktig at lærere har når dere møter elever med atferdsvanske?*», og «*hva er det viktigste i møte med elever med atferdsvansker?*». Hensikten med dette var at informantene skulle få mulighet til å løfte frem det de syntes var viktig. Til slutt fikk de spørsmål om det var mer de ønsket å tilføye.

Spørsmålene ble utformet både med tanke på den tematiske og dynamiske dimensjonen. I den tematiske dimensjonen er spørsmålene relatert til produksjon av kunnskap, og til intervjuets «hva», samt hvilke teoretiske oppfatninger intervjuobjektene har til forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Dynamisk dimensjon tar for seg den mellommenneskelige relasjonen i intervjuet, og det er viktig å holde samtalen i gang og få intervjupersonene til å snakke om sine opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Derfor var spørsmålene enkle, korte og frie for akademisk språk. Noen av spørsmålene la opp til at informantene kunne svare ja eller nei, men de fleste utdypet mer enn dette. Vi var forberedte på at de kunne svare kort, og derfor hadde vi forberedt spørsmål der vi kunne be informantene om å begrunne eller utdype, slik at svarene ble mer utfyllende og begrunnet.

Det ble gjennomført to pilotintervju, der begge er grunnskolelærere med spesialpedagogikk. Ved å gjennomføre disse pilotintervjuene fant vi spørsmål som kunne bli tolket ulikt eller feil, og som hadde en komplisert oppbygging. Vi ble bevisst på vår felles tolkning av begrepet atferdsvansker, og at spørsmålene ble tolket på samme måte av informantene. I etterkant ble intervjuguiden revidert, ut ifra tilbakemeldingene og erfaringene fra disse pilotintervjuene. Endringer som ble gjort etter pilotintervjuene, var at noen begreper i spørsmålene ble forandret, slik at spørsmålene ble mer presise. Det ble oppdaget ett spørsmål som ble tolket ulikt av de to intervjuobjektene i pilotintervjuet, og derfor endret vi setningen slik at den ikke kunne misforstås. Vi ble også bevisste på at de syntes det var

vanskelig å være ærlig, under spørsmålet om de bruker mye irettesettelser. Derfor ble dette spørsmålet endret. Her la vi til at informantene skulle svare ærlig, og tenke i løpet av en skoledag, hva de faktisk bruker mest. Ved å gjennomføre pilotintervjuene fant vi ut omtrent hvor lang tid intervjuet ville ta, og hvordan gjennomføringen av intervjuene kunne gjøres på best og sikrest mulig måte. Her fikk vi også erfaring med å intervjuer med lydopptaker, og ble trygge på at dette ville fungere i intervjuene.

3.2.4. Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble avtalt god tid i forkant, og det var opp til informantene å bestemme dato, tid og sted. Intervjuene ble gjennomført på skolene informantene jobbet på, da det var dette de ønsket. Intervjuene startet med en kort informasjon om formålet med studien, omtrent hvor lang tid intervjuet ville vare, hvordan intervjuet ble tatt opp, og deres krav på anonymitet. Vi informerte informantene om hvem som får tilgang til intervjuet og studien, og hvilken tilgang de hadde til transkripsjonene og analysen ved de kvalitative dataene. Dette var også beskrevet nøyaktig i et informasjonsskriv (vedlegg 1), som ble sendt til informantene i forkant av intervjuet. Informantene skrev under dette, før vi startet intervjuet. Det underskrevde samtykket innebærer at en har sikret at informantene deltar frivilling, og at de vet om deres rettigheter og rett til å trekke seg når som helst. Det inneholder også risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene får gjennom informasjonsskrivet en bedre forståelse for studien de skal delta i, da de blir informert om studien sitt formål, og hva det i hovedtrekk omhandler.

I forkant av intervjuet ble informantene opplyst om at navn på enkeltelever eller andre lærere ikke skulle nevnes, for å sikre andres anonymitet og personopplysninger. Alle intervjuene varte i en tidsramme på 30-60 minutter. Vi stilte spørsmålene fra intervjuguiden, men noen ganger gikk vi ut av intervjuguidens struktur, og stilte oppfølgingsspørsmål. Dette var for å avklare at svarene ble forstått riktig, eller for å få et utdypende svar. Intervjuet ble avsluttet med spørsmål om informantene hadde mer å tilføye, før vi takket for at de ville bidra i studien.

3.2.5. Analyse og tolking av data

Analysefasen kan oppleves som en vanskelig fase. Ikke nødvendigvis fordi arbeidet er overveldende eller komplisert, men fordi det ikke finnes en fastsatt mal for hvordan man skal analysere tekst (Høgheim, 2020, s. 199). Av den grunn skal vi nå greie ut om hvordan analysen og tolkningen av data tok plass i denne forskningsoppgaven.

Høgheim (2020, s. 200) trekker frem bruken av ulike digitale verktøy for analyse av datamateriale, som gjør det mulig å organisere og visualisere data for å lette prosessen med å analysere tekstdata. Med bakgrunn i problemstillingen, mener vi det ikke er nødvendig eller nok verdifullt å bruke tid på å lære en ny programvare. Dette argumenterer Høgheim (2020, s. 201) for at er en faktor man bør ta hensyn til. Det underbygges av Yin (2015, s. 188), som hevder at «standard» programmer, som Microsoft Word, er et tilstrekkelig verktøy for bistand i analyse av tekstdata.

Vi tok utgangspunkt i en innholdsanalyse, for å kunne tilpasse forskningen og målsettingen med forskningen. Dette er sentralt innenfor innholdsanalyse, da det handler mer om synspunkt enn oppskrift (Høgheim, 2020, s. 202). Med innholdsanalysen som utgangspunkt for analysen, kunne vi tilpasse våre tilnærminger og strategier, og dra nytte av i dette i analysen (Høgheim, 2020, s. 202). Vi har dermed en analytisk tilnærming, med mål om å tolke tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av temaer og mønstre (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277). Før vi kunne begynne på dataanalysen, måtte alle intervjuene transkriberes (Høgheim, 2020, s. 203). Intervjuene ble tatt opp på lydopptak, og dette ble gjort for å sikre at transkriberingen stemte overens med det informantene sa. I transkripsjonen ble det kun skrevet ned det som ble sagt, og det ble hverken analysert eller fortolket. Om informantene brukte lang tenkepause, måtte få spørsmålet gjentatt, eller om de svarte med en gang, ble dette også notert.

Etter å ha transkribert intervjuene, ble det utformet kategorier og nøkkelord ut ifra informantenes svar. Vi mente fargekoder var mest relevant for studien, og derfor fikk hver kategori sin fargekode. Koding innebærer, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 226), å knytte flere nøkkelord til teksten, for å senere få en identifisering av informantene sine uttalelser. Vi markerte med farge, slik at for eksempel «relasjoner» ble markert med grønn, «forståelse

på atferd» ble blå, «ros og irttesettelse» ble gul, og «klasseledelse» ble grå. Ved å gjøre dette fikk vi et overblikk over hvor informantene hadde svart noe som passet til de ulike temaene, og det ble mer oversiktlig. Det ville også gjøre det mindre sannsynlig å overse svar fra informantene, som ikke står riktig i forhold til spørsmål og kategori. Kodingen var også et hjelpemiddel i jakten på likheter og ulikheter, som ledet til utvalg av nye data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). For å finne likheter og ulikheter mellom svarene fra informantene, ble det brukt to andre farger, for å markere det informantene sa som var likt og ulikt. Dette var med på å forenkle analysedelen, da det ble lettere å se hva som var likt og ulikt, og hva som var med på å avgjøre hvilke koder som skulle bli en del av hvilken kategori (Høgheim, 2020, s. 207).

Formålet med kodingen var å kunne presentere handlingene, perspektivene og erfaringene som informantene beskrev til oss. Kvale og Brinkmann (2015, s. 228) skriver at koding ofte fører til kategorisering, som innebærer at meningen i lange intervjuer reduseres til enklere kategorier. Vi hadde en antakelse om hvilke kategorier vi skulle dele oppgaven inn i, og utformet derfor en mal i forkant av intervjuet. Malen endret seg fortløpende, ettersom vi arbeidet med kodingen og analysen, der nye funn ble inkludert, eller det ble gjort endringer på det som opprinnelig hadde vært med. Med bakgrunn i dette hevder vi at det ble utført en induktiv analyse da vi skulle kategorisere, med tanke på at det var dataen som påvirket avgjørelsene om kategoriene (Høgheim, 2020, s. 207).

Da studien tar utgangspunkt i fenomenologisk tilnærming, er vår målsetting med analysen å trekke ut det som er essensen i fenomenet atferdsvansker. Vår forskning blir dermed kalt for en konvensjonell innholdsanalyse, fordi vi har som mål å beskrive fenomenet ut fra våre informanter (Høgheim, 2020, s. 212). Da kodingen, kategoriene og temaene var på plass, skulle vi begynne å trekke slutninger (Høgheim, 2020, s. 214). Å trekke slutninger vil si å trekke konklusjoner, med bakgrunn i hva som er funnet av tendenser, perspektiver eller meninger i datamaterialet (Høgheim, 2020, s. 214). Vi begynte med å organisere de ulike fargekategoriene under overskriftene, slik at det ble oversiktlige temaer. Da vi hadde arbeidet oss gjennom datamaterialet, ble det klart at ikke all data var like relevant for problemstillingen. Det ble gjort interessante funn, men det var ikke relevant for denne studien. For å unngå «fisking», er det ifølge Høgheim (2020, s. 214) viktig å analysere det

som er kommet frem, for å ikke skrive funnene slik det passer til oppgaven. Gjennom nøye vurderinger av analysen, og om det var verdt en tolkning, prøvde vi å unngå å fiske etter de svarene vi ønsket. Vi kan ikke med full sikkerhet si at vi gjennomførte etter boken, men vi prøvde så nøyaktig som mulig å drøfte tolkningene våre opp mot det teoretiske, dataene og analysen vi hadde. Som Høgheim (2020, s. 214) skriver, er det ikke et fasitsvar på dette, men i drøftingen er det viktig å kunne argumentere for de slutningene som er trukket.

3.3 Kvalitetssikring

Kvaliteten på intervjuet og forskningsprosessen er avgjørende for senere analysering, verifisering og rapportering av intervjuet. Derfor er det også essensielt for kvaliteten av innholdet og funnene i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Med bakgrunn i dette vil vi videre presentere validitet og reliabilitet, da dette bidrar til å øke kvaliteten i studien. Vi avslutter med å greie ut om hvilke feilkilder studien kan ha, og hvordan og validitet og reliabilitet er sikret

3.3.1. Validitet

Validitet blir i ordbøker definert som sannhet, riktighet, og styrke. I samfunnsvitenskapen blir det gjort en bredere tolking, som handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Et argument er valid når det er velfundert, berettiget, fornuftig, sterkt og overbevisende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet sjekkes ved å kontrollere feilkildene, og er knyttet til slutningene og konklusjonene man finner i forskningen sin. Det handler om å vurdere forskningen sine styrker og svakheter, og kjenne til eventuelle forbehold man må ta i forhold til de ulike slutningene som forskeren trekker (Høgheim, 2020, s. 81).

3.3.2. Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) setter søkelys på informantenes reliabilitet i intervjuforskningen. Reliabilitet har med forskningsresultatet sin troverdighet og konsistens å gjøre. Spørsmålet om reliabilitet vurderes ofte gjennom om et resultat kan reproduseres på senere tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet handler ikke om å finne ut om forskeren finner det den sier den skal finne, men hvor nøyaktig det

som blir funnet er (Høgheim, 2020, s. 183). Innenfor reliabilitet er det viktig å kunne motvirke forskerens subjektivitet i studien, samtidig som det ikke skal være så sterk reliabilitet at det går utover kreativ tenking og variasjon. Gjennom å kunne improvisere med spørsmålene underveis i intervjuet, følge disse opp på ulike måter, samt ha vår egen intervjustil kan vi bedre reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

3.3.3. Feilkilde

For å vurdere studien sin reliabilitet og validitet blir det videre presentert feilkilder som studien kan omfatte. Dette mener vi kan utgjøre svakheter og mindre kvalitet i forskningsprosessen.

En feilkilde er at vi er to stykker som arbeider med studien. Intervjuene ble delt mellom oss, og dermed er det en risiko for at spørsmålene ble stilt eller svarene fulgt opp på ulike måter. Av den grunn snakket vi mye om intervjuguiden og forskningsspørsmålene i forkant, slik at vi hadde samme forståelse på hva vi ville ha svar på, og når informantene skulle utdype. Underspørsmål ble utformet for oss selv, slik at gjennomføringen av intervjuene ble mest mulig likt. For å bedre validitet og reliabilitet, ble intervjuguiden delt inn i temaer og bestemte fargekoder, for å gjøre det mest mulig identisk. Å være flere kan også gjøre transkriberingen ulik. Da det ikke lot seg gjøre at begge var til stede under intervjuene og transkriberingen, kan dette gjøre reliabiliteten lavere, i forhold til om vi begge hadde vært til stede og transkribert sammen. I forkant av transkriberingen snakket vi derfor om viktigheten av at vi ikke analyserte det som ble sagt, men kun transkriberte. Analysen gjorde vi sammen i fellesskap etterpå, for å sikre validiteten og reliabiliteten. Det ble i samråd utformet ulike tegn i transkriberingen, slik at begge forsto når informantene for eksempel hadde lang tenkepause eller om svaret kom uten tenkepause.

Atferdsvansker er et begrep som ikke har en sikker definisjon, og begrepet kan forstås ulikt både av oss, forskere, informantene og mottakere av studien. Derfor var det viktig med tydelighet på hva atferdsvansker innebærer, og ut fra dette ble det tidlig bestemt hvilken definisjon vi ønsket å ta utgangspunkt i. Slik sikret vi at vi hadde like tanker om hva vi studerte. Vi var også tydelige på hva vi forsket på, og hva som ikke var en del av studien. Informantene kunne ha ulik forståelse og tolkning av begrepet, og derfor ble de tidlig i

intervjuet gjort oppmerksomme på hvilken definisjon vi tok utgangspunkt i. Dette var begrunnelsen på hvorfor informantene i starten av intervjuet ble spurt om de kunne beskrive hva de la i begrepet, slik at det ble sikret at de snakket om det samme som studien omhandlet. Alle informantene beskrev atferdsvansker på samme måte som oss. Ved å kontrollere at informantene betegnet atferdsvansker på samme måte, kunne vi styrke validiteten, ved at vi fikk sikkerhet rundt at metoden vi har brukt er egnet til å undersøke problemstillingen. Slik ble det undersøkt det som det ble sagt at skulle undersøkes. Dette er med på å underbygge reliabilitet i studien.

Informantene ble informert på forhånd om at det ikke var ønskelig at de skulle se intervjuguiden i forkant, og dette gikk alle med på. Utgangspunktet for dette var å unngå at informantene leste seg opp på teori i forkant av intervjuet, og funnet det som er «teoretisk»-rett. Formålet med dette var å få innsikt i informantene sine erfaringer og perspektiver, der de reflekterer og tenker over problemstillingen. Da informantene sine erfaringer, synspunkt og livssyn var i fokus, måtte våre meninger settes til side. Her kan det trekkes tråder til det fenomenologiske synet, da informantenes syn skal trekkes frem, og ikke forskerens. Å skulle sette seg inn i andre sine meninger kan være en risiko, da vi i forkant hadde en formening om det vi forsket på. Derfor er det viktig at kun informantenes tanker kommer frem, og dette var vi veldig bevisste på i forskningsprosessen.

Under intervjuene opplevde vi at noen informanter tok seg bedre tid enn andre. Under ett intervju opplevde vi at læreren stresset og ikke utdypet på den måten vi ønsket. En årsak til dette kan være at lærerhverdagen er hektisk, og tiden ikke strakk til. Derimot var det andre informanter som tok seg bedre tid, som ikke kjente på stresset med å komme seg gjennom intervjuet. Et resultat av dette kan være at noe av informantenes erfaring og kunnskap ikke ble nevnt, da det ble kortere svar.

Vi vil også gjøre oppmerksom på at en informant kun har jobbet i grunnskolen i to år, i motsetning til de andre informantene, som har erfaring i grunnskolen med ett spenn på 11-37 år. Dette kan gi studien en feilkilde. Vi vil understreke at vi fant hennes erfaring interessant og betydningsfull, da hun hadde lang erfaring innenfor PPT, samtidig som hun jobbet som grunnskolelærer da intervjuet ble gjennomført.

3.4 Forskningsetiske hensyn

Det er vårt ansvar som forskere å sørge for å ta hensyn til forskningsetikken, og jobbe etter de etiske retningslinjene som gjelder (Høgheim, 2020, ss. 80, 85). Forskningsetikk består av grunnleggende normer som over tid er utviklet, og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet. Den enkelte forskeren har ansvar for å opptre forsvarlig, og forskningsetikken er et verktøy for å sikre at forskning organiseres og utøves forsvarlig (NESH, 2021). Å jobbe ut fra en generell respekt for menneskeverdet, er en av de mest grunnleggende etiske retningslinjene til NESH (2021). De trekker frem at menneskeverdet blir ivaretatt gjennom tre prinsipper: respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder (NESH, 2021).

Forskningsprosjektet ble først sendt inn til NSD, personvernombudet for forskning (vedlegg 3). De vurderte prosjektet og godkjente at vi kunne starte forskningen, da forskningen var i tråd med deres forskningsetiske retningslinjer.

Det er frivillig å delta i forskning, og det skal ikke legges ytre press på informantene, og samtykket skal være informert og fritt (NESH, 2021). Forskeren må først skaffe seg forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskningen, slik at informantene får tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet (NESH, 2021). Med bakgrunn i dette fikk informantene i vårt forskningsprosjekt på forhånd tilsendt et informasjonsskriv, som blant annet inneholdt informasjon om formål med forskningen, hvem som har tilgang til informasjonen og deres anonymitet (vedlegg 1). De skrev under på informasjonsskrivet, slik at vi hadde skriftlig samtykke på at de ønsket å delta, og at de hadde informasjon om forskningsetiske hensyn og deres rettigheter. Vi var tydelige på at de hadde mulighet til å trekke seg frem til studien avsluttes i mai 2023.

Det er krav på at personlige og sensitive opplysninger til informantene anonymiseres, for å beskytte deres identitet. Dermed kan de ikke kjennes igjen i forskningsformidlingen (NESH, 2021). Slik vises det respekt for deltakernes privatliv og familieliv (NESH, 2021). Dette er

årsaken til at det ikke nevnes noe personlig om informantene, som navn, hvor de er fra eller hvor de jobber. Vi som forskerne har taushetsplikt, og skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt (NESH, 2021). Dermed er det ikke delt informasjon med andre enn de deltakerne samtykket til at kunne få innsikt. Dette er kun oss og veileder. Det fikk informantene informasjon om i informasjonsskrivet (vedlegg 1).

Forskningsdata og annet forskningsmateriale skal lagres og deles forsvarlig (NESH, 2021). I informasjonsskrivet (vedlegg 1) ble det informert om at materialet blir lagret og beholdt til studien avsluttes. Når det er avsluttet i mai 2023 vil datamateriale slettes, slik at ikke opplysninger lagres lenger enn nødvendig. Under forskningsprosessen ble samtykkeskjema oppbevart utilgjengelig for andre, og blir makulert når studien er levert. Lydopptaket blir oppbevart på passordbeskyttet enhet, og vil bli slettet etter transkribering.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I følgende kapittel blir funnene fra datamaterialet presentert og drøftet, i lys av teori og forskning som er fremstilt i kapittel 2. Vi presenterer funn og analyse, og diskuterer og drøfter dette i samme kapittel, for å skape en helhetlig tilnærming til problemstillingen: «Hvordan kan lærere forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker på barneskolen?». Vi har valgt å strukturere overskriftene på omtrent samme måte som i teoridelen, slik at det skal bli oversiktlig og ryddig. Vi gjengir noen av informantenes svar som direkte sitat, for å tydeliggjøre deres erfaringer, opplevelser og synspunkt. Deretter drøfter vi sammenhengen mellom informantenes tanker og refleksjoner med litteratur og forskning.

Vi har valgt å dele kapittel 4 inn i fem delkapitler, for å få frem hva informantene er opptatt av, for å kunne forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker. I første delkapittel vises det til hva informantene legger i begrepet atferdsvansker. I andre delkapittel presenteres og drøftes informantenes årsaksforklaringer på atferdsvansker, før vi går inn på

hvordan læreres forståelse av elever med atferdsvansker påvirker hvordan de møter eleven. I tredje delkapittel diskuteres viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elev og medelever. Her ser vi på hvordan lærere kan legge til rette for gode relasjoner, med utgangspunkt i informantene sine refleksjoner og erfaringer, samt teori og forskning. I fjerde delkapittel presenterer og drøfter vi hvordan informantene legger til rette for elever med atferdsvansker, gjennom sin proaktive klasseledelse. Til slutt, i femte delkapittel, vises det til hvordan lærere kan bruke ros og irettesettelse på en hensiktsfull måte for at lærere skal forstå og legger til rette for elever med atferdsvansker. Vår søken etter å forstå hvordan lærere forstår og legger til rette for elever med atferdsvansker, slik at de skal kunne utvikle seg både faglig og sosialt, blir i form av oppsummeringer under hvert delkapittel svart på.

4.1 Informantenes begrepsavklaring på atferdsvansker

Det kommer tydelig frem i empirien at alle informantene, gjennom sitt arbeid, har erfaringer med elever med atferdsvansker. Vi vil nå vise til og drøfte hva informantene våre legger i begrepet «atferdsvansker». Årsaken til at vi åpner intervjuet med dette spørsmålet, er for å sikre at deres tolkninger og tanker om begrepet atferdsvansker samsvarer med hvordan vi bruker begrepet i studien.

Når informantene blir spurt om hva de legger i begrepet «atferdsvansker», fremhever alle at elever med atferdsvansker på ulike måter skiller seg ut fra sine klassekamerater. En informant uttrykker dette med å si at elever med atferdsvansker kan oppfattes som annerledes av andre, noe også Overland (2007, s. 213) trekker frem. Flere informanter sier at elever med atferdsvansker kan ha vansker med å tilpasse seg normene og reglene i klasserommet. Dette forstås i lys av Ogden (2022, s. 13) som sier at elever med atferdsvansker har en atferd som bryter med skolens forventninger til elevrollen, og atferden bryter også med de grunnleggende verdiene og normene for hensynsfull, vennlig og ansvarlig atferd. To av informantene sier videre at elevene kan ha vansker med å følge ordinær undervisning, noe Ogden (2022, s. 13) legger vekt på, da atferden kan hemme undervisnings- og læringsaktiviteter, og dermed læring og utvikling.

Av de seks informantene som blir intervjuet, nevner to informanter utagering, der en informant sier at elevene kan være urolige og bli fysiske. De to informantene trekker her frem en eksternaliserende atferd, og dette blir ikke nevnt av de andre informantene. Selv om de to informantene nevner en mer utagerende atferdsstil, snakker de hovedsakelig om atferdsvansker på samme måte som de andre informantene.

4.2 Årsaksforklaringer på atferdsvansker

Vi vil nå presentere og drøfte hva informantene ser på som årsaksforklaringer til at en elev har atferdsvansker. Det kommer frem i intervjuene at informantene har, og viser forståelse for at det kan være ulike årsaksforklaringer til at eleven har atferdsvansker, og viser uønsket atferd. Sett i lys av Nemer et al. (2019) sin forståelse er det viktig å sette inn strategier og tiltak for å stoppe eller hindre uønsket atferd, og læreren bør finne den underliggende årsaken til den uønskede atferden. Om ikke dette tas hensyn til, kan den uakseptable oppførselen fortsette, ifølge Grimsæth et al. (2018). Når informantene får spørsmål om hva atferdsvansker kan være uttrykk for, svarer informant 1 at årsakene kan være mange, og at det er veldig sammensatt. Dette samsvarer med Grimsæth et al. (2018) sin forståelse av at atferdsvansker har ulike og komplekse årsaker, og enkelteleven, situasjonen og konteksten kan være ulike og mange. En annen informant trekker frem at det ikke alltid er like lett å finne ut av hva som er årsaken til atferden. Dette kan ifølge Grimsæth et al. (2018) være fordi elevenes atferd som oftest skjer spontant, ureflektert og kan være kompleks å forstå.

En informant sier at dårlig atferd ofte er et rop om hjelp for ett eller annet. En annen sier at eleven prøver å uttrykke at noe er galt, og at hen ikke har det bra. Det kan tenkes at disse informantene ser på atferden som ukontrollerbar, og at det er en måte å uttrykke sine følelser på, noe som samsvarer med Nemer et al. (2019). Flere av informantene sier at atferdsvansker kan komme av indre uro, og noen nevner at det kan være et uttrykk for at eleven ikke har det bra med seg selv. Det kan være flere årsaker til dette, og usikkerhet og dårlig selvoppfatning trekkes frem flere ganger. Dette styrkes av Overland (2007, s. 17), som viser til at beskyttelsesfaktorer for atferdsvansker på individnivå kan være; tro på egne muligheter, positiv selvoppfatning, og å gjøre det bra på skolen.

Informant 6 ser på at atferdsvansker kan være et uttrykk for at noe ikke er greit, og sier videre at ingen vil være annerledes, men at de har andre ting å tenke på og er usikre. Hun sier at:

«jeg har den oppfatningen av at barn er ikke slemme for å være slemme. De sliter med de rammene vi har på skolen, og sliter med å passe inn og finne seg til rette. Det er ikke så lett.»

Informanten trekker frem at det er rammene, normene og reglene i skolen som kan være vanskelig for eleven å forholde seg til. Dette forstås i lys av Ogden (2022, s. 51) som sier at dette kan være eventuell risikofaktor på systemnivå. De fleste elever lærer å kontrollere sinnet og aggresjonen, men kan ifølge Overland (2007, s. 23) komme inn i et negativt samspillmønster med omgivelsene. Slik vi tolker informant 6, mener hun at skolen har rammer som gjør at noen elever ikke finner sin plass i skolen. Dermed bør læreren stille seg spørsmål om det er skolens rammer som bør arbeides med, da dette kan få betydning for eleven med atferdsvansker, noe også Nemer et al. (2019) trekker frem.

Informant 1 svarer litt ulikt de andre informantene når vi spør om årsaksforklaringer. Hun trekker frem at eleven har et behov for å bli sett, og sier videre at:

«Noen elever kan tenke at det er ok med uro i klasserommet, det er bare gøy, og det er jo kjedelig i klasserommet, så hvorfor ikke finne på noe sprell.»

Informanten sier at elever med atferdsvansker også kan være elever som ikke får nok faglig utfordringer, og derfor kjeder seg og skaper uro i klassen. Gjennom dette tolker vi at informant 1 ser på atferden som kontrollerbar, da hun i denne uttalelsen viser at eleven selv tar valget om atferden. En annen informant viser til at atferden til tider kan være kontrollerbar, da hun sier at noen elever tenker at all oppmerksomhet er positiv oppmerksomhet. Ifølge Nemer et al. (2019) er en konsekvens av å se på atferden som kontrollerbar, at det kan bli økt grad av irettesettelser. Om læreren derimot ser på atferden som ukontrollerbar, vil hen legge bedre til rette for eleven, ha mer tro på at atferden kan forbedres, samtidig som reaksjonen på atferden blir bedre (Nemer et al., 2019).

Informant 1 har tro på positiv utvikling, da hun trekker frem at elever med atferdsvansker ofte kan være faglig sterke, og at de viser forstyrrende atferd fordi de kjeder seg. Med bakgrunn i dette sier Ogden (2022, s. 33) at læreren bør legge til rette for at eleven ikke

opplever kjedsomhet, da det kan føre til økt behov for å vise dårlig atferd. Informant 1 sine uttalelser, kan ses i lys av Ogden (2022, s. 33) som hevder at uansett hvor vanskelig og krevende eleven kan være, har læreren ansvar for å finne løsninger og tilbud som virker for eleven. En annen informant trekker frem at årsaken til at eleven viser forstyrrende atferd, kan være at klassen responderer på den negative atferden, ved å kommentere eller le. Det kan tenkes at læreren mener at denne kontrollerte atferden, handler om at eleven har behov for å bli sett. Dette fører oss inn på at en årsaksforklaring kan være etablerte roller.

4.2.1. Etablerte roller

Elevenes atferd kan påvirkes av at de handler ut fra forventninger til medelever, da det ifølge Overland (2007, s. 213) er viktig å få bekreftet og styrket sin sosiale posisjon. Dette trekker også Informant 2 frem, da hun sier at en årsak til atferdsvansker kan være:

«tillærte roller som eleven har med seg. Har du fått en rolle som den som lager masse leven fra barnehagen så er det vanskelig å legge den vekk når du kommer på skolen, den må avlæres på en måte. Se for deg klassens klovn».

Her trekker informanten frem at fortiden til eleven kan ha noe å si for deres atferd. Om eleven fikk oppmerksomhet for å være barnehagens klovn, overføres ofte dette til skolen. De andre barna gir en forventning om hvordan eleven skal oppføre seg, og da kan det, som Overland (2007, s. 2019) hevder, bli vanskelig å bryte ut av forventningene, selv om eleven ønsker.

Om læreren ser på atferden som stabil, gjentakende og at det vil skje jevnlig, kan det ifølge Nemer et al. (2019) føre til at læreren har mindre tro på en positiv utvikling av atferden, og irttesetter mer. Dette trekker også informant 5 frem, da hun sier at det kan være vanskelig for eleven å bryte ut av rollen:

«hvilken rolle eleven har, for eksempel som klassens klovn, vil kunne føre til at denne eleven alltid får skylda. Det er lett for at det blir sånn «nei, det var du som gjorde det nå igjen» eller «det er alltid du som gjør sånt». Det blir litt sosialt mønster.».

Sett i lys av Nemer et al. (2019) sin teori om stabilitet, viser informanten til at om læreren har en forventning om at rollen og atferden er stabil, vil det føre til mer irttesettelse.

Informanten trekker frem at lærerens handlinger kan påvirke medelevenes oppfatning av eleven, og være med på å skape forventninger om problematferden. Hun viser til at den

rollen eleven har fått forsterkes av læreren, og stigmatiseringen kan være årsaken til at elevens atferd fortsetter. I en forståelse av Overland (2007, s. 219) sin teori, så kan endring av lærerens væremåte overfor elever med rolleforventninger, bidra til endring av rollen. Dette viser at rollen eleven har, kan forsterkes av læreren, og stigmatiseringen kan være årsaken til at elevens atferd fortsetter.

4.2.2. Hjemmet som risikofaktor

Når det eksplisitt blir spurt hva informantene tror atferdsvansker kan være et uttrykk for, kommer det frem at de både ser på system- og individperspektivet i arbeidet med elever som har atferdsvansker. Informantene trekker frem individuelle årsaksforklaringer, og det kommer frem at eleven kan være født slik, eller ha en diagnose. Her viser de til individuelle årsaksforklaringer, uten å nevne noe om systemperspektivet. Individuelle årsaksforklaringer er ifølge Nordahl et al. (2009) for fremtredende i skolen, og det er ikke tilstrekkelig å forstå atferdsproblemer kun ut ifra dette. Når informantene nevner årsaksforklaringer på individnivå, trekker de hovedsakelig frem indre uro i kroppen, uro i følelseslivet, dårlig sosial kompetanse, engstelse og usikkerhet. Vi opplever at informantene legger større vekt på individuelle årsaksforklaringer, og årsaken til dette kan forstås i lys av Overland (2007, s. 33), som mener at dette kan tilfredsstillere læreres forklaringsbehov, mer enn det er redskap for tilrettelegging, planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2009) som finner at skoler med mye atferdsproblemer ofte knytter årsaksforklaringer til enkelteleven, og forklarer ikke at atferden skyldes kontekstuelle forhold i skolen. Dette kan ses igjen i svarene til informantene, når vi spør om hva årsaksforklaringer kan være.

Lærerne viser til at vanskene kan komme av faktorer på systemnivå, men skolen alene blir ikke nevnt som en årsaksforklaring når vi spør hva atferdsvansker kan være et uttrykk for. Hverken undervisning, klasseledelse eller relasjoner til lærere og medelever blir trukket frem, når vi eksplisitt spør hva atferdsvansker kan være uttrykk for, selv om dette er faktorer Nordahl et al. (2009) trekker frem som viktig. Det kommer derimot frem av informantene at hjemmeforholdene og oppveksten til eleven, kan være en årsak til at de har atferdsvansker på skolen. Dette ses igjen i Ogden (2022, s. 51), som trekker frem at foreldrenes manglende omsorg og oppdragelsesferdigheter veier tungt, når det gjelder de familierelaterte faktorene. Vi stiller oss derfor spørsmål til hvorfor ikke skolen i større grad blir nevnt, da det

bør settes søkelys på hva som kan opprettholde vanskene, fordi vansker kan utvikles eller vedlikeholdes i møte mellom mennesker, barn og miljø (Holland, 2013, s. 25; Ogden, 2022, s. 26). Ifølge Overland (2007, s. 33) er egenskaper ved eleven og foreldre er ofte fremtredende i skolen, og dette kan ses igjen i informantene sine uttalelser, når vi stiller spørsmål om årsaksforklaringer. Overland (2007, s. 33) skriver videre at disse årsaksforklaringene er ikke alltid i samsvar med realiteten. Skolen blir nevnt av flere informanter, men her trekkes det kun frem at årsaksforklaringer kan være at det er et misforhold mellom hjem og skole.

Flere informanter nevner at oppdragelsen og hva eleven er vant med hjemmefra, kan påvirke vanskene til eleven. Her ser de på misforholdet mellom skole og hjem, som en risikofaktor for elever med atferdsvansker. En informant trekker frem at noen elever kan ha vansker med å tilpasse seg skolens regler, da de møter andre regler på skolen enn hjemme. Her viser hun til at både skolen og hjemmet kan være en risikofaktor. Å bryte med skolens regler, normer og forventninger er også noe Ogden (2022, s. 13) trekker frem, som en årsak til uønsket atferd. Om det er forskjell på regler hjemme og på skolen, kan dette være utfordrende for elever som er vant med å få bestemme hjemme. En annen informant trekker frem at noen barn har det bra hjemme, men møter andre regler og grenser på skolen. Foreldre har mye kjærlighet og varme for barna sine, men sliter ifølge to av informantene med å være tydelige, sette grenser og være konsekvente. Dette kan, ifølge Holland (2013, s. 74) påvirke atferden i skolen. En av informantene sier videre at eleven kan være vant til å få viljen sin hjemmefra, og dette kan føre til at det er vanskelig å innordne seg etter skolens regler. Dette kan være fordi eleven ikke har erfaring med å få konsekvenser, og er vant med å kunne gjøre hva hen vil (Holland, 2013, s. 78). To informanter uttrykker at regler og grenser som blir satt hjemme ikke alltid blir overholdt, og dette kan føre til at det er ulike regler og grenser hjemme og på skolen. Informantene viser til at foreldre kan trekke seg tilbake om de forsøker å håndheve regler i hjemme, da eleven ofte reagerer i aggresjon. Dette kan ifølge Holland (2013, s. 77) føre til at kontrollen reduseres, og det kan få konsekvenser for eleven sin hverdag i skolen.

En informant avslutter spørsmålet om årsaksforklaringer, med å si at atferden kan skyldes at eleven ikke har hatt en god start på dagen hjemmefra, og at det ikke trenger å være mer «alvorlig» enn dette. Da kan læreren ifølge Nemer et al. (2019) stille seg spørsmål om

atferden kommer fordi eleven reagerer på noe en klassekamerat gjør, eller om det er noe som har foregått hjemme. Dette kan være med på å finne ut om det er noe i situasjonen, om det henger igjen fra hjemmet eller begge deler, som kan trigge eller utgjøre risikofaktorene som er til stede (Nemer et al., 2019).

4.2.3. Læreres forståelse av atferdsvansker

Læreres forståelse på atferdsvansker har stor betydning for hvordan lærere møter eleven, noe som igjen er viktig for utvikling og læring, ifølge Nemer et al. (2019). Dette er alle informantene, bortsett fra informant 1, enig i, når vi spør eksplisitt om dette. De trekker frem at forståelsen påvirker læreres reaksjon og korrigerings i stor grad. Dette vil ifølge Nemer et al. (2019) påvirke deres emosjonelle og ytre respons på atferden, og villighet til å endre praksisen i klasserommet, samtidig som det blir brukt positive korrigerings. En informant legger vekt på at læreren ikke kun skal se «drittungen», men klare å få en større forståelse og toleranse for atferden, ved å vite hva som ligger bak. Sett i lys av Nemer et al. (2019), så vil forståelsen ha innvirkning på hvordan læreren møter eleven. Dermed vender læreren oppmerksomheten fra individet og over på systemet, noe som Holland (2013, s. 25) er opptatt av. Dette gjør også en annen informant, da hun sier at:

«om læreren vet at det er ting som skjer i livet til eleven eller eleven har det vanskelig på hjemmefronten, så tenker man at det er en grunn til at hen er sånn og derfor vil du møte eleven på en annen måte fordi du vet det er en grunn. Det vil påvirke at man har større forståelse for oppførselen».

Her ser informanten på atferden i lys av systemperspektivet, og at hjemmet kan være en risikofaktor for eleven. Hun viser derimot til at hun ønsker å forstå og legge til rette for eleven, og dette kan ses i lys av Watzlawick & Weakland (1996, s. 99), som sier at lærere bør fokusere på å finne løsninger på her og nå- situasjonen, da det er dette lærere har mulighet til å påvirke. Informanten viser til at hun vil få forståelse for hvorfor elevene oppfører seg som hen gjør. Ifølge Holland (2013, s. 58) er det lærerens jobb å hindre videre utvikling, og medvirke til at atferden ikke utvikler seg eller stopper opp. Med utgangspunkt i det informanten sier, har hun forståelse for at eleven ikke klarer å styre følelsene sine, noe også Marzano & Marzano (2003, s. 72) trekker frem. En annen informant sier at det er viktig å beholde roen ovenfor eleven, når læreren vet at hen har andre ting å tenke på eller ikke får ting til. Gjennom dette prøver hun å identifisere eleven sin oppførsel, i stedet for å tenke at

det innebærer manglende respekt for eller aggresjon mot læreren. Eleven sin atferd har ifølge Marzano & Marzano (2003, s. 72) lite å gjøre med en spesifikk lærer.

Informant 1 synes forståelse er et vagt ord, da læreren ikke alltid kjenner enkelteleven. Flere informanter trekker frem at læreren får bedre forståelse for atferden, om læreren kjenner eleven, og en informant sier at det som fungerer for en elev, nødvendigvis ikke fungerer for en annen. Dette samsvarer med Rhodes & Long (2019), som sier at lærere heller skal forsøke å forstå enkelteleven, og ikke stole på standardsvar. En informant sier at læreren bør forsøke å forstå hva som trigger eleven, og dermed finne noe annet eleven kan gjøre og legge til rette for å gi positive opplevelser. Å forsøke å forstå hvorfor eleven oppfører seg som hen gjør, kan hjelpe med å etablere og beholde en sunn rettferdighet og forståelse for eleven sin oppførsel, ifølge Marzano & Marzano (2003, s. 72). Informant 2 trekker frem et eksempel:

«du kan skjønne hvorfor eleven reagerer som han gjør, ved at du for eksempel vet at denne eleven ikke er så god på lesing og blir urolig. Når du skal ha noe med lesing så prøver du å legge til rette for at det ikke skal oppstå sånne situasjoner».

Her viser hun til at hun har forståelse for at vansker med lesing kan føre til utrygghet, noe som ifølge Garwood et al. (2017) kan resultere i dårlig atferd og atferdsvansker. Vi tolker at informanten ser på lesevansker som en vanske eleven har på individnivå, men at hun er bevisst på Overland (2007, s. 25) sin forståelse, om at individperspektivet ikke alene er tilstrekkelig for å forstå og legge til rette for eleven. Informanten ser derimot situasjonen i et systemperspektiv, da hun ser på situasjonen og konteksten problemet utspiller seg i, og hva læreren kan gjøre for å legge til rette for at eleven ikke skal vise dårlig atferd (Holland, 2013, s. 58).

En informant trekker frem at hvordan læreren viser forståelse for eleven er individuelt, og læreren må se hva som fungerer for enkelteleven og situasjonen. Lærere bør ifølge Grimsæth et al. (2018) reflektere over egne valg basert på kunnskap om enkeltelev, situasjon og kontekst, og det uforutsette som kan skje, samtidig som de må utøve skjønn. Informanten hevder videre at det kan bli masse prøving og feiling før læreren blir kjent med eleven.

Informant 5 sier:

«det kommer an på hvilken elev det er, og hva som svir».

Med dette tolker vi at informanten mener korrigerende og tiltak av atferd er individuelt fra elev til elev, og viser viktigheten av at læreren forstår eleven og situasjonen, noe også Grimsæth et al. (2018) trekker frem. Informant 5 sine uttalelser samsvarer med Rhodes & Long (2019) sin forståelse om at læreren må kjenne eleven og individualisere, for at korrigerende skal fungere. Rhodes & Long (2019) skriver at om eleven viser dårlig atferd, fordi hen kjeder seg og vil ut på gangen, bør læreren finne andre metoder for å korrigerende eleven. Om dette er læreren sin standard, vil ikke dette være en god metode å bruke på denne eleven. Om en annen elev oppfører seg dårlig for å få oppmerksomhet fra læreren, vil det dermed ikke være gunstig å korrigerende på en måte som gir eleven oppmerksomhet, da dette er formålet med den dårlige atferden (Rhodes & Long, 2019). Dette viser viktigheten av det informant 5 sier, ved at læreren må kjenne enkelteleven og dermed handle ut ifra konteksten og situasjonen, for å best mulig legge til rette for eleven med atferdsvansker.

4.2.4. Mentalisering

Mentalisering handler ifølge Olsen & Traavik (2010, s. 181) om å forsøke å forstå egen og eleven sin indre virkelighet. To informanter trekker frem at det ikke alltid er lett å forstå fullt og helt hva som er vanskelig for eleven, men sier videre at læreren kan forsøke. Informantene viser at det ikke er mulig å vite sikkert hva eleven tenker og føler, men skal forsøke å skaffe seg innsikt i dette, noe også Olsen & Traavik (2010, s. 181) trekker frem som viktig. Dette kan gjøres ved å være aktivt undrende og nysgjerrig (Olsen & Traavik, 2010, s. 181). En av informantene trekker videre frem at læreren skal prøve å forstå eleven, ved å «*sette seg inn i deres sinn*». Dette kan ses i Skårderud & Duesund (2014), som hevder at læreren skal se andre innenfra og seg selv utenfra. Med bakgrunn i mentaliseringsteknikken, er det derimot motstridende at læreren kan sette seg helt inn i elevens sinn, da dette ifølge Olsen & Traavik (2010, s. 181) ikke er mulig. Læreren kan heller forsøke å anerkjenne elevenes atferd ved å prøve å forstå, og her kan samregulering være en metode, sier en informant. For å få til dette må læreren, ifølge Olsen og Mikkelsen (2015, s. 113) åpne opp for elevens indre verden og være villig til å lytte, for å kunne finne ut om sin egen tolkning av elevens atferd er i samsvar med elevenes virkelighetsoppfatning.

Lærere bør ha en mentaliserende holdning, og dette viser en informant at hun har, da hun sier:

«noen ganger koker det inni meg, og jeg kan bli trigget. Da må jeg prøve å ikke vise det, puste med magen og telle til ti. I denne prosessen vil jeg også tenke gjennom hva som kan være årsaken til atferden.»

Informanten bruker sinnet til refleksjon og ettertanke, i stedet for å handle på sterke impulser og følelser. Hun søker dermed etter realistiske veier for håndtering og tilpasning, noe Skårderud & Duesund (2014) hevder er viktig. Flere informanter legger til at de kan oppleve å miste besinnelsen eller bli sinte, når elever viser uønsket atferd. Dette kaller Skårderud & Duesund (2014) mentaliseringssvikt, og er preget av følelsesmessige og relasjonelle kontekster. På denne måten kan krevende elever få lærere til å handle uprofesjonelt, noe som kan hemme tillit og endring (Skårderud & Duesund, 2014).

En informant trekker frem at hun alltid er bevisst på toleransevinduet, og sier videre at:

«Jeg tenker ofte, er han eller hun innenfor toleransevinduet sitt nå? Er de over eller under, og hva er min jobb med å prøve å få dem innenfor toleransevinduet sitt. Og ikke minst om jeg er innenfor mitt toleransevindu. Hva skjer med meg? Jeg må være innenfor mitt toleransevindu om jeg skal klare å hjelpe eleven.»

Her sier informanten at det er viktig at den enkelte lærer vet hva som kan bringe seg selv ut av følelsesmessig balanse, da elever med atferdsvansker, ifølge Overland (2007, s. 186) ofte vil finne disse ømme punktene. Informanten viser at hun er bevisst på å ha følelsesmessig kontroll, og mangel på dette vil, ifølge Overland (2007, s. 186), føre til at læreren ikke klarer å håndheve regler på en effektiv måte, eller bringe læreren ut av balanse. Det er spesielt viktig når læreren gir negative konsekvenser for dårlig oppførsel, at læreren unngår å vise for mye frustrasjon og sinne, sett i lys av Marzano og Marzano (2003, s. 69) sin studie. Dette kommer vi tilbake til i delkapittel 4.4.2. Alle informantene sier at lærerens følelser i slike tilfeller bør unngås, men en informant sier at det kan skje, og det gjør ingenting om eleven ser dette. Dette kan forstås i lys av Overland (2007, s. 185), som hevder at læreren må beholde roen for å fremstå som en autoritet, og signalisere sikkerhet, styrke og fasthet. To informanter trekker frem at det kan skje at læreren mister den følelsesmessige kontrollen, og om det skjer bør læreren forklare i etterkant hvorfor hen ble sint og dermed be om unnskyldning. Informantene viser at sinne og frustrasjon fra lærerens side er naturlig, og noen ganger er det vanskelig å unngå reaksjoner på elevers uønskete atferd, noe også

Marzano & Marzano (2003, s. 69) hevder. Slike situasjoner er ifølge en informant, en god måte for å lære elevene hvordan de kan be om unnskyldning.

4.5 Oppsummering

Vi finner at årsaksforklaringer kan være mange, og det trekkes frem at elever med atferdsvansker viser uønsket atferd, da de kompenserer for indre tanker, og det kan være faktorer i livene deres som fører til atferden. Det blir i stor grad trukket frem at en årsaksforklaring på atferdsvansker, kan komme av foreldre og hjemmet. Skolen blir ikke alene nevnt som en risikofaktor, når det blir spurt hva atferdsvansker kan være uttrykk for. Informantene trekker frem flere risikofaktorer på individnivå, uten å nevne risikofaktorer på systemnivå. I de individuelle risikofaktorene, kan skolen være en beskyttelsesfaktor, da lærerne kan kompensere for de individuelle risikoene, ved å legge til rette for eleven på systemnivå. Dette kommer ikke tydelig frem under spørsmålet om hva atferdsvansker kan være et uttrykk for, men vi opplever at informantene er bevisste på dette i resten av intervjuet. Når vi senere i intervjuet stiller andre spørsmål enn årsaksforklaringer, blir det lagt stor vekt på hva skolen og lærere kan gjøre for elever med atferdsvansker. Vi finner også at læreres forståelse for at eleven viser uønsket atferd av en grunn, påvirker hvordan lærere møter, og legger til rette for eleven.

4.3 Relasjoner

Skolen skal støtte og bidra til elevene sin sosiale læring og utvikling i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut fra dette kan vi se at lærere må legge til rette for at elevene får gode relasjoner. Informantene trekker frem at relasjoner mellom lærer- elev og medelever er avgjørende og av stor betydning, spesielt for elever med atferdsvansker. Det kan tenkes at dette er fordi gode relasjoner ifølge Overland (2007, s. 169) påvirker positiv utvikling for elever med atferdsvansker, og forebygger vanskene. Alle informantene svarer at relasjoner er «kjemp viktig», «alfa og omega», «veldig viktig» og «har masse å si». Årsaken til dette kan være fordi gode relasjoner er selve grunnmuren i en inkluderende skole, og vil påvirke elevenes handlinger i skolen (Ogden, 2022, s. 124; Overland, 2007, s. 169). I de to

følgende delkapitlene skal vi presentere hvilke funn som er gjort viktigheten av relasjoner, og hvordan lærere kan legge til rette for dette.

4.3.1. Relasjoner mellom lærer og elev

I dette delkapittelet vil vi presentere og drøfte hvordan lærere kan møte og legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elever med atferdsvansker. Informantene blir spurt hva som er det viktigste i arbeidet med elever med atferdsvansker, og her svarer alle, utenom informant 3, eksplisitt at gode relasjoner mellom lærer og elev er avgjørende. Dette er i tråd med Nordahl et al. (2009), som finner at problematferden minsker om læreren har god evne til relasjonsbygging og gode relasjoner med eleven. Selv om informant 3 ikke nevner relasjoner direkte, trekker hun det frem på en implisitt måte. Hun viser til viktigheten av omsorg, og at elevene skal føle seg sett, få opplevelse av at de er dyktige og mestrer noe, og at læreren har troa på dem. Det kan tenkes at informanten gjennom dette vil arbeide med å støtte eleven, og bidra til at de har tro på seg selv, og dermed styrke deres sosiale læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Så lenge lærer-elev relasjonen er trygg og meningsfull, og eleven opplever tilhørighet, vil dette ifølge Marzano & Marzano (2003, s. 42) påvirke eleven positivt og vises igjen i atferden.

Skoler som har svakere relasjoner mellom lærer og elev, opplever ifølge Nordahl et al. (2009) mer atferdsvansker. Det kan derfor tenkes at forholdet læreren har til enkeltelever kan være avgjørende for eleven. To informanter trekker frem dette, da de sier at om relasjonen ikke er til stede, kan det være en risikofaktor som kan påvirke atferdsvansker på en negativ måte. Også Ogden (2022, s. 51) viser at dette kan være en risikofaktor, samt en beskyttelsesfaktor om det er til stede. En informant sier at dårlige relasjoner kan være en årsaksforklaring til at elevene har atferdsvansker, og Marzano & Marzano (2003, s. 42) viser til at når den gode lærer-elev relasjon ikke er til stede, kan det oppstå flere emosjonelle vansker og atferdsvansker. Dette vil igjen gå utover undervisningen og klasseledelsen, ifølge Ogden, (2022, s. 124). Dette understreker betydningen av gode lærer-elev relasjoner, og hvordan det kan være en årsaksforklaring på atferd, samt hvordan de kan påvirke andre aspekt ved skolen.

Alle informanter trekker frem lærerens viktige rolle, og sier at trygghet er viktig for elever med atferdsvansker. Dette viser også Ogden (2022, s. 51) til, da han skriver at en årsaksforklaring og risikofaktor til atferdsvansker, er at eleven mangler omsorg og oppdragelse av foreldre. Elever må ha minst en omsorgsfull voksen som er en del av deres liv (Masten, 2001). Dette indikerer også informant 3, da hun sier at:

«det er viktig å ha en trygg voksenperson, som de føler de kan komme til for å få hjelp om de har behov for å snakke. Læreren er kjempeviktig, og kan være den eneste viktige personen de har i livet, ikke sant. Man vet ikke det».

Her sier informanten at elevene må ha en lærer som er en trygg tilknytningsperson, da lærere stadig får større betydning for elevenes læring og utvikling (Ogden, 2022, s. 52; Overland, 2007, s. 169). Basert på det informanten sier, kan det ses i lys av Ogden (2022, s. 51) som sier at læreren kan motvirke til og kompensere for stimulering, oppmuntring og omsorg som eleven mangler. Basert på dette er gode relasjoner mellom lærer og elev en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker, og skolen kan kompensere for de risikofaktorene eleven kan ha i livet sitt (Ogden, 2022, s. 51; Overland, 2006, s. 18). Nesten alle informantene trekker frem dette, og sier det er viktig at elevene får følelse og opplevelse av å bli sett og likt av lærere. Informant 1 sier at:

«de elevene som har vært litt utfordrende og som vi har brukt mest tid på, er de som sier hei når de er 18. Det handler om å bli sett».

Her sier informanten at når læreren ser eleven og viser at hen bryr seg, vil det gi bedre relasjoner med eleven. Ut fra dette kan vi se at det fører til at eleven får en mer positiv innstilling til skolen, noe også Overland (2007, s. 170) hevder. Årsaken til dette kan være at eleven opplever at læreren vil hen vel, ser forbi atferden, og ser eleven for den hen er. Det kan, som vi ser i informant 1 sin uttalelse, være avgjørende for eleven, og læreren vil være en viktig person for vedkommende, også når hen blir eldre.

For å kunne skape gode relasjoner til elever, kommer det tydelig frem i intervjuene at læreres interesse, og at de viser at de bryr seg er avgjørende. Flere informanter sier at det er viktig at læreren viser at hen bryr seg, og vil bli kjent med og liker eleven er viktig. Dette trekker også Ogden (2022, s. 125) frem som viktig, og skriver videre at denne kontakten ikke kun skal handle om fag og undervisning. Dette er informant 4 enig i, da hun nevner viktigheten med at:

«du hilser, viser at du er glad for å se dem. Jeg tenker at det er kjempeviktig. Bry deg om, være interessert i eleven sitt liv både i og utenfor skolen, si det er hyggelig å se dem, når har jeg gledet meg til å se deg i dag».

Med utgangspunkt i dette viser informantene at lærerens jevnlige og hensiktsmessige jobb med å skape relasjoner til elevene, har stor betydning. Det kan ifølge Rhodes & Long (2019) være så enkelt som å spørre eleven hvordan fotballaget deres presterer, eller hvordan helgen deres var. Informant 4 viser til Marzano & Marzano (2003) sin studie, der de fant at regler og rutiner har mindre effekt for elever med atferdsvansker. Det er derimot lærerens tilstedeværelse og genuine interesse for ungene som har best effekt. Dette viser at læreren har stor påvirkning på relasjonene gjennom lærer-elev samarbeidet, og det er lærerens ansvar å legge til rette for gode relasjoner (Downs et al., 2019; Holland, 2013, s. 161). Dette trekker også to av informantene frem flere ganger.

I spørsmålet om informantene har opplevd utfordringer med å skape og opprettholde relasjoner med elever med atferdsvansker, svarer alle informantene at de har møtt på utfordringer med dette. Fire av informantene trekker frem at lærere ofte må jobbe mer, for å få gode relasjoner til elever med atferdsvansker. Det kan tenkes at en årsak til dette kan ses i lys av Nordahl et al. (2016), som hevder at elever med atferdsvansker kan ha et høyere konfliktnivå i relasjonen med læreren. To av informantene sier at årsaken til at det er vanskelig å skape eller opprettholde gode relasjoner, kan være at eleven har opplevelser av dårlige relasjoner til andre. Atferden til eleven vanskeliggjør dermed den positive samhandlingen med andre, da eleven ikke følger skolens normer og regler (Ogden, 2022, s. 13). Informant 4 utdyper dette med å si at:

«om en elev er avvissende og roper; «dette gidder jeg ikke, jeg orker ikke høre på hva du har å si», eller «fuck off, ha deg vekk din dritkjerring» og viser fingeren.... for den kan komme.... da tenker jeg det er noe med måten jeg velger å svare på, og at jeg står der like vennlig, men bestemt. At jeg hever meg over det som kommer, for dette er barn som trenger å lære å være i en god relasjon. Jeg tenker at jeg som voksen skal tåle det».

Her peker informantene på at læreren kan oppleve at forsøk på å skape relasjoner, blir møtt med en kald skulder gjentatte ganger. Dette er et tegn på at det tar tid å bygge tillit, og det er ifølge Ogden (2022, s. 125) viktig at læreren vet at relasjoner må bygges over tid. En

annen informant sier at læreren må ha tålmodighet, da prosessen med å skape en god relasjon består av prøving og feiling. Hun sier videre at læreren aldri må gi opp, i møte med elever det kan være vanskelig å komme inn på. Det blir lærerens oppgave å bygge opp relasjonen med eleven, og vise at hen er til å stole på. Relasjonsbygging er ifølge Ogden (2022, s. 125) hovedsakelig lærerens ansvar, men utsagnet til informant 4 stemmer overens med det Ogden (2022, s. 125) skriver videre, at det krever gjensidighet, og elever må ønske å bidra for å kunne skape og opprettholde relasjoner.

Rhodes & Long (2019) hevder at nøkkelen for motivasjon og bedring av atferd, er at læreren kjenner eleven godt. Flere informanter legger til at læreren må bli kjent med, og ha gode relasjoner til elever med atferdsvansker. Det trekkes frem at årsaken til dette, er at det fører til at det blir lettere å jobbe med eleven, og er viktig i arbeidet med å få bort den dårlige atferden. En informant sier at det også blir lettere å korrigere eleven, om det er en god relasjon. Uten dette kan læreren ifølge Holland (2013, s. 116) mislykkes med å sette grenser, og atferden kan ofte låse seg og bli vanskeligere.

Det kommer frem fra informantene at negative relasjoner mellom lærer og elev, kan påvirke elevenes relasjoner til medelever. Dette kan ifølge Mercer & DeRosier (2010) være fordi lærerens holdning og innstilling til eleven, kan oppdages og observeres av medelevene. Dette fører oss inn på relasjoner mellom elever med atferdsvansker og medelever.

4.3.2. Relasjoner mellom medelever

Relasjoner mellom medelever har ifølge Overland (2007, s. 202) stor betydning for elevenes handlinger i skolen, da de lærer normer og atferd av hverandre. Ifølge informantene er det læreres jobb å legge til rette for gode relasjoner mellom elever. De trekker videre frem at det er spesielt viktig for elever med atferdsvansker, da de har større vansker med å skaffe og opprettholde gode relasjoner til jevnaldrende. Det kan tenkes at informantene trekker frem dette fordi elever med atferdsvansker ifølge Olsen & Mikkelsen (2015, s. 164), har større risiko for dårlige relasjoner, da de har en atferd som kan støte bort andre, eller ikke er åpen for samspill med medelever. Som flere informanter trekker frem, kan elevene oppfattes som annerledes av andre, og dette kan ifølge Overland (2007, s. 19, 213) være fordi eleven kan

ha en mangelfull sosial kompetanse, og dermed komme i konfliktfylte og uharmoniske relasjoner.

Tre informanter sier at andre elever kan bli skremte, og dermed bli redde for eleven med atferdsvansker. Årsaken til dette kan være at atferdsforstyrrelse ifølge Skogen & Torvik (2013) er vedvarende og gjentakende atferd, som avviker fra det som forventes på det gjeldende alderstrinnet, og eleven kan dermed oppføre seg på måter som skremmer medelever. Informant 2 sier at:

«atferden gjør nok at medelever backer unna eleven, og det fører nok til at de mister mulighet til de relasjonene».

Ut ifra dette kan vi se at medelever tar avstand fra eller avviser eleven, og dette kan være en risikofaktor, og føre til at hen mister gode relasjoner, noe også Overland (2007, s. 216) trekker frem. Årsaken til at jevnaldrende tar avstand, kan ifølge Overland (2007, s. 216) være at eleven har en antisosial atferd, som avviker fra det gruppen anser som normalt. En annen informant sier at hun synes det er sårt å se at elever med atferdsvansker ikke har venner, og at det er en konsekvens av atferden. Informanten sin uttalelse kan forsås i lys av Holland (2013, s. 169), som viser at det finnes klare sammenhenger mellom høy forekomst av problematferd og lavt sosialt kompetansenivå. Her kan det trekkes tråder til Ogden (2022, s. 13) sin definisjon på atferdsvansker, der han viser til at atferden vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

Alle utenom en informant, trekker eksplisitt frem viktigheten av tilhørighet og venner, og sier at tilhørighet, inkludering og trygge gode relasjoner til jevnaldrende er viktig. Det kan ses i sammenheng med at gode relasjoner til medelever og positive venner er en beskyttelsesfaktor, som beskytter mot stress og belastninger (Ogden, 2022, s. 55, Overland, 2007, s. 19). En informant sier at om ikke læreren jobber for disse relasjonene, kan eleven gå ut av skolen uten venner og opplevelse av gode vennskap. Basert på informantens sin uttalelse, samsvarer det med Ogden (2022, s. 51) som sier at læreren må legge til rette for at skoleklima er positivt og legger vekt på inkludering, samtidig som han hevder at det er viktig med prososiale og inkluderende medelever. En annen informant sier at elever skal være inkludert i fellesskapet, og at ingen skal føle seg utenfor, noe også Overland (2007, s. 216) hevder er viktig. Overland (2007, s. 216) trekker videre frem at alle skal oppleve vi-følelsen.

Om eleven ikke opplever dette, kan det i samsvar med en informant, føre til at eleven blir usikker på seg selv, og dermed bli mer urolig, og får behov for å hevde seg. Det kan tenkes at informanten trekker frem selvhevdelse, da dette ifølge Overland (2007, s. 214) er en forutsetning for å stå frem som et selvstendig individ, og eleven må kompensere for andre følelser. Som vi kan se i uttalelsene til informantene, er de bevisste på viktigheten av relasjoner mellom medelever, og at elever med atferdsvansker kan ha vansker med dette. Informantene legger til rette for at elever med atferdsvansker får gode relasjoner med medelever, og videre vises det til hvordan lærere kan legge til rette for dette.

Informantene kommer med tiltak og metoder lærere kan bruke, for å legge til rette for at elever med atferdsvansker skal skape og opprettholde gode relasjoner til jevnaldrende. Når vi spør hvordan informantene arbeider for dette, trekker alle eksplisitt frem viktigheten av samarbeid. De utyper ikke årsaken til dette mer, men det kan tenkes at det kan forstås i lys av Johnson & Johnson (1999), som hevder at samarbeidende læringsgrupper har en positiv innvirkning på elevenes prestasjoner, relasjoner til hverandre og holdninger til læring. De positive fordelene fra samarbeid, kan ifølge Johnson & Johnson (1999) føre til at elevene øker interaksjon med innholdet i læringsstoffet og med hverandre, og dette er informant 4 bevisst på. Hun nevner et eksempel på hvordan læreren kan legge til rette for samarbeid, og trekker frem et eksempel fra uken før:

«vi tok med tre elever ned på skolekjøkkenet for å steke vafler. Da kan de gjøre noe hyggelig sammen, som gjør at man kan opprettholde relasjonene. Det å gjøre litt sånne ting tenker jeg er kjempefint.»

Her tilrettelegger informanten for læring av atferd på en implisitt måte, og det jobbes med læring og praktisering av sosiale ferdigheter. Ved å legge til rette for slik samarbeid, må eleven selv være aktiv i egen læringsprosess (Grimsæth et al., 2018; Overland, 2007, s. 217). Eksempelet til informanten kan ses i lys av Ogden (2022, s. 221) som trekker frem at elevene skal ha mulighet til å hjelpe hverandre, dele med hverandre, og følge opp regler og beskjeder i fellesskap. Slik samarbeid kan ifølge en informant være viktig for elever med atferdsvansker. Ogden (2022, s. 13) hevder at årsaken til dette kan være at de har en atferd som kan hemme læringsaktiviteter, og vanskeliggjøre positiv samhandling med andre. Derfor bør læreren, i henhold til to av informantene, veilede elever med atferdsvansker til å skape

gode relasjoner. Slik kan lærere ifølge Ogden (2022, s. 229) lære elevene mestring av relasjonsferdigheter.

En informant trekker frem en metode for å legge til rette for relasjoner mellom eleven med atferdsvansker og medelever, der eleven har timer ute av klasserommet, enten alene eller med en medelev. Dette kan forstås i lys av Ogden (2022, s. 229) som hevder at læreren skal hjelpe eleven med å skape gode relasjoner til jevnaldrende, ved å veilede eleven i hvordan hen kan kommunisere, lytte aktivt, samarbeide med medelever, motstå negativt gruppepress, forhandle konstruktivt i konflikter, og be om eller tilby hjelp til medelever. En annen informant nevner at læreren bør følge eleven opp i friminuttene. Hun sier videre at lærerens oppgave er å legge forholdene til rette for enkelteleven, innenfor gruppens rammer når de er i samspill med andre i daglige aktiviteter, noe som er i samsvar med Grimsæth et al. (2018). Begge informantene uttrykker at dette er vanskelig, da tiden ikke alltid strekker til. Basert på funnene vi har gjort, kan det hevdes at lærere bør forsøke å sette av tid til dette, selv i en hektisk lærerhverdag.

Alle informantene trekker frem at lærere kan legge til rette for gode relasjoner, gjennom gruppearbeid. Dette er en ifølge Marzano & Marzano (2003, s. 23) en god og effektiv måte å legge til rette for samarbeid, da det gir flere fordeler til elever som har lite samhandling med andre. Det kommer tydelig frem i intervjuene at læreren må være aktivt til stede, og veilede elevene når de gjennomfører gruppearbeid. En informant sier at læreren ikke kan la det flyte, og sette elevene i gang for å samarbeide uten å være til stede. Her illustrerer informanten til at gruppearbeid aktivt må jobbes med, og det må implementeres relevante regler og rutiner for at det skal gi positive resultater, noe også Marzano & Marzano (2003, s. 23) trekker frem. Her vises det til viktigheten av god klasseledelse, som vi skal komme tilbake til i delkapittel 4.4. En informant er bevisst på å ikke sette elever med atferdsvansker på samme gruppe, da de kan ha vansker med å samarbeide, og Overland (2007, s. 23) peker på at dette kan føre til at den negative sosiale utviklingen forsterkes. Elever med atferdsvansker ser ut, i henhold til Overland (2007, s. 19), å knytte seg til andre med tilsvarende problemer. Informanten viser til en metode for å unngå dette på, da hun sier at hun bytter plasser og grupper jevnlig. Flere informanter trekker frem bytting av grupper og plassering i klasserom som viktig, og informant 5 sier at:

«det også er viktig å la elevene jobbe i forskjellige grupper med forskjellige læringspartnere, slik at de har mulighet til å variere hvem de er sammen med. Jeg tenker at det kan være slitsomt for de som alltid må sitte ved siden av eleven som har vansker med atferden sin».

Her viser informantene forståelse for Nordahl et al. (2016) sin uttalelse, om at elever med atferdsvansker ofte blir dårligst likt av medelever og har dårligere relasjoner til andre. En årsak til dette kan ifølge Olsen & Mikkelsen (2015, s. 164) være at atferden ikke inviterer til samspill, eller støter bort medelever. Informantene viser til at hun ved å bytte grupper, legger til rette for at eleven med atferdsvansker skal ha bedre utgangspunkt for å kunne skape og opprettholde gode relasjoner til medelever.

Alle informantene trekker frem viktigheten av at læreren ikke irettesetter og kjefter på enkeltelever foran medelever, og Caldarella et al. (2019) hevder at en årsak til dette kan være at det er forstyrrende for andre elever. Dette kan ifølge en informant føre til at de andre elevene opplever at eleven med atferdsvansker skaper en utrygg og urolig situasjon, som går utover undervisningssituasjonen. Ut fra dette kan en årsak til at elever med atferdsvansker ofte blir dårligst likt av medelever, ses i sammenheng med Ogden (2022, s. 126) som hevder at læreren irettesetter mer, og snakker uhøflig eller nedsettende til elever med atferdsvansker. Derfor skal læreren ifølge flere informanter, heller skjerme den uønskede atferden, da det er viktig med tanke på enkeltelevens relasjon til medelever. Informantene trekker frem at læreren ikke skal si navnet til eleven høyt eller irettesette foran andre, men heller bruke små tegn eller snakke med eleven privat, slik at ikke medelevene registrerer det. To informanter viser til at det er nok at læreren stiller seg ved elevens pult, da nærværet er nok til å korrigere. Slik tar læreren hensyn til at elever med atferdsvansker kan bli stigmatisert, og er bevisst på sine handlinger inn mot eleven, noe Overland (2007, s. 217) trekker frem som viktig. En informant sier at skjult korrigerende vil føre til at læreren ikke forsterker synet medelevene har på eleven, og dette trekker også Overland (2007, s. 216) frem. Han skriver at det verste som kan skje er at læreren bidrar til stigmatisering av enkeltelever gjennom sin atferd, da dette kan legitimere utstøtingen og bekrefte medelevenes oppfatning av enkeltelevens (Overland, 2007, s. 216). Dette trekker også flere informanter frem, og alle viser at de er bevisste på at handlingene til læreren kan være en risikofaktor for elever med atferdsvansker, og føre til at de mister relasjoner til

medelevene, og at det påvirker hvordan medelevene forholder seg til eleven. De legger også til rette for elevene ved å korrigere i det skjulte, og er bevisste på hva de sier høyt, noe også Ogden (2022, s. 125-126) trekker frem, da medelevene er oppmerksomme på hvordan læreren snakker til den enkelte elev.

Som vi har funnet, er lærerens handlinger viktig for relasjoner mellom medelever, og to av informantene viser viktigheten av å trekke frem det positive i fellesskap. En av informantene sier at læreren må skryte av eleven når hen gjør noe positivt, slik at andre hører det. Ogden (2022, s. 216) er opptatt av at det alltid er noe positivt med eleven som læreren kan fremheve og vektlegge. Dette samsvarer med en informant, som trekker frem at læreren bør finne enkeltelevens sine styrker, løfte dette frem og bruke eleven som en ressurs i undervisningen. Hun viser til et eksempel:

«har vi om fugler, kan man løfte frem eleven som har interesse for dette. Slik kan man bruke eleven som en god ressurs, samtidig som de kan vise frem noe positivt for resten av klassen».

Her kan vi se at informanten er oppmerksom på eleven og hens utfordringer, og legger til rette for dette på en måte som blir naturlig i klasserommet. Eksempelet til informanten kan ses i samsvar med Ogden (2022, s. 216) sin forståelse, om at læreren skal bruke anledningene som finnes til å gi eleven sosial status, gjennom positive kommentarer og oppmerksomhet.

4.3.3. Oppsummering

Lærer-elev relasjonen og elevrelasjonene er begge avgjørende for elever med atferdsvansker, og henger tett sammen. Elevene observerer om en lærer misliker eller har dårlig relasjon til en enkeltelev, noe som kan gå utover relasjonen mellom enkeltelev og medelevene. Med bakgrunn i dette bør lærere i tidlig fase jobbe for å skape og opprettholde gode relasjoner med elevene. Her kan lærere møte på utfordringer underveis, men den jevnlig jobben har stor betydning for eleven. Gode relasjoner til en tilknytningsperson er ekstra viktig for elever med atferdsproblemer, da læreren kan være viktig, og en av få omsorgspersoner eleven har i livet sitt. Å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev er som vi har funnet, helt essensielt for å forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker. Gode relasjoner vil også påvirke klasseledelsen, og derfor skal vi i følgende

kapittel analysere og drøfte hvordan informantene legger til rette for klasseledelse for elever med atferdsvansker.

4.4 Klasseledelse

Som vi har vist til, mener informantene at gode relasjoner mellom lærer og elev er viktig for et godt samarbeid, men det er ifølge Marzano & Marzano (2003, s. 13) også avgjørende for andre aspekt ved undervisning, som klasseledelse, regler og rutiner. I denne delen av oppgaven blir klasseledelse og proaktiv klasseledelse presentert og drøftet. Videre blir det presentert flere proaktive metoder, som har kommet frem gjennom intervjuene. På spørsmål om viktigheten av klasseledelse for elever med atferdsvansker, er alle informantene enige, og illustrerer det med ord som: «*Alfa omega*», «*veldig viktig*» og «*kjempeviktig*». Dette mener også Ogden (2022, s. 117), da han trekker frem at for å kunne administrere en skoleklasse, er klasseledelse den viktigste forutsetningen for at læreren skal lykkes i sitt arbeid. Dersom læreren ikke har denne kompetansen, kan dette være den fremste årsaken til stress og utbrenthet ifølge Ogden (2022, s. 117). En informant trekker frem viktigheten av å kjenne eleven, men mener mye kommer av erfaring og grunnleggende forståelse, noe hun hevder nyutdannede kan mangle. Ifølge henne er mange som jobber i skolen ufaglærte, uten opplæring innenfor det grunnleggende pedagogiske synet. Ogden (2022, s. 51) hevder at mangel på kompetanse på atferdsvansker er en risikofaktor i skolen. Dette er viktig for alle, men ifølge to av informantene, er det spesielt viktig for elever med atferdsvansker. Garwood et al. (2017) sier at for lærere som ikke har gode ferdigheter i klasseledelse, kan det være mer bruk av straff, og dette kan føre til at eleven får en problematisk atferd som stemmer overens med. En av informantene presiserer at god klasseledelse demper dette.

Definisjonen av klasseledelse inkluderer alle lærerhandlinger innenfor og utenfor direkte instruksjon, som er viktig både for det faglige og den sosiale læringen (Garwood et al., 2017; Nie & Lau, 2009). Slik vi forstår informantene er læreren ansvarlig for at det skal være et godt læringsmiljø for alle, og gjennom å være klasseleder, må læreren vite hva som er god klasseledelse. Dette er nødvendig for en effektiv opplæring sier Garwood et al. (2017).

Lærere forventes å være følelsesmessig støttende, og kunne skape et organisert og effektivt klasserom, for å støtte elevenes prestasjoner. Læreren er ifølge en informant, ansvarlig for klasseledelse av høy kvalitet med fokus på atferdskontroll og lærerens omsorg, noe som samsvarer med Garwood et al. (2017). Videre vil vi gå nærmere inn på hva informantene mener god klasseledelse er.

4.4.1. Proaktiv klasseledelse

I intervjuet får informantene spørsmål som omhandler klasseledelse. Etter gjennomgang av intervjuet, blir det klart for oss at alle informantene trekker frem proaktiv klasseledelse, uten å eksplisitt nevne begrepet. Dette viser at informantene er bevisste på at proaktiv klasseledelse er avgjørende for en vellykket klasseledelse og undervisning, som stemmer overens med Alasmari & Althaqafi (2021). De skolene med lav forekomst av atferdsvansker, har en autoritativ klasseledelse, som både er proaktiv, støttende og relasjonsorientert. På skolene der klasseledelsen er utydelig og ettergivende, er det derimot høy forekomst av atferdsvansker, basert på Nordahl et al. (2009) sitt funn.

Som fellesnevner trekker alle informantene frem disse proaktive tilnærmingene:

«forutsigbarhet, klare regler, konsekvenser/forventinger, mer ros og viktigheten av å være klar og forberedt til skoledagen/timen.»

Funnene som blir gjort i studien samsvarer med tidligere forskning, som sier at lærere bør ha klare forventninger til elevenes atferd og oppførsel, og forsterke positiv atferd. Det ser vi igjen hos Caldarella et al. (2021), som sier at dette er viktig når det gjelder proaktiv klasseledelse. En informant trekker frem at læreren bør være forberedt på proaktive strategier, som hva hen skal gjøre i forkant av situasjoner, og ha en plan på hvordan hen skal reagere på atferd for å unngå reaktive situasjoner, noe også Alasmari & Althaqafi (2021) hevder er viktig. Informanten forklarer videre at lærerne bør vite hva eleven sliter med, og hva som kan fremkalle den dårlige atferden. Gjennom informasjon fra informanten tolker vi at det er viktig å kunne gripe inn tidlig med proaktive klasseromsstrategier, i stedet for å møte eleven med reaktive reaksjoner i lys av Caldarella et al. (2021) sin forståelse av klasseromsstrategier.

Flere informanter trekker frem at for elever med atferdsvansker, er det spesielt viktig og avgjørende at læreren er i forkant og forbereder elevene på det som skal skje, slik at de får tid til å omstille seg. Det kan tenkes at informantene er bevisste på at når elever vet hva som forventes av dem i ulike situasjoner, vil dette være med på å forebygge psykiske plager og uønsket atferd, dette henger sammen med Olsen & Mikkelsen (2015, s. 115). En informant trekker videre frem et proaktivt eksempel, der hun forbereder elevene ved å si:

«nå skal vi gjøre det i løpet av dagen, tror du kan du klarer å gjøre sånn og sånn også.... Også tar man det felles, slik at de blir forberedt».

Her trekker informanten frem et eksempel på en positiv atferdsstrategi, som er med på å forberede barns oppførsel, både sosialt og emosjonelt, noe som samsvarer med det Hutchings et al. (2013) sier er sentralt for å forberede elever med atferdsvansker.

Informant 2 uttrykker at læreren hele tiden forsøker å legge til rette for at det ikke skal oppstå utagerende situasjoner, og sier at:

«Du vil jo gi en positiv opplevelse, du vil jo ikke havne i de situasjonene der det blir utagering. Ikke bare for din egen del, men også for eleven. Det er jo den det er verst for».

Her uttrykker informanten at hun er forkant av situasjoner, og årsaken kan være at dette har best virkning på miljøet i klassen. Ut fra informantens svar ser vi på Olsen & Mikkelsen (2015, s. 114) som sier at hovedvekten av lærerens klasseledelse burde handle om å drive forebyggende arbeid. For å ikke havne i situasjoner der eleven viser uheldig atferd, gir informant 1 et eksempel på hvordan læreren kan drive forebyggende arbeid:

«man må være litt i forkant. Ikke sitte på lærerrommet til det ringer, men kanskje gå fem minutter før, da garderoben er en arena der det kan skje ting, og om det skjer, blir det tatt med i klasserommet, og det kan gå tid før situasjonen er borte.».

Her viser informanten til at læreren kan være en god klasseleder, ved å lage smidige overganger, uten å skape forvirring og uro. Gjennom å være i forkant av situasjonen, og unngå uheldige situasjoner, reduserer hun tiden elevene trenger for å bli rolige i klasserommet, og dette står i sammenheng med det Ogden (2022, s. 134) sier er gode klasseledere.

To av informantene er tydelige på viktigheten av planlegging. På spørsmålet om hvordan elever med atferdsvansker påvirker klasserommet og undervisningen, svarer en informant at undervisningen må planlegges ekstra, med tanke på dette. Læreren må ta i betraktning om eleven vil klare oppgaven, og om hen har med seg støtte. Hun legger til at elever med atferdsvansker legger mye beslag på tiden i forkant, med tanke på planlegging av undervisning. Garwood et al. (2017) er opptatt av om læreren ikke er godt forberedt, kan det risikere at lærere bruker reaktive og straffende strategier, der en for eksempel fjerner eleven fra klassen. Om undervisningen ikke er godt planlagt på forhånd, kan det medføre at det blir mindre tid til læring (Garwood et al., 2017). Informant 4 trekker frem situasjoner der læreren må ta timer for andre, og dermed ikke har tid til forberedelse:

«det verste er kanskje når en blir flytta på. Jeg jobber stort sett med enkeltelever, også må jeg noen ganger inn og ta timen til den og den.... okei, men da må du kjapt sette deg inn i det, og kommer litt halvsnei inn i timen. Det er ingen god følelse».

Selv om det ikke alltid er like ideelt at en lærer må ta andre sine timer på grunn av forskjellige årsaker, kan ikke dette unngås. Her tolker vi gjennom informantenes svar, at elevene burde avfinne seg med at ting kan forandres på. Her kan det for eksempel utvikles ulike strategier, for å forberede elevene når slike ting skjer. Med bakgrunn i dette har elever med atferdsvansker ifølge Olsen & Mikkelsen (2015, s. 114), behov for forutsigbarhet, overblikk og struktur. Derfor trekkes det videre frem eksempler på hvorfor proaktive strategier bør, og kan brukes. Med utgangspunkt i dette, henvises det til forskjellige proaktive metoder som informantene fremhever.

4.4.2. Læreren som klasseleder

Som en oppsummering blir informantene spurt om hvilke egenskaper de mener er viktige når de møter elever med atferdsvansker. En informant trekker frem at omsorg er kjempeviktig, og begrunner dette med at læreren må være opptatt av hvordan barnet har det og deres interesser. Samtidig er det viktig å tåle å bli avvist, og om en elev kaller læreren for stygge ord, er det viktig å heve seg over det og tenke at eleven ikke har det bra i dag, påpeker samme informant. Å ha medbestemmelse er viktig slik at elevene føler de er med på å påvirke hverdagen, og føler seg hørt av læreren, er to av informantene enige i. En

annen informant poengterer at elevene kan utfordre læreren, og derfor er det viktig å se eleven bak atferden, ha forståelse for dette og beholde roen.

Informant 1 sier ofte til elevene at:

«Jeg vil ha en god dag, jeg har ikke stått opp for å være sur. Jeg vil være blid og hyggelig, og det blir jeg om vi følger klassereglene.»

Vi tolker at informanten mener at læreren må være tydelig, samtidig som hen ikke bare skal være streng og tydelig. Det er viktig at læreren oppleves som en trygg og tydelig voksen, da den ideelle læreren er autorativ, men fremstår som autoritær ovenfor elevene. I lys av Overland (2007, s. 23) bør læreren finne en balansegang mellom å være omsorgsfull og streng, slik at eleven vet at læreren liker vedkommende. Uten grunnlag av trygghet, tillit, nærhet og positive relasjoner vil det ha negativ påvirkning i arbeidet mot forbedret atferd. I betraktning av Holland (2013, s. 84) bør læreren være bevisst på «varme og kontrollmodellen», for å kunne tilpasse hvor mye varme og kontroll det er i relasjonen mellom barn og voksen. Læreren bør vise at hen liker eleven, og ønsker å samarbeide, ved å vise interesse gjennom å høre på elevene både individuelt og felles i klassen, underbygger Marzano & Marzano (2003, s. 64).

En av informantene sier at det finnes flere forskjellige klasseledere, og hun nevner den autorative klasseledelsen, som hun kaller for «militærsaken». Vi tolker det slik, at dette samsvarer med Marzano & Marzano (2003, s. 42) sine to ulike forholdstyper mellom lærer og elev. Den «militærsaken» som informantene nevner, kan kobles til opposisjon, der læreren er den mest dominerende. Hun trekker frem den klasseledelsen der læreren både er streng og varm, tydelig og vennlig, som den hun foretrekker. Dette hevder også Marzano & Marzano (2003, s. 42) er den mest effektive lærer-elev relasjon. Da er det balanse mellom læreren som den autoritære, og eleven som en likegyldig part i samarbeidet. Samarbeid mellom lærer og elev blir i dag sett på som viktigere enn før, da det handler om å styrke elevens indre kontroll, i stedet for at læreren har den ytre kontrollen, ifølge Ogden (2022, s. 141). En informant trekker frem at for noen elever fungerer det best med den strenge lærerrollen, mens for andre fungerer det best med den varme lærerrollen. Med bakgrunn i informantens sin uttalelse, bør læreren arbeide for å finne en balanse mellom å innfri forventningene om hvordan elevene skal oppføre seg, på samme tid som deres behov for å være aktive, ha

sosial kontakt og samhandling med medelever skal legges vekt på, dette samsvarer med Ogden (2022, s. 11). For få til et godt samarbeid med elevene er det viktig å utøve riktig nivå av dominerende atferd, slik at elevene vet at det er denne læreren som har kontroll i klasserommet. En annen informant påpeker at det er viktig å ikke bli for ettergivende, da dette kan føre til at eleven ikke forstår hvordan hen skal forholde seg til læreren. Læreren må, sett i lys av Marzano & Marzano (2003, s. 64) være villig, og ha et ønske om å lede eleven og klassen.

Det er viktig at lærere skal kunne undervise uten å bli forstyrret eller avbrutt, men i noen undervisningstimer, hevder Ogden (2022, s. 141) at det bør tolereres et visst støynivå. Dette trekker også informant 4 frem, da hun sier at hun legger vekt på begrepet «arbeidsro», gjennom at det kan være et forhandlingstema mellom lærer og klassen. Hun sier videre at:

«så tenker jeg en annen ting er å tåle det at noen sitter på gulvet og skriver i boken sin, noen sitter og klemmer på en stressball eller noen får lov til å vandre en liten tur om det hjelper at spenningen kommer ut av kroppen. Før måtte en sitte rett opp og ned, men nå er det litt mer slingring på å se hva hver enkelt trenger.»

Her angir informanten at læreren skal ta hensyn til at elevene har behov for sosial kontakt, samhandling og aktivitet, samtidig som de skal innfri forventningene om å oppføre seg, og det henger sammen med det Ogden (2022, s. 11) sier er viktig. Ogden (2022, s. 142) hevder videre at selv om læreren bør tåle et visst støynivå, trives de fleste elever dårlig i timer som preges av rot og kaos, selv om det er elevene selv som bidrar til disse problemene.

For å håndtere konflikter på en gunstig måte, trekker en informant frem at lærere ikke må gå ned på eleven sitt nivå. Da kan heller læreren, ifølge Holland (2013, s. 161) få avlastning fra andre lærere, om hen blir sensitiv og får problemer med å håndtere konflikten på en brukbar måte. Dette underbygger en informant, når hun fremhever viktigheten av at voksne bør spille på lag med hverandre, og be hverandre om hjelp. En annen informant tilføyer at når læreren er trøtt og sliten, og for eksempel ikke har sovet godt, kan læreren bli påvirket av dette, og reagere med å møte eleven på en dårlig måte. Informanten er bevisst på at slitne voksne i mindre grad klarer å stoppe konflikter på lavt nivå, og velge hvilke kamper de skal ta, noe som samsvarer med Holland (2013, s. 161). Informant 4 legger til at om læreren er

sliten, kan det føre til at hen ikke er helt til stede når hen kommer inn i klasserommet, fordi hen har andre ting å tenke på. Hun eksemplifiserer dette med:

«Når du for eksempel har krangla med kjæresten eller mannen, eller det kan ha vært bråkete med ungene fordi de ikke ville kle på seg, eller du har sovet dårlig.»

Det informanten sier her, er at det krever overskudd å jobbe med å redusere konflikter med barn og ungdom. Om læreren ikke er helt mentalt til stede, vil hen ha mindre overskudd til å jobbe med elever som krever mer oppmerksomhet. Gjennom intervjuet kommer det frem at det er de voksne som har ansvar for å påvirke fastlåste situasjoner, noe også Holland (2013, s. 161) ser viktigheten av. Basert på dette er det viktig at læreren har avlastning i situasjoner, der dialogen mellom læreren og eleven ikke er profesjonell fra lærerens side, slik at hen ikke klarer å være den voksne i situasjonen. Dette kommer frem i relasjonskapittelet, men vi velger å ha det med her for å vise viktigheten av relasjoner i klasseledelse.

4.4.3. Arbeide i fredstid

Alle informantene gir både implisitt og eksplisitt uttrykk for at atferdskorrigerende påvirkes av om læreren arbeider i fredstid eller ikke. Informant 3 gir eksempel på hvorfor det er viktig å arbeide i fredstid:

«det er viktig å prate med barn i fredstid. Gi dem en liten pause. Si at eleven kan gå ut og gå på naborommet, eller sitte her og snakke sammen etterpå når barnet har roet seg ned. Det er ingen vits å snakke med dem som har det vanskelig i hodet».

Her viser informanten til at hun er bevisst på at lærere bør gi eleven rom og tid til å roe seg ned, da det å snakke med eleven i ren affekt, og dette kan ses i lys av Holland (2013, s. 153), som sier at det bare blir «å helle bensin på bålet». Det trekker også to andre informanter frem, da de sier at det er ikke noe poeng å snakke med elever som står midt oppi situasjonen. Dette viser at lærerens handlinger kan påvirke eleven. To informanter kommer inn på Holland (2013, s. 152) sitt «exit and wait»-begrep. De trekker frem at læreren og eleven bør gå ut av situasjonen, og avvente med å fortsette diskusjonen til det har roet seg. Slik tar ifølge Holland (2013, s. 150), ikke følelsene overhånd, og læreren unngår å si noe hen kommer til å angre på senere. I en interaksjon der læreren viser samme atferd som eleven, får læreren mer av den samme atferden som eleven, og omvendt. En slik samhandling kan, sett i lys av Holland (2013, s. 150) eskalere og bli skadelig for begge parter. Informant 3 kommer med et eksempel på hvordan læreren kan ta situasjonen i etterkant:

«det er viktig i ettertid.... kanskje ikke med en gang situasjonen er, men når situasjonen har roet seg. Og da gi ros. Setter seg ned og snakker... jeg så at du gjorde sånn og sånn, og det var bra, men det du gjorde der, det var dumt. Hva synes vi om det, og hvordan kunne vi løse det sammen.».

Å gå ut av situasjonen og på den måten stoppe konflikten på lavt nivå, slik som informantene trekker frem, er hensiktsmessig i mange sammenhenger. Om læreren er i en situasjon, der det er i ferd med å bli opphetet, kan det være lurt å ha «exit and wait» i bakhodet (Holland, 2013, s. 152).

Gjennom informantene sine svar, kommer det frem at det å arbeide i fredstid er viktig. I en hektisk lærerhverdag stiller vi oss spørsmål til om det alltid er like lett å arbeide i fredstid, og det kommer frem flere steder i intervjuet at det ikke alltid er like lett å gjennomføre. Dette ser også Ogden (2022, s. 140) på, da han hevder at lærere med urolige eller klasser, ikke alltid får til å praktisere den kunnskapen de har. Dette vurderes også av informant 2, som sier det er viktig å arbeide i fredstid, men at det som er det optimale, ikke alltid er like lett å gjennomføre. Å arbeide med elever med atferdsvansker er en viktig kompetanse som i liten grad har vært praksisnært eller ferdighetsbasert (Ogden, 2022, s. 197). Derfor gjør vi oss opp den meningen gjennom informantenes svar, at lærere trenger mer kompetanse, for å få kunnskap om hvordan de skal arbeide i fredstid med elever med atferdsvansker. Dette leder oss inn på neste delkapittel som handler om avtaler og mål.

4.4.4. Avtaler og fastsatte mål

Når informantene blir spurt hva som er gode og effektive atferdskorrigeringer, kommer avtaler frem som en viktig metode. Informant 1 trekker eksplisitt frem at avtaler er viktig når det gjelder dårlig oppførsel, og at atferden ikke tolereres og får konsekvenser. De andre informantene går direkte inn på spesifikke avtaler, som læreren kan gjøre med eleven. Informant 1 sier videre at det er viktig å være konsekvent, og vise eleven at læreren ikke godtar oppførselen. Når læreren setter mål trenger de ikke være store, og bør være slik at eleven har mulighet til å nå dem. Informant 1 og 2 gjentar seg senere i intervjuet, da de sier at det er viktig å ha en plan med overkommelige mål og positive konsekvenser om eleven oppnår målet. Sett i lys av Marzano & Marzano (2003, s. 50) bør lærere anerkjenne elevens atferd, forsterke god atferd og gi negative konsekvenser for dårlig atferd. Læreren og eleven

kan ha avtaler om eleven skal være inne eller ute av klasserommet, når hen blir urolig eller kjenner at ting er vanskelig, mener en av informantene. Hun sier videre at det uansett mål, er viktig å være konsekvent på de målene som er satt. Videre sier Marzano & Marzano (2003, s. 51) at elever merker når en lærer nøler, og de trenger forutsigbarhet og konsekvenser som blir gitt eller har blitt gitt i forkant, noe som er viktig i god klasseledelse. Om eleven stoler på læreren, er det viktig at hen holder det som blir lovet, understreker informant 3.

Informant 1 viser til en metode hun ofte benytter når hun bruker avtaler som atferdskorrigerer:

«Om eleven har uønsket atferd, kan du rolig si ordet dere har avtalt å bruke, og minne eleven på at han må endre atferden.»

En annen informant snakker også om dette med å gi elevene huskebeskjeder, der hun trekker frem et eksempel på at læreren kan si «*husk på å sitte*», om eleven klatrer på stolen. Slike nøkkelord som informantene trekker frem kan, med bakgrunn i Holland (2013, s. 258) hjelpe læreren til å være konsekvent og holde grensen som er satt, uten å forville seg inn i lange forklaringer eller diskusjoner. Dette øker sannsynligheten for at eleven etter hvert gir seg (Holland, 2013, s. 258). Vi vil derfor gå videre inn på regler, rutiner, forventninger og rammer.

4.4.5. Regler og rutiner

Det mest selvsagte aspektet av god klasseledelse involverer, ifølge med Marzano & Marzano (2003, s. 13) utforming og implementering av klasseregler og rutiner. I intervjuene blir proaktiv klasseledelse gjentakende, der regler, rutiner, forventninger og rammer blir nevnt. Disse 4 proaktive tilnærmingene blir ikke bare nevnt når vi spør om klasseledelse, men også i spørsmål der det ikke eksplisitt blir spurt om. For å sikre at elevene vet hva som skal skje, hva som forventes av dem, og at engasjementet i skolearbeidet fortsetter, sier informantene at det er viktig å etablere positive klasseromsregler, forutsigbare rutiner, og klare og tydelige beskjeder. Dette er viktig og helt avgjørende for elever med atferdsvansker, noe også Hutchings et al. (2013) argumenterer for. Når informantene spesifikt blir spurt om hvilken type klasseledelse de bruker for å legge til rette for elever med atferdsvansker, er alle enige med om at tydelige og spesifikke beskjeder er sentralt for å redusere fremkomsten av

atferdsproblemer, og det samsvarer med Hutchings et al. (2013) syn på regler og rutiner. Vi viser til Holland (2013, s. 132) som sier at å utforme skriftlige regler, som blir definert så tydelig at elevene vet hva som er forventet atferd, er hensiktsmessig når problematisk atferd gjentar seg. Her sier informant 1 at:

«Det er alfa omega å ha en pedagog som har orden og struktur. Spesielt med elever med atferdsvansker er det viktig med struktur og orden, og vite hva som skjer.»

Her viser informanten at orden og struktur er viktig for elevene, og det samsvarer med Ogden (2022, s. 51) sitt syn på klasseledelse som viser at om skolen mangler struktur og regler, er dette en risikofaktor på systemnivå. Vi finner at det er viktig med regler, rutinger og forventinger, og for elever med atferdsvansker er dette spesielt viktig.

Tre av våre informanter tydeliggjør at personalkonflikter og uenighet om regler og reaksjoner er problematisk for elever med atferdsvansker, og Ogden (2022, s. 51) hevder at dette er en risikofaktor i skolen. En av informantene trekker frem at om læreren sier en ting, må dette opprettholdes, slik at hen ikke sier en annen ting dagen etter. Det kan tenkes at årsaken til dette er at læreren er opptatt av å bli likt av elevene, og slik risikere å bli presset til å akseptere ting de ikke godtar. Elever kan forsøke å tøyne grensene og prøve å få mest mulig på sine premisser, og da må læreren formidle at dette ikke fører frem (Ogden 2022, s. 125). En informant sier at for elever med atferdsvansker, kan det være vanskelig å forholde seg til flere lærere, og derfor er det viktig at lærere samkjører og gjør likt. Dette kommer en annen informant inn på, når hun trekker frem betydningen av at lærere gjør likt. Hun opplever at hun og kollegaer gjør ting på forskjellige måter. Dette kan være problematisk, da det ifølge Marzano & Marzano (2003, s. 26) skaper et miljø der elevene må mestre å regulere atferden, og må tilpasse seg de ulike forventningene som varierer hos lærere og i undervisningstimer. Dette viser en informant forståelse for, da hun og kollegaer jobber for å ha en felles måte å jobbe ut fra, og hun trekker videre frem at de er bevisste på å ha så like forventinger, regler og struktur som mulig. Dette er viktig, da Marzano & Marzano (2003, s. 26) hevder at det blir mer vanlig på eldre klassetrinn å måtte forholde seg til flere lærere. Vi mener at de yngre elevene også til en viss grad må forholde seg til flere lærere, selv om kontaktlæreren har flere timer i klassen sin. Elever må uansett forholde seg til andre lærere i løpet av en skoledag, og derfor er det, som vi ser i informantenes uttalelser, viktig å gjøre likt for alle elever slik at alle, spesielt de med atferdsvansker, vet hva de har å forholde seg til.

Informant 4 viser til Marzano & Marzano (2003) sin studie, som finner at regler og rutiner er mindre viktig. Dette er informanten uenig, da hun tenker det er viktig for elever med atferdsvansker å ha klare regler og rutiner. Flere av informantene er også uenige i denne påstanden, da de sier at grensesetting, klare regler og gode rutiner er viktig. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2009) sin studie, som finner at skolene med lav forekomst av atferdsvansker, har få og tydelige regler. I motsetning har skoler med høy forekomst av atferdsvansker, utydelige regler og håndhevelse av disse. Informant 1 underbygger informantene ovenfor når hun sier:

«elevene må vite hva som forventes av læreren og hva de kan forvente av læreren, og elevene må vite konsekvensene».

Her viser hun til viktigheten av at elevene vet hvilke forventninger som stilles, noe også Nordahl et al. (2009) finner. Når læreren har lite eksplisitte forventninger tilknyttet læring og arbeid, er det større risiko for at elevene utvikler eller opprettholder atferdsvansker. Lærere som derimot har tydelige forventninger, opplever liten forekomst av atferdsvansker, ifølge Nordahl et al. (2009).

Informant 6 avslutter klasseledelse med å oppsummere hvilke metoder hun synes er viktige:

«god klasseledelse, flink til å legge til rette, prøve forskjellige måter. Like grenser og samarbeid mellom de voksne i klassen.»

For elever er det viktig med voksne som er bevisste på hvilken atferd de gir oppmerksomhet til. Gjennom informantens sin oppsummering, tolker vi at hun syntes det er viktig å prøve forskjellige metoder for å skape en god klasseledelse, noe som stemmer med Holland (2013, s. 122) sin forståelse av klasseledelse. En informant viser til at hvordan klasserommet er organisert påvirker rammene rundt eleven. Hun trekker frem at plasseringer i klasserommet er viktig, og at læreren ikke lar ting flyte. En annen informant fremhever viktigheten av å ha det ryddig, noe som i stor grad kan handle om at den organiserte utformingen har en positiv påvirkning på elevenes atferd, og fremmer elevenes muligheter for samarbeid og læringsutbytte, samt lærerens presentasjoner. Dette støttes også av Alasmari & Althaqfi (2021) og Van den Berg & Cillessen (2015).

4.4.6. Oppsummering

Ovenfor har det kommet frem at informantene legger stor vekt på klasseledelse, og da særlig proaktiv klasseledelse. Det kommer frem at informantene mener den autorative læreren som er tydelig, men samtidig varm, er viktig for elever med atferdsvansker. På denne måten kan elevene oppleve å føle seg likt. Alle informantene er enige om viktigheten av å legge vekt på de proaktive metodene; arbeide i fredstid, ha avtaler, regler, rutiner, forventninger og rammer, men de legger ulikt vekt på disse. Et funn som kommer frem, er at det er viktig at lærere på samme skole er enige om hvordan de skal arbeide med klasseledelse, opp mot de ulike metodene nevnt ovenfor. På denne måten trenger elever med atferdsvansker i liten grad å måtte forholde seg til ulike regler, og slipper å regulere atferden sin for hver lærer og undervisningstime.

4.5 Ros og irettesettelse

Som en oppsummering får informantene spørsmål om hvilke egenskaper de mener er viktig når lærere skal møte elever med atferdsvansker. Svarene som kommer frem her, er «mye mye ros» og forsøk på å unngå kjeft. Gjennom intervjuet kommer det frem et interessant funn med bruken av irettesettelse og ros. Selv om de fleste informantene ønsker å bruke mest ros, kommer det frem at de bruker mest irettesettelse. Her vil vi understreke at informantene fikk beskjed om å være mest mulig ærlige på hva de faktisk gjør, og ikke det som er ønskelig eller optimalt. Informant 4 svarer at hun bruker mest ros, og informant 1 svarer at hun bruker begge like mye, mens resten sier at de bruker mest irettesettelse. At flertallet av informantene bruker mest irettesettelse, er i tråd med Caldarella et al. (2019), som finner at elever med atferdsvansker vanligvis mottar lite ros, selv om de blir mer engasjerte og mindre forstyrrende når de mottar mye ros og lite irettesettelser. Dette viser informantene bevissthet om, da fire av de sier at de ønsker å bruke mest ros. Det viser at de har forståelse for at det er mest hensiktsmessig for elevene om de bruker ros, men at det i praksis og arbeid med elever med atferdsvansker, ikke alltid er like lett i en hektisk lærerhverdag, som støttes av Holland (2013, s. 95).

Informant 4 har som motto å gi ros i andres nærvær, og irettesettelser på tomannshånd. Holland (2013, s. 95) synspunkt er at dette er en god regel på hvordan læreren bør gi ros og

irettesettelse. Informanten trekker videre frem kollektiv ros, som bør bli gitt til hele klassen for å løfte gruppen. Det kan tenkes at årsaken til dette kan være at elevenes engasjement øker når de mottar mer ros, selv om Caldarella et al. (2019) hevder at det ikke ser ut til å være et vippepunkt, der atferden drastisk forbedres. Når flere lærere bruker ros i undervisningen, er dette mest effektivt for å få nedgang i forstyrrende atferd. Det ser vi igjen i proaktiv klasseledelse, der det blir funnet at forstyrrelser i undervisning, er lavere når lærerne samkjører og gjør likt, sammenlignet med når de gjør forskjellig, og vi finner det igjen i Närhi et al. (2017).

En av informantene sier det er viktig å gi god atferd oppmerksomhet, da det ifølge Holland (2013, s. 95) er den atferden læreren gir oppmerksomhet til den eleven viser mer av. Derfor er informanten bevisst på å bruke ros i størst grad. Nordahl et al. (2009) finner at ros og oppmuntring bør være aktivt og relevant for atferden, arbeidsinnsatsen og faglige prestasjoner, for å minke atferdsvanskene. I kontrast får elever ved skoler med høy forekomst av atferdsproblemer, mye korreksjon og negative tilbakemeldinger på atferd (Nordahl et al., 2009). Ogden (2022, s. 51) finner at en risikofaktor i skolen, er at lærere legger vekt på straff og negative konsekvenser for regelbrudd. Dette viser en informant bevissthet om, da hun bruker mest ros, men trekker frem at det kan oppstå situasjoner der hun må irettesette eleven, selv om hun prøver å unngå dette så langt det lar seg gjøre. Som vi viser til i delkapittel 4.3.2, sier informant 6 at når læreren irettesetter, bør hen passe på å ikke gjøre det synlig, og forsøke å irettesette på en skjult måte. Dette for å ikke forsterke synet klassen allerede har på eleven. Vi velger å legge vekt på dette i relasjonskapittelet, da vi gjennom intervjuene fikk forståelse for at dette er avgjørende for relasjoner mellom elevene. En informant er bevisst på at læreren ikke bruker eleven sitt navn høyt, men heller gjør små tegn. Dette nevner også en annen informant, da hun sier at læreren bør unngå å kjeft foran alle. Hun sier videre at om hun synes det gjelder alle, og at alle har godt av å høre det, kan læreren ta det opp i fellesskap. Det underbygger avsnittet lenger opp, der informant 4 sier at det er en viktig huskeregel å rose kollektivt, og gi irettesettelse på tomannshånd og dette samsvarer med det Holland (2013, s. 95) sier om ros og irettesettelse.

Elever som ikke har atferdsvansker, får mindre irettesettelser enn elever som har atferdsvansker i følge Caldarella et al. (2021). Av den grunn kan det bli tydeligere hvilke

elever som har atferdsvansker, og derfor sier informant 5 at det er viktig at medelever ser at det er noe bra med de elevene som har atferdsvansker. Det er viktig å tenke gjennom hvordan eleven har hatt det i dag, og være bevisst på at det kan påvirke eleven om hen har fått mye irettesettelser og negativ oppmerksomhet, legger en av informantene til. Som følge av det informantene sier, ser vi på viktigheten av at lærere har god og proaktiv klasseledelse, da det i situasjoner kan være krevende å ikke reagere med irettesettelse. I empiri og teori kommer det frem at ros er en god proaktiv metode å bruke i forkant av situasjoner, men informantene opplever at det ikke alltid er like lett å gjennomføre når de står i situasjonene.

4.5.1. Forsterke positiv atferd

Som tidligere skrevet kommer det frem fra informantene at det er viktig å gi positiv oppmerksomhet til elevene, og løfte dette frem. Det vil vi gå nærmere inn på i dette delkapittelet.

Informant 1 stiller spørsmål til om læreren bør gi irettesettelse hver gang det oppstår en situasjon, eller om hen kan bruke andre metoder:

«om en elev alltid kommer for sent, må læreren vurdere om hen skal påpeke det hver gang, eller om hen skal legge opp til at eleven for eksempel får gå inn fra friminuttet før de andre.»

Det kan tenkes at informanten gjør dette, da positiv oppmerksomhet på den negative atferden, øker sannsynligheten for at atferden gjentar seg. Desto mer en lærer gir positiv oppmerksomhet, desto mer viser eleven positiv atferd. Dermed forstås det i lys av Holland (2013, s. 88-89), at der blir det svært viktig å rette oppmerksomheten mot ønsket atferd. Dette legger også informant 6 vekt på, da hun nevner viktigheten med at læreren overser de negative tingene, og heller skryter av det hen ønsker mer av. Ser vi på Hutchings et al. (2013) sin studie, bør målet være å bruke ros til passende oppførsel, noe informant 4 gir uttrykk for når vi stiller spørsmål om atferdshåndtering:

«å rose det du vil ha mer av, og skryte når eleven får til noe, er mer effektivt enn å irettesette. Forsterk det du vil ha mer av.»

Å gi ros til passende oppførsel kan gis gjennom klare beskjeder, ignorering av upassende oppførsel, og gjennom oppmuntring til andre elever til å gjøre det samme, viser Hutchings et al. (2013) til.

4.5.2. Atferdskorrigerings og ros

En informant nevner at læreren ikke nødvendigvis skal fokusere på hva eleven ikke får lov til, da dette kan føre til at eleven begynner å lete etter ting de kan gjøre istedenfor.

Irettesettelse eller tilsnakk kan umiddelbart stoppe atferden, men læreren bør som hovedregel gi eleven positive korrigerings og valgmuligheter til hva eleven kan gjøre, ifølge Ogden & Ødegård (2022, s. 138; 2014). Det kan også ses igjen, da en annen informant trekker frem at læreren kan fortelle eleven hvordan hen vil ha det, og vise eleven at de får en sjanse til. Fra informantene sine svar, tolker vi at atferdskorrigerings skal redusere uønsket atferd, og ideelt sett erstatte den med positiv atferd (Ogden, 2022, s. 138). Å veilede på en vennlig, men bestemt måte, er en annen måte å gi ros på, forteller en informant. Dette underbygger en annen, ved at det ikke nødvendigvis er ros som fungerer best, og læreren bør derfor finne andre metoder. Hun sier videre at i situasjoner der gjentakende uønsket atferd oppstår, må læreren vise hvem som er sjefen. Når hen må irettesette, bør det inkludere en balanse mellom negative konsekvenser for upassende oppførsel og positive konsekvenser for hensiktsmessig oppførsel i følge Marzano & Marzano, (2003, s. 40). Informanten avslutter med å si at det er viktig å vise at slik oppførsel ikke blir tolerert.

En informant sier at å gi positiv tilbakemelding til eleven som sitter ved siden av, i stedet for å korrigere eleven det gjelder, kan gjøre at eleven tar til seg det læreren sier til sidemann. I stedet for å korrigere høyt, kan læreren gå læreren bort og gi medeleven en kort og positiv beskjed. Slik korrigerings vektlegger to andre informanter, da de sier at ved å gi elevene beskjed og være i nærheten, kan hjelpe med korrigerings. Informant 6 sier at i stedet for å si noe, går hun tett på eleven og korrigerer med berøring og blikk. Om resultat uteblir kan læreren gjenta oppfordringen etter noen sekunder, og samtidig gjøre eleven oppmerksom på manglende samarbeid vil føre til en konsekvens. Om eleven etterkommer beskjeden bør det anerkjennes med en positiv kommentar. Gode beskjeder som er formulert som et utsagn og ikke et spørsmål, handler om å starte en handling fremfor å stoppe en handling som samsvarer med Ogden (2022, s. 135) sitt syn på gode beskjeder.

En informant mener det er en treningssak å motta ros. Dette er også en annen informant enig i, da hun sier at det hadde vært fint om ros alltid fungerte. Hun sier at mentaliteten i

samfunnet og i skolen har blitt slik at læreren må si ordentlig ifra, da elevene ikke alltid hører etter. Nesten alle informantene nevner andre metoder læreren kan bruke istedenfor ros. En av informantene sikter til at om læreren opplever at ros ikke er nok, kan det korrigeres på en vennlig måte. En må vurdere ros ut fra eleven og situasjonen, legger en annen til. Å rose i hytt og pine er heller ikke hensiktsmessig, sier informant 3, som mener læreren heller burde se på andre metoder som klasseledelse og gode rutiner. Å jobbe med klasseledelse fra starten av og ha tydelige forventninger til klassen, vil være hensiktsmessig (Caldarella et al., 2021; Downs et al., 2019).

Gjennom intervjuene kommer det frem fra to av informantene at ros ikke fungerer på alle. En informant sier at ros ikke alltid fungerer på elever med atferdsvansker. Det samme viser en annen informant til, gjennom et eksempel der hun roser en elev og en annen elev kommer bort og sier: «*åå ser du ikke meg*». Det kan være viktig å reflektere over hvordan og når det gis ros, og om ønsket atferd uteblir bør læreren finne andre metoder, ifølge informant 1. Sett i lys av Ingmarson et al. (2020) handler det om å se eleven og hva som fungerer for eleven og situasjonen. En informant sier at det er viktig at ros oppfattes som ærlig, og derfor antar vi at det kan det være lurt å bruke andre metoder enn ros og irettesettelse etter.

Som de to informantene ovenfor understreker, sier også en tredje informant at man ikke skal rose formålsløst. Gjennom intervjuene er det ingen av informantene som nevner atferdsspesifikk ros, men flere nevner å bruke andre metoder enn ros. Atferdsspesifikk ros er ifølge Gable et al. (2009) mer effektivt enn generell ros, og det fremmer læring og positive relasjoner mellom lærer og elev. Selv om informantene ikke nevner atferdsspesifikk ros, har vi den oppfatning at de har en forståelse at det skal roses med et formål.

4.5.3. Oppsummering

I teorien kommer det frem til at irettesettelser er mer utberedt enn ros. Dette stemmer overens med våre funn, der det kun er informant 4 som sier at hun bruker mest ros, og informant 1 som bruker begge like mye. Selv om alle informantene ønsker å bruke mest ros, kommer det frem at dette ikke er så enkelt i praksis. Informantene trekker frem andre metoder lærere kan bruke, da flere av de forteller at ros ikke alltid fungerer på elever med

atferdsvansker. Informantene nevner ikke ulike måter lærere kan bruke ros på, og går ikke inn på atferdsspesifikk og generell ros. Gjennom intervjuene nevner de heller bruken av andre metoder. Av den grunn har vi gjort opp den formeningen, at informantene er bevisste på at ros er en god proaktiv strategi, men at det i noen situasjoner ikke alltid fungerer like godt.

Mens resten av informantene stort sett har ansvar for hel klasse, har informant 4 som regel ansvar for enkeltelever. Det kan derfor tenkes at dette kan være en mulig innvirkning på hvorfor informanten bruker mest ros, mens de andre, utenom informant 1, bruker irettesettelse.

5 Avslutning

I denne studien ønsket vi å undersøke hvordan seks erfarne lærere forstår og legger til rette for elever med atferdsvansker på barneskolen. Dette er sentralt for lærerrollen og yrkesutøvelsen, da lærere må møte eleven på en positiv måte, slik at eleven opplever å bli møtt og sett. Dette kan føre til positiv utvikling på atferdsvansken, og være en beskyttelsesfaktor for eleven. Lærere bør ha kunnskap og bevissthet om dette, for å utvikle sin praksis og yrkesutøvelse. Nedenfor presenteres en oppsummering av hovedfunn i studien, kritiske refleksjoner, og veien videre.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Studien kaster lys over hvordan lærere kan forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker. Kompleksiteten i begrepet «atferdsvansker», danner grunnlag for ulik forståelse og tolkning. Informantene hadde lignende forståelse, og trakk frem at elever med atferdsvansker skiller seg ut fra sine medelever. Da informantene forklarte hva de legger i begrepet, beskrev de Ogden (2022) sin definisjon på norm- og regelbrytende atferd, som er utgangspunktet i denne studien.

Det kom frem at informantene har relativt lik tilnærming i møte med elever som har atferdsvansker. De viser bevissthet om at det kan være en eller flere årsaksforklaringer til atferdsvansker, både på individ- og systemnivå. Alle trakk frem at årsaker til hva som ligger bak atferden, kan være at eleven ikke har det bra eller har negative indre tanker. Faktorer i hjemmet ble også trukket frem som sentralt. Misforholdet mellom skole og hjem ble nevnt av alle, da elever med atferdsvansker bryter med skolens regler, normer og forventinger. Det kommer frem at lærere kan være en beskyttelsesfaktor, og for å forstå elevenes atferd er det viktig å ha kunnskap om årsakene som kan ligge bak atferden.

Det er verdt å løfte frem at når lærere har forståelse, vil det påvirke lærer-elev relasjonen. God relasjon med eleven er, ifølge informantene noe av det viktigste i arbeidet med elever som har atferdsvansker. Dette er avgjørende for hvordan lærere møter og legger til rette. Alle informantene har opplevd utfordringer med å skape og opprettholde gode relasjoner, og vi finner at lærere ofte må jobbe mer for å få gode relasjoner til elever med atferdsvansker. Funn i studien viser viktigheten av at lærere setter av tid for å legge til rette for dette. Vi finner at årsaken, blant annet er at lærer-elev relasjonen kan påvirke hvordan elevrelasjonene blir. Ifølge informantene vil medelevene observere om en elev får mye irettesettelser og negative korrigeringer, og om lærere viser at hen ikke liker eleven. Dette kan svekke relasjonene mellom elev og medelever. Vi finner at dersom relasjonen mellom lærer og elev er positiv, minsker sannsynligheten for dette.

Gode relasjoner mellom lærer og elev er grunnlaget for klasseledelse, og informantene trakk frem dette som viktig. To informanter påpekte at god klasseledelse er spesielt avgjørende for elever med atferdsvansker. Alle legger stor vekt på å arbeide proaktivt, da elever med atferdsvansker ofte krever ekstra planlegging. Studien påpeker at det er nødvendig for alle involverte parter å samarbeide og samkjøre seg, slik at elevene slipper å forholde seg til ulike regler og rutiner. Vi finner at årsaken til dette, er at elever med atferdsvansker har utfordringer med å regulere atferden sin. Når lærere samarbeider og gjør likt, har de forståelse for elever med atferdsvansker sine utfordringer, og legger dermed til rette for et best mulig utgangspunkt for faglig- og sosial læring.

Gjennom god relasjon og proaktiv klasseledelse, vet informantene hvordan elever kan reagere på korreksjoner, og hvordan lærere kan være i forkant for å unngå uheldige situasjoner. Slik avverger lærere å reagere reaktivt, da det kan føre til irettesettelser og konflikter. Et spørsmål ble stilt til informantene om hvilken tilnærming de bruker mest når det gjelder irettesettelse og ros. Det kom frem at fire av informantene bruker mest irettesettelse. Funnene i studien indikerer at informantene har et ønske om å bruke mest mulig ros som tilbakemeldingsmetode. Imidlertid viser det seg at denne tilnærmingen ikke alltid fungerer etter sin hensikt. Det kommer frem i studien at ros er en god proaktiv metode, men at det ikke alltid fungerer når læreren står i situasjonen. Derfor mener flertallet av informantene at det bør brukes andre metoder i forkant, for å forhindre uønsket atferd. Informantenes kunnskap og forståelse kommer tydelig frem, gjennom deres evne til å være reflekterte når ønsket atferd ikke oppnås. De viser evnen til å anerkjenne og forstå hvert enkelt individs behov, og tilpasse seg deres situasjon.

Noe av det viktigste i arbeidet som lærer, er å forstå og bli kjent med elevene, og dermed skape gode lærer-elev relasjoner. Når læreren har oppnådd dette, er det et bedre utgangspunkt for relasjoner mellom medelever, god klasseledelse, og en autorativ ledestil. Et viktig funn i denne studien er hvordan de ulike tiltakene henger sammen, og påvirker hverandre. Har ikke lærere forståelse for hva som ligger bak atferden, vil det være vanskelig å skape gode relasjoner. Dette vil påvirke klasseledelsen, da studien viser til at grunnlaget for klasseledelse, er gode relasjoner. Dårlig klasseledelse og relasjoner, vil igjen føre til mer reaktive strategier. Denne studien har dermed belyst bidrag til hvordan lærere skal kunne legge til rette for at alle elever oppnår utvikling og læring, uavhengig av deres forutsetninger og atferd.

5.2 Kritiske refleksjoner

Vi har gjennom den kvalitative metoden, forsket på hvordan lærere kan forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker på barneskolen. Dette var hensiktsmessig, da formålet med studien var å få innsikt i informantene sine erfaringer og synspunkt. Vi intervjuet seks erfarne lærere, og kan av den grunn ikke generalisere, men får en indikasjon på hva ordinære lærere mener. Informantene hadde relativt lik utdanning og bakgrunn, og dette

styrket deres synspunkt, men kan også gjøre studien lite fleksibel. Det er kun erfarne lærere som har deltatt i studien, med den bakgrunn at informantene hadde erfaring og kunnskap for å kunne svare på problemstillingen. Derfor kan studien inneholde en svakhet, da synspunktene til uerfarne eller voksne uten pedagogisk utdanning, ikke kommer frem. Vi så derimot på erfaring som en nødvendighet for å styrke reliabiliteten i studien.

Med utgangspunkt i våre forkunnskaper og meninger om atferdsvansker, kan det ha formet hvilke spørsmål som ble inkludert i intervjuguiden, og hvordan vi vektla disse i analysedelen. Derfor tok vi i utgangspunkt i et fenomenologisk syn, der vi ikke skulle ta våre meninger med inn i informantenes livsverden. I analysen var vi bevisste på at det kun skulle komme frem informantenes tanker og synspunkt, uten av vi analyserte dette. Det ble gjort for å styrke validiteten, ved at vi faktisk forsker på det vi sier vi skal.

5.3 Veien videre

Denne studien har forsket på hvordan lærere forstår og møter elever med atferdsvansker på barneskolen. Vi fant lite norske studier, som omhandler læreres forståelse av, og hvordan legge til rette for elever med atferdsvansker. Vi mener temaet er sentralt i læreryrket, da vi finner at det er flere elever i hver klasse som har, eller er i risikozonen for å utvikle vansker med atferden. Hvordan lærere forstår og legger til rette, har stor påvirkning på hvordan atferden arter seg, samt elevenes faglige og sosiale læring. Derfor bør dette være en del av utdanningsløpet for lærere. Diagnoser er velkjent, men det er også viktig å ha kunnskap om elever uten diagnose, og se hva som kan ligge til grunn for atferden. Å bevisstgjøre hva som utgjør atferden er viktig, for å forstå barnet og hva som ligger bak. Videre forskning kan være å gå mer i dybden på hvert tema, da vi i denne studien ønsket å se på flere måter lærere kan legge til rette for elevene på. På grunn av dette hadde vi flere temaer, men med mindre dybde på hvert av dem. Andre temaer som kan være spennende å forske på, er foresattes rolle i samspill med skolen, samt videre forskning på de elevene med atferdsvansker som ikke får diagnose.

Nå står vi ved veis ende i vår utdanning. Vi føler oss klare til å entre jobbverden med vår kunnskap og kompetanse. Etter å ha lest mye forskning og teori i løpet av disse årene, har vi kunnskap og ferdigheter vi vil ta med inn i skolen. Selv om vi kommer til å møte på utfordringer i lærerjobben, vil vi ha noe å lene oss tilbake på, gjennom utdanningen. Etter alt arbeid som er lagt ned i denne masteroppgaven, sitter vi igjen med mer kunnskap og refleksjoner enn tidligere. Masteren har gjort oss oppmerksomme på at hvordan lærere møter eleven, handler mye om forståelse. I tillegg har vi utvidet vår kunnskap om hvordan lærere kan tilrettelegge for elevene i deres daglige skoleliv.

Litteraturliste

- Alasmari, N. J., & Althaqafi, A. S. (2021). *Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy*. Hentet fra Language Teaching Research, 0(0): <https://doi.org/10.1177/13621688211046351>
- Caldarella, P., Larsen, R. A., Williams, L., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2019). Teacher Praise-to-Reprimand Ratios: Behavioral Response of Students at Risk for EBD Compared with Typically Developing Peers. *Education and treatment of children Vol. 42, No. 4*, ss. 447-468.
- Caldarella, P., Larsen, P. A., Williams, L., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2021). "Stop doing that": *Effects of teacher reprimands on student disruptive behavior and engagement*. Hentet fra SagePub: <https://journals-sagepub-com.galanga.hvl.no/doi/pdf/10.1177/1098300720935101>
- Downs, K., Caldarella, P., Larsen, R., Charlton, C., Wills, H., Kamps, D., & Wehby, J. (2019). Teacher praise and reprimands: The differential responses of students at risk of emotional and behavioral disorder. *Journal of positive behavior interventions*, ss. 135-147.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009, Mars). Back to basic: Rules, praise, ignoring and reprimand revisited. *Intervention in school and clinic Volume 44, Issue 4*, ss. 195-254.
- Garret, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. New York : Teacher College Press .
- Garwood, J. D., Vernon-Feagans , L., & Family Life Project Key Investigators . (2017). Classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorder. *Exceptional children , Vol 83 (2)*, ss. 123-142.
- Grimsæth, G., & Irgan, T. (2016). Og bakom står læreren: Lærerkompetanse i møte med samspill- og atferdsvansker. *Bedre skole, (3)*, ss. 42-47.
- Grimsæth, G., Foldnes, V. S., & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 102(4)*, 312-324.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. *Spesialundervisning, Innhold og funksjon* (ss. 386-406). Oslo: Samlaget.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005, november). *Three approaches to qualitative content analysis*. Hentet fra Qualitative Health research volume 15, issue 9: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1049732305276687>
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013, August 9). A randomized controlled of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, ss. 571-585.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ingmarson, M., Rosendahl, I., Bodin, M., & Birgegård, A. (2020). *Teacher`s use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students*. Hentet fra Social Psychology of education, 23 (1), 217-232: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999, mars). *Making cooperative learning work*. Hentet fra Theory into practice: <https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson->

- 113/publication/243775553_Making_cooperative_learning_work/links/0f317531b633d11245000000/Making-cooperative-learning-work.pdf?origin=publication_detail
Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Marzano, R., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61 (1), ss. 6-13.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, Vol. 56, nr. 3, ss. 227-238.
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 47, ss. 184–192.
- Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C., & Kunemund, R. L. (2019). A Systematic Literature Review Identifying Dimensions of Teacher Attributions for Challenging Student Behavior. *Education and treatment of children* 42(4), ss. 557-578.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nie, Y., & Lau, S. (2009, April 28). *Contemporary Educational Psychology* 34,. Hentet fra Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: the self-determination theory perspective:
<https://pdf.sciencedirectassets.com/272424/1-s2.0-S0361476X09X00032/1-s2.0-S0361476X09000101/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEDgaCXVzLWVhc3QtMSJHMEUCIQCbv%2B6gdVwTeEWPwVbOJjOvcUG7GKGpZurEHKbBiXT28wlgEYtQIlukpwtEZVSk64Ifd%2BB5xvJVJQQGdthNCRUh>
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016, 03 18). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T., Mausehagen, S., & Kostøl, A. K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.: Rapport nr. 3/2009.
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017, Desember). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal* vol 43, no 6 , ss. 1186-1205.
- Ofsted. (2014). *'Below the Radar - Low level disruption in the country's classrooms'*. Hentet fra https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/379249/Below_20the_20radar_20-_20low-level_20disruption_20in_20the_20country_E2_80_99s_20classrooms.pdf
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal.
- Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene- om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Paramita, P. P., Anderson, A., & Sharma, U. (2020). Effective Teacher Professional Learning on Classroom Behaviour Management: A Review of Literature. *Australian Journal of Teacher Education, Vol 45(1)*, ss. 61-81.
- Rhodes, I., & Long, M. (2019). Improving behaviour in schools. Education endowment Foundation. Hentet fra:
https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Behaviour/EEF_Improving_behaviour_in_schools_Report.pdf
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder - planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Oslo: Vigmostad og Bjørke AS.
- 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, 98(3)*, ss. 152-164.
- Sørli, M., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98(3)*, ss. 190-202.
- Van den Berg, Y. H., & Cillessen, A. H. (2015). *Journal of Experimental Child Psychology, 130*, 19–34. Hentet fra Peer status and classroom seating arrangements: A social relations analysis: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.09.007>
- Watzlawick, F. R., & Weakland, J. (1996). *Forandring: prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses [i.e. prinsipper fra psykoterapien]*. Oslo: Gyldendal; Pensumtjeneste.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York : Guilford Publications.
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift 98(3)*, ss. 203-212.

Vedlegg 1- Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreres forståelse og tilrettelegging for elever med atferdsvansker på barneskolen»?

Vi heter Malin Tvenge og Silje Helland, og er masterstudenter ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal, i studiet grunnskolelærerutdanning, med master i spesialpedagogikk. Vi ønsker å spørre deg om du vil delta i vår masteroppgave, der formålet er å undersøke hvordan lærere kan forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker på barneskolen. Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet, og hva en deltakelse innebærer for deg.

Formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere forstår og legger til rette for elever med utfordrende atferd, gjennom forskning og utviklingsarbeid. Resultatet av prosjektet vil være at lærere og kommende lærere kan få kunnskap om temaet, for å gjøre skolehverdagen til disse elevene bedre. Dette er en masteroppgave som er en avsluttende oppgave for vår skolegang som del av grunnskoleutdanningen på HVL. Vår problemstilling er «Hvordan kan lærere forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker på barneskolen?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlige for forskningsprosjektet er i hovedsak FLKI – fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett på HVL Sogndal. Dette prosjektet er knyttet til emnet MGBSP550 Spesialpedagogikk 2, emne 2 – Masteroppgave, og det er emneansvarlig Vigdis Stokker Jensen som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen fordi vi ser etter lærere som har grunnskolelærerutdanning eller utdanning innenfor spesialpedagogikk, har jobbet i skoleverket og har erfaring med elever med atferdsvansker. Det vil være fem til seks lærere som får spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi vil gjennomføre et kort intervju med deg (på ca 40-45 minutt) for å stille spørsmål om din kunnskap, og dine erfaringer med hvordan lærere kan forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker. Vi ønsker å notere underveis og i tillegg ta lydopptak av intervjuet. Dette lydopptaket vil bli slettet så snart vi har transkribert intervjuet. Transkripsjonene blir anonymisert og det vil ikke være mulig å spore hvem informantene i denne studien er. Du har taushetsplikt ovenfor elevene i skolen, og vi kommer ikke til å innhente sensitiv informasjon om verken deg eller dine elever.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn for dette. Da vil alle dine personopplysninger bli slettet. Det fører ikke til noen negative konsekvenser for deg, hvis du ikke ønsker å delta eller velger å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun studentene og veileder av dette prosjektet, som har tilgang til transkripsjonene i etterkant og lydopptaket blir slettet etter transkripsjonen.
- Alle data blir sikret på passordbeskyttet enhet og navn/kontaktopplysninger vil lagres adskilt fra øvrige data.
- Som informant i dette prosjektet vil du ikke bli gjenkjent i publikasjonen. Alle personopplysninger vil bli anonymiserte og du vil få et fiktivt navn/kode i oppgaven når du blir sitert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Planen er at prosjektet avsluttes og blir godkjent mai 2023 (ca. 20.). Da vil datamateriale (lydopptak og transkripsjoner) bli slettet. Navn, alder, skole og område du jobber i vil aldri bli lagret.

Dine rettigheter

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

- innsyn i personopplysningene som er blitt registrert om deg, og du vil få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet på eller slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til 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.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til vår studie, eller ønsker å benytte deg av rettighetene sine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet, ved førstelektor og prosjektansvarleg Vigdis Stokker Jensen, på e-post (Vigdis.Stokker.Jensen@hvl.no)
- Eller vår veileder førstelektor ved institutt ved pedagogikk, religion og samfunnsfag Sigrid Bøyum på e-post (Sigrid.Boyum@hvl.no)
- Vårt personvernombud ved Trine Anikken Larsen (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sigrid Bøyum
(Veileder)

Silje Helland og Malin Tvenge
(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*elever med utfordrende atferd*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, der det blir tatt opp lydopptak
- at min utdanning og erfaring i skoleverket nevnes, uten at andre personopplysninger om meg kommer frem
- at datamaterialet (lydopptak og transkripsjoner) lagres frem til prosjektslutt, og slettes etter oppgaven er godkjent.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2- Intervjuguide

I dette intervjuet ønsker vi å høre om dine erfaringer og opplevelser om hvordan lærere kan forstå og legge til rette for elever med atferdsvansker. Navnet ditt blir anonymisert, og alle opplysninger om deg blir konfidensielt. Vi skal ta opp intervjuet, da det skal bli transkribert i etterkant av intervjuet. Opptaket vil bli slettet så fort vi har transkribert, og blir lagret på en passordbeskyttet enhet til den tid. Du har rett til å trekke deg når som helst.

Demografiske spørsmål

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer, evt. spesialpedagog?

Atferdsvansker

1. Hva legger du i begrepet «atferdsvansker»?
2. Hvilken erfaring har du med elever med atferdsvansker?

Forståelse

1. Hva tror du atferdsvansker kan være er et uttrykk for?
2. Tror du lærerens forståelse av hvorfor eleven oppfører seg som hen gjør, kan påvirke hvordan læreren møter eleven?
3. Tror du situasjoner i klasserommet og klassemiljøet kan være triggende og påvirke atferdsvansker hos elever med atferdsvansker?

Relasjoner

1. Hvilken betydning tror du relasjoner med medelever har å si for elever med atferdsvansker?
2. Hvordan arbeider du som lærer for å skape gode relasjoner mellom elever med atferdsvansker og medelever?
3. Hvilken betydning tror du relasjoner med læreren har å si for elevene med atferdsvansker?
4. Har du opplevd utfordringer rundt det å skulle opprettholde gode relasjoner mellom deg og elever med atferdsvansker?

Klasseledelse

1. På hvilken måte påvirker og utfordrer utagerende atferd undervisningen og klasserommet?
2. Opplever du at elever med atferdsvansker er mye ute av klasserommet? Mener du det er viktig for dem å være inne i klasserommet?
 - Hva er pedagogikken med å ha eleven i klasserommet og/eller ute av klasserommet?
3. Hvor viktig tror du klasseledelse er for elever med atferdsvansker? Og hvilken type klasseledelse liker du best å bruke når du legger til rette for elever med atferdsvansker?

Atferdshåndtering

1. Hva opplever du som effektive og gode atferdskorrigeringer for elever med atferdsvansker?
2. I situasjoner der du blir følelsesmessig utfordret av en elev, enten at du blir sint, irritert eller såret – hvordan håndterer du situasjonen der og da?
3. Her vil vi ha et ærlig svar (tenk i løpet av en skoledag): Hva tror du at du braker du mest i klasserommet mot utfordrende atferd, irettesettelser eller ros?
4. Hva ønsker du å bruke mest i klasserommet mot utfordrende atferd, irettesettelser eller ros?
5. Hva gjør du før du irettesetter elever som forstyrrer undervisningen?

Sammendrag

1. Hvilke egenskaper mener du er viktig at lærere har når de møter elever med utfordrende atferd?
2. Hva er etter din mening det aller viktigste i arbeidet med elever som har atferdsvansker?

Avslutning

Før vi avslutter, har du noe mer du har lyst til å tilføye? Eller eventuelt spørsmål til oss?

Tusen takk for at du ville bidra til masteroppgaven vår!



[Meldeskjema](#) / [Elever med utfordrende atferd - masteroppgave](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
544306

Vurderingstype
Standard

Dato
23.09.2022

Prosjekttittel

Elever med utfordrende atferd - masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Sigrid Bøyum

Student

Malin Tvenge

Prosjektperiode

25.08.2022 - 20.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!