



# Høgskulen på Vestlandet

## Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Bergen		
<b>Flowkode:</b>	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	233
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	36437
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## Atferd som utfordrer skolehverdagen

– en fenomenologisk og utforskende studie av begrepet utfordrende atferd.

Behaviour that challenges everyday school life

– a phenomenological and explorative study on the concept of challenging behaviour.

Av:

**Kristina Bakke**

Kandidatnummer 233

Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn

**Spesialpedagogikk MGBSP550**

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett.

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag.

Ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen.

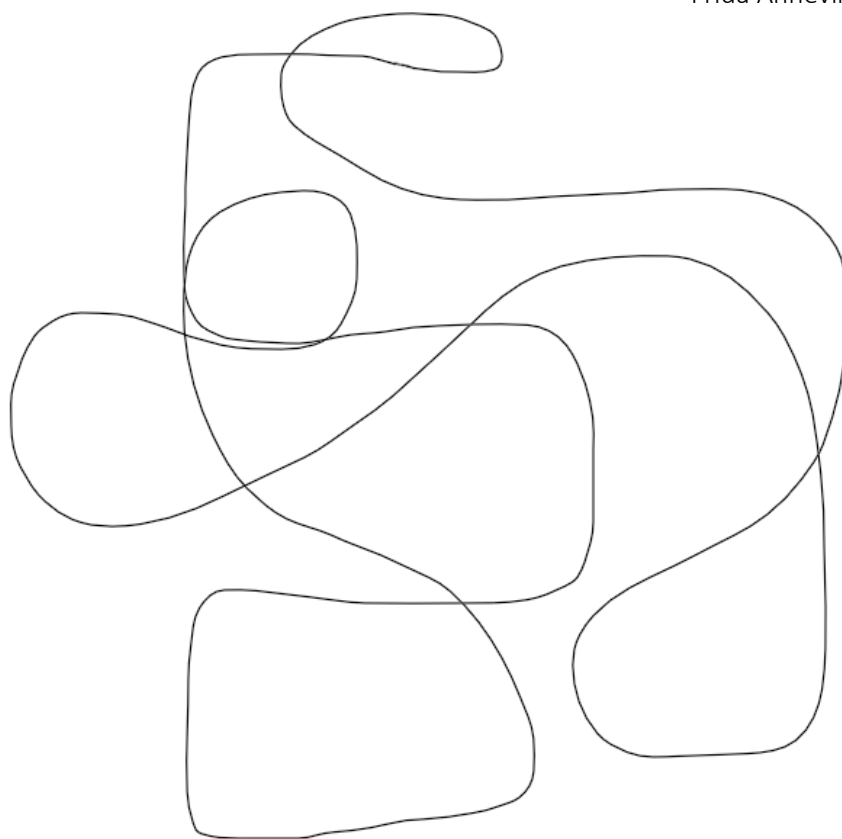
**Innleveringsdato:** 15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, §12-1.*

# ATFERD SOM UTFORDRER SKOLEHVERDAGEN

«For i møtet mellom det jeg er, og det du ser,  
er det mindre, eller kanskje mer.»

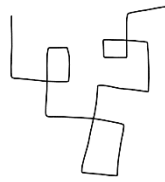
- Frida Ånnevik (2020)



- En fenomenologisk og utforskende studie av begrepet utfordrende atferd

Av Kristina Bakke

Side 1 av 145

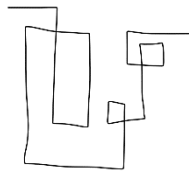


## Sammendrag

---

Masteroppgaven utforsker subjektive forståelser av *utfordrende atferd* som begrep og fenomen gjennom den overordnede problemstillingen «Hvordan forstår lærere som jobber i grunnskolen og lærerstudenter på 5. året *utfordrende atferd* hos enkeltelever i grunnskolen?». Oppgaven legger fenomenologi og sosialkonstruktivisme til grunn for det vitenskapsteoretiske perspektivet, og er inspirert av Grounded Theory som metode. Gjennom en elektronisk spørreundersøkelse med hovedvekt på åpne spørsmål og et hovedsakelig kvalitativt design har data som kunne fortelle noe om informantenes forståelse av begrepet og fenomenet blitt samlet inn. Sentrale funn fra analysen ble videre strukturert og presentert gjennom tre hovedtemaer med tilhørende underkategorier. Kategoriene som ble utledet under hovedtemaet «Forståelse» er «*Et begrep som oppfattes av informantene som vanskelig å definere*», «*Atferd forstått som elevens fysiske og verbale uttrykk*», «*Atferd sett gjennom et problemorientert perspektiv*» og «*Atferd sett i lys av årsaksforklaringer*». Kategoriene som ble utledet under hovedtemaet «Håndtering» er «*Relasjoner*», «*Kompetanse og erfaring*» og «*Støtte og ressurser*». Kategoriene som ble utledet under hovedtemaet «Toleranse» er «*Toleranse i tråd med kjennskap til elevens utfordringer og bakgrunn*», «*Toleranse påvirkes av ansvaret for medelever*» og «*Toleranse formes av erfaring*».

Hovedtemaer og kategorier ble drøftet i henhold til (1) Informantenes begrepsforståelse og (2) Informantenes syn på god håndtering. Dette ble gjort gjennom bla. kommunikasjonsteori og teori om begrepsforståelse. Betydningen av å ha en felles forståelse av begrepet *utfordrende atferd* og å utvikle relasjonskompetanse kom fram gjennom drøftingen. Konklusjonen viser til at håndtering av utfordrende atferd i skolen krever en helhetlig tilnærming som inkluderer både individuelle, miljømessige og systemiske faktorer, og at dette kan ha stor betydning for læreres og lærerstudenters forståelse, håndtering og toleranse i møte med utfordrende atferd i skolen.

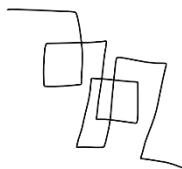


## Abstract

---

This master's thesis explores subjective understandings of *challenging behavior* as a concept and phenomenon through the overarching research question "How do teachers who work in primary schools and 5<sup>th</sup> year preservice teachers understand challenging behavior in association with individual pupils in primary schools?". The thesis lays phenomenology and social constructivism as the basis for the scientific theoretical perspective and is inspired by Grounded Theory as a method. Through an electronic survey, with an emphasis on open questions and a mainly qualitative design, data that could tell something about the participants' understanding of the concept and the phenomenon was collected. Central findings from the analysis were further structured and presented through three main themes with associated subcategories. The categories that derived under the main theme "*Understanding*" are "A term that is perceived by the participants as difficult to define", "Behavior understood as the pupils' physical and verbal expression", "Behavior seen through a problem-oriented perspective" and "Behavior seen in the light of causal explanations". The categories that derived under the main theme "*Management*" are "Relations", "Competence and experience" and "Support and resources". The categories that derived under the main theme "*Tolerance*" are "Tolerance in line with knowledge of the pupils' challenges and background", "Tolerance is influenced by the responsibility for fellow pupils" and "Tolerance is shaped by experience".

Main themes and categories were discussed according to (1) The participants' conceptual understanding and (2) The participants' view of good management. They were discussed according to communication theory and theory of conceptual understanding. The importance of having a common understanding on the concept of challenging behavior and developing relational competence emerged through the discussion. The conclusion shows that managing challenging behavior in school requires a holistic approach that includes both individual, environmental and systemic factors, and that this can be of great importance for teachers' and preservice teachers' understanding, management and tolerance in the face of challenging behavior in school.



## Forord

---

Det er med lettelse og stor glede at jeg presenterer det avsluttende verket for Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved Høgskulen på Vestlandet. Mange vil kanskje si at «reise» er et litt corny ord å bruke om arbeidet med masteroppgaven, men det har det altså vært. Noen vil også kanskje kalle reisen en smule abstrakt. Dersom skrivningen skulle blitt sammenlignet med løping, hadde den fint målt seg med en helmaraton, og det med mange følelsesmessige checkpoints underveis.

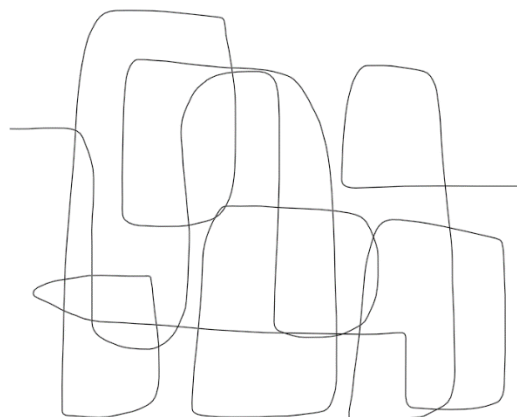
Først og fremst ønsker jeg å uttrykke en dyp takknemlighet til veilederen min, Ketil Langørgen, for hans uvurderlige støtte og faglige innsikt gjennom hele prosessen. For et klokt hode du har! Takk for at du har bidratt utover det du hadde trengt med avsetting av tid, oppryddingsarbeid, drøfting og potensiell pirk, men ikke minst, takk for all cheerleading og mental støtte!

Videre ønsker jeg å takke familie og venner. Tusen takk til mams og paps, som har gitt meg liv og backet meg helt siden det! Dere har vært med på å forme meg til den jeg er i dag, så når jeg skryter av meg selv og arbeidet som nå er på plass, er det også skryt av dere. Tusen takk til min bror, Bjørnar, for motiverende ord inn mot målstreken. Det betydde mye å få en siste dytt i riktig retning.

Jeg vil også rette en spesiell takk til alle som har stilt opp for meg og arbeidet med oppgaven, enten det har vært som deltaker i studien eller som deltaker i livet utenom. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig. Takk til mine medstudenter og salbuddies, dere vet hvem dere er!

Sier som Gnarls Barkley,  
Thousand thanks!

Kristina Torvaldsen Bakke  
*Bergen, 15.05.2023*



# Innhold

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
INNHold .....	5
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 PRESENTASJON AV TEMA .....	8
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	8
1.2.1 Lærere slutter i yrket .....	11
1.2.2 Studiens aktualitet .....	11
1.2.3 Skolen i historisk perspektiv .....	12
1.2.4 Den norske skolen .....	13
1.2.5 Den profesjonelle lærer .....	13
1.2.6 Spesialpedagogisk kontekst .....	15
1.3 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	16
1.4 FAGLIG OG TEORETISK TILNÆRMING .....	17
1.5 MASTERAVHANDLINGENS AVGRENSNING, STRUKTUR OG INNHold .....	17
1.5.1 Kapitteloversikt .....	18
<b>2. TEORI</b> .....	<b>20</b>
2.1 TEORETISK PERSPEKTIV .....	20
2.1.1 Sosialkonstruktivistisk perspektiv .....	21
2.1.2 Individ og samfunn .....	21
GAP-modellen .....	21
Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell .....	22
2.2 TEORETISKE BEGREPER .....	23
2.2.1 Begrepsforståelse .....	23
Begrepsuttrykk, begrepsinnhold .....	24
2.2.2 Begrepsavklaring .....	24
"Begrep" og "Fenomen" .....	24
"Toleranse" .....	25
2.2.3 Atferd .....	25
Nonverbal atferd og kommunikasjon .....	26
Kommunikasjonsteori .....	26
Organisasjonsteori .....	28
2.2.4 Utfordrende atferd .....	29
2.2.5 Problematferd og atferdsproblemer .....	31
2.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET .....	33
Systematisk litteratursøk: .....	33
2.3.1 Traumesensitiv tilnærming .....	35

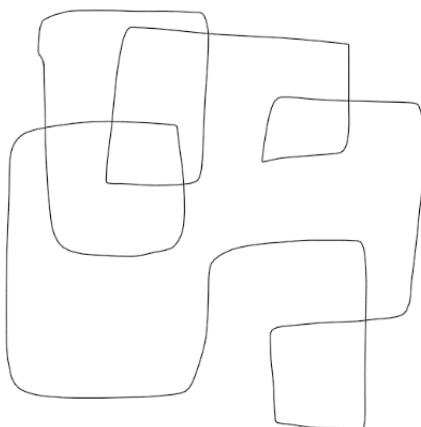
2.3.2 Risiko og beskyttende faktorer .....	36
2.3.3 Toleransevindu.....	37
2.3.4 Lavaffektiv tilnærming .....	38
2.3.5 Relasjoner og klasseledelse.....	39
2.3.6 Autoritativ klasseledelse .....	40
2.3.7 Problem- og ressursorientert elevsyn .....	41
2.3.8 Tidlig innsats .....	41
2.4 OPPSUMMERING AV TEORI .....	42
<b>3. METODE .....</b>	<b>43</b>
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE .....	43
3.2 VITENSKAPSTEORETISK POSISJONERING .....	44
3.2.1 Hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapstradisjon .....	44
3.2.2 Hovedsakelig kvalitativt forskningsdesign .....	45
Grounded Theory .....	45
3.2.3 Elektronisk spørreskjema .....	45
3.3 DATAINNSAMLING .....	48
3.3.2 Utvalg av informanter.....	48
Informantutvalg 1.....	49
Informantutvalg 2.....	50
Demografiske data .....	51
3.3.3 Utforming av elektronisk spørreskjema .....	53
Utforming av spørsmål .....	53
Assosiasjoner som verktøy for umiddelbare tankeforbindelser .....	54
3.3.4 Innsamling og bearbeiding av datamateriale.....	55
3.3.5 Analyse og tolkning av data.....	55
Objektivitet.....	56
3.4 TILLATELSER .....	57
3.4.1 Søknad til NSD.....	57
3.4.2 Informasjon og samtykkeerklæring .....	57
3.4.3 Behandling og sikker lagring av personopplysninger .....	57
3.4.4 Sensitive opplysninger.....	58
3.5 ETISKE OVERVEIELSER .....	58
3.5.1 Forskningsetiske refleksjoner.....	58
3.5.2 Forskningskvalitet .....	59
3.6 OPPSUMMERING AV METODE .....	60
<b>4. ANALYSE.....</b>	<b>61</b>
4.1 TEMATISK ANALYSE.....	61
4.1.1 Induktiv tilnærming.....	62
4.1.2 Kodingsprosess.....	62
InVivo-koder .....	63
InVitro- koder .....	64
4.1.3 Sortering- og kategoriseringsprosess.....	64
4.2 STUDIENS FUNN .....	66
4.2.1 Hovedtemaer og kategorier.....	66
4.2.2 Presentasjon av data under tilhørende hovedtema.....	67
Forståelse .....	67
Håndtering .....	86



<b>Toleranse</b> .....	101
4.3 OPPSUMMERING AV ANALYSE OG FUNN.....	106
<b>5. DISKUSJON</b> .....	<b>109</b>
5.1 INFORMANTENES BEGREPSFORSTÅELSE .....	111
Hvilken betydning har det at begrepet oppleves vanskelig å definere?.....	112
Hvilken betydning har det at begrepet forstås ulikt? .....	114
Hvorfor er det viktig å ha en felles forståelse av begrepet?.....	116
5.2 INFORMANTENES SYN PÅ GOD HÅNDBTERING .....	118
Betydningen av relasjoner i håndteringen av utfordrende atferd.....	118
Betydningen av kompetanse og erfaring i håndteringen av utfordrende atferd.....	119
Betydningen av støtte og ressurser i håndteringen av utfordrende atferd.....	121
Håndtering av utfordrende atferd i skolen som lærer.....	122
5.3 FORSTÅELSE, HÅNDBTERING OG TOLERANSE .....	125
5.4 OPPSUMMERING AV DISKUSJON .....	128
<b>6. AVSLUTNING</b> .....	<b>131</b>
6.1 KONKLUSJON.....	131
6.2 IMPLIKASJONER.....	134
6.2 KRITISK BLIKK PÅ EGEN FORSKNING.....	135
6.3 VEIEN VIDERE .....	135
<b>7. LITTERATURLISTE</b> .....	<b>137</b>
REFERANSER I APA 7 <sup>TH</sup> : .....	137
<b>8. VEDLEGG</b> .....	<b>143</b>
8.1 OVERSIKT OVER ILLUSTRASJONER, FIGURER OG TABELLER.....	143
<i>Vedlegg 1: Elektronisk spørreskjema</i> .....	144
<i>Vedlegg 2: Samtykkeskjema</i> .....	144
<i>Vedlegg 3: NSD sin vurdering av prosjektet</i> .....	144

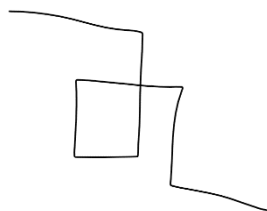
Antall ord:

36 437 ord



# 1.

# Innledning



## 1. Innledning

---

*Dette innledningskapittelet gir en overordnet kontekst og bakgrunn for studien som presenteres i denne masteroppgaven. Formålet er å presentere lesere med en forståelse av forskningsområdet, problemstillingen som studien tar sikte på å adressere, og betydningen av forskningen i en større sammenheng. Kapittelet gir også en oversikt over strukturen og oppbygningen av oppgaven.*

### 1.1 Presentasjon av tema

Tema for studien er *utfordrende atferd* og hvordan dette forstås av lærere i grunnskolen og lærerstudenter som snart skal ta fatt på læreryrket. Begrepet og fenomenet «utfordrende atferd» fanget oppmerksomheten min allerede tidlig i lærerstudiet. Det ser ut til å romme mye, engasjere mange og likevel er det vanskelig å sette ord på akkurat hva utfordrende atferd handler om. Noe av grunnen til dette kan være at det som utfordrer er opp til enhver å avgjøre, altså tar denne oppgaven fatt på å undersøke det subjektive som en forutsetning for å undersøke og bedre forstå fenomenet.

### 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Som avsluttende arbeid for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved Høgskulen på Vestlandet, skriver denne masteroppgaven seg inn i arkivet for masteroppgaver innen

spesialpedagogisk forskningsarbeid i grunnskolen. Bakgrunnen for valg av tema dreier seg om en personlig blomstrende interesse for spesialpedagogisk tematikk, og da særlig knyttet til det atferdspsykologiske i møte med barn i skolen. Barn og unge er komplekst satt sammen når det kommer til hvordan de oppfører seg, utvikler seg og lærer om verden rundt seg. Det samme gjelder de voksne man møter på og kanskje skal samarbeide med om en skolehverdag for disse barna. Vi har alle forskjellige måter å møte verden på. Basert på de erfaringene vi har gjort oss, og det livet vi har levd, formes også måten vi oppfatter og tolker det vi ser og hører. Ingen erfarer likt gjennom livet, og utgangspunktene for hvilke briller vi ser gjennom har også dermed noe å si for hvordan vi handler og hva vi gjør.

Et mål med studien er å lære mer. Man kan på mange måter si at man aldri blir utlært når man jobber med mennesker, og det er derfor interessant å innhente mer kunnskap og å fortsette søken etter å forstå hvordan andre tenker. I skolen møter voksenpersoner barn og unge som uttrykker seg forskjellig. Barna har også erfaringer og levde liv de tar med seg inn i skolen, selv om de er noe kortere enn de voksnes.

Målet om å lære bunn i et ønske om å stille bedre rustet til arbeidet som lærer. Arbeidet med oppgaven kan dermed sees på som en del av egen profesjonsutvikling. Studien er lagt opp til å være eksplorativ og kan sies å ha en utforskende og nysgjerrig innstilling. Ved å åpent og interessert søke ut for å forsøke å forstå seg på ulike fenomener gjennom empirisk innhenting av data, øker forhåpentligvis egen kunnskap. Samtidig bidrar kanskje denne kunnskapen med ytterligere refleksjon inn til forskningsfeltet, og arbeidet inngår dermed også i et større profesjonsfellesskap. Det er etter min mening viktig å kontinuerlig utvikle seg og å fortsette å ønske å lære mer. Dette støttes i den overordnede delen av læreplanen gjennom en vektlegging av ulike verdier knyttet til arbeidet med elevene i skolen. Blant annet er ordet «utforskertrang» sentralt i læreplanens overordnede verdigrunnlag, og «evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere» sies å være viktig for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette brukes riktignok i sammenheng med de verdiene vi ønsker for elevene, men jeg vil påstå at dette også har en klar overføringsverdi til de voksne i skolen. Som framtidig lærer mener jeg at en utforskertrang er positivt både for store og små. Dette bidrar til at man søker ut for å lære mer. Ettersom arbeidet med

masteroppgaven inngår som en del av dybdeleringen i utdanningen, kan jeg ikke se for meg en bedre måte å bygge opp oppgaven på enn å gjøre dette på et nysgjerrig grunnlag.

Når det gjelder tematikken synes jeg at det å være interessert i å forstå andre er et verdifullt utgangspunkt. Ifølge Graver (2009) søker mennesker etter å forstå hendelser. Vi har som mennesker et behov for å «forstå og finne mening i handlinger og tenkning som vi er en del av og som vi kontinuerlig må forholde oss til» (Langsrud et al., 2019, s. 77). Både pedagogikk, spesialpedagogikk og det praktiske arbeidet i skolen handler i mine øyne om å forstå mennesker. Som lærer arbeider man tett med mennesker i utvikling, og for å kunne være en nyttig del av denne utviklingen er det vesentlig at man har en viss forståelse av noen psykologiske aspekter ved det å være menneske. Og i denne sammenheng; det å være et lite menneske. Det mest grunnleggende ved å være barn er at man stadig lærer og utvikler seg. De er i begynnelsen av å forsøke å forstå hva verden rundt dem handler om, og som lærer er man heldig å få ta del i denne fasen av livet.

Fra mitt arbeid som miljøarbeider, har jeg også vært så heldig å få ta del i den kognitive og traumebevisste miljøterapien tilknyttet mennesker i behandling for rusavhengighet. Der har jeg erfart at synet på atferd innebærer et aktivt og analytisk perspektiv (Crux, 2023; Simonsen, 2009). Handlingene er ofte en konsekvens av det som foregår på innsiden, «et smerteuttrykk» for personens levde erfaringer og traumer i møte med omgivelsene og det de opplever i øyeblikket. Handling kan si mye om en person, men det er viktig at parallellen ikke trekkes i motsatt retning. Atferd er noe som skjer i øyeblikket, og dersom handlingsmønstre skal kunne brytes og arbeides med er det viktig å anse atferd som noe situasjonsbestemt, som ikke nødvendigvis definerer personens «jeg». Vi står til ansvar for de, men vi ER ikke våre handlinger. Fastlåste oppfatninger av menneskers væremåte som definisjoner på deres personlighet er skumle, da de formidler at «vi er sånn». Alle mennesker er i kontinuerlig utvikling, og derfor er det nødvendig å forsøke å finne disse rommene for forandring, utvikling og endring. Dette fordrer at individer sees lys av sin egen utviklingsprosess.

### 1.2.1 Lærere slutter i yrket

Mange lærere slutter i yrket. KS, Kommunesektorens organisasjon, viser til at hele 33% av nyutdannede lærere slutter i løpet av de fem første årene i arbeidslivet (Hollup & Holm, 2015), og ifølge en rapport fra Statistisk sentralbyrå (SSB, 2014) anslås det en underdekning på rundt 38 000 lærere i den norske skolen i år 2025. En av hovedårsakene lærere nevner til at de slutter i løpet av de fire første årene etter endt utdanning, er uro i klasserommet (Ulset, 2020).

En av de viktigste faktorene til at lærere blir værende i skolen sies å være læreres opplevelse av å klare å skape gode relasjoner til elevene sine (Spurkeland et al., 2016, s. 10). Det sies også at skoleledelsen har mye å si for nyutdannedes opplevelse av første møte med yrket (Hollup & Holm, 2015). Her nevnes at hvordan ledelsen legger til rette for at nyutdannede får tilstrekkelig støtte og oppfølging, kan spille inn på om de velger å bli eller å forlate arbeidet i skolen. Mange nyutdannede rapporterer også om at det er viktig for dem å oppleve å få hjelp til konkrete utfordringer (Ingersoll & Strong, 2011).

### 1.2.2 Studiens aktualitet

Det finnes nyere studier som utforsker lærerperspektivet knyttet til handlingskompetanse og håndtering av utfordrende atferd i skolen (Grimstæth et al., 2018; Lunde & Åberge, 2017; Øen, 2021). Felles for disse studiene er at de legger vekt på tiltak og handling, eller konkrete måter å arbeide fram mot gode elevrelasjoner. Noen studier (Oksnes, 2021), undersøker forståelsen av begrepet i en mer dyptliggende kontekst, der noe av formålet ligger i å bryte ned begrepets innhold basert på allerede etablerte forståelser som befinner seg blant yrkesutøverne som lever tett på tematikken i praksis.

Behovet for kunnskap og kompetanse har relevans for lærerens arbeid i praksis. I muntlige sammenhenger har jeg ofte hørt «atferd er et språk». Ettersom *utfordrende atferd* ut ifra hverdagslig kontekst omtales som en måte å kommunisere på, blir det å studere atferd viktig for å kunne øke kunnskapen, og dermed også potensielle verktøy, for en bedre praksis.

### 1.2.3 Skolen i historisk perspektiv

Skolen har som mål å gi en likeverdig utdanning og å verdsette mangfold. Prinsipper som inkludering og tilpasset opplæring sies å være viktige for et godt læringsmiljø (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016; Meld. St. 6 (2019-2020); Nilsen, 2017). Inkludering er spesielt vektlagt som et overordnet begrep for skolers praksis, og kan anses som en politisk løsning på mange av de utfordringene skolen står overfor i dag. Inkludering bidrar til å forene skolens mangfold og fellesskapstilhørighet, og fungerer som et bindeledd som sørger for at utfordringene med tilrettelegging av opplæringen for hver enkelt elev ikke går på bekostning av det å høre til.

Inkluderingsbegrepet har de siste 30 årene blitt stadig mer vanlig både i norsk og internasjonal skolesammenheng (Buli-Holmberg et al., 2022, s. 1). Nedleggelsen av spesialskoler som startet i 1975 (Sundqvist & Hannås, 2021, s. 691) førte til en sterkere forestilling om den norske skolen som en enhetsskole enn noen gang. Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO) førte til at inkluderingsprinsippet ble introdusert som en del av en "fellesskole for alle" for å motvirke sosiale forskjeller (Innst. S. nr. 15 (1995-1996)). Synliggjøring av mangfold og inkludering ble sentrale verdier i det som i senere skulle bli fellesskolen (NOU 2014: 7, s. 24). I dag er inkludering et dominerende begrep i skolens styringsdokumenter.

Ifølge Salamanca-erklæringen skulle vanlige skoler med en inkluderende tilnærming være «the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all (...)» (UNESCO, 1994, s. ix). Dermed kan man si at å oppfylle kravene til inkludering er avgjørende for å sikre menneskerettigheter, likhet og sosial rettferdighet (Buli-Holmberg et al., 2022, s. 1). På grunn av nedbyggingen av spesialskolene, skal dagens offentlige grunnskole tilrettelegge for et bredt spekter av behov. Elever med rett til spesialundervisning og andre særskilte opplæringsbehov skal ivaretas og tilhøre fellesskapet på lik linje med elever som følger den ordinære opplæringen.

#### 1.2.4 Den norske skolen

I en sammenfatning av dagens lærerrolle utgitt i regi av Kunnskapsdepartementet, beskrives skolen som en samfunnsinstitusjon (Dahl et al., 2016). Skolen skal utdanne barn og unge til å fungere i det samfunnet politikere og forskere ofte omtaler som et kunnskapssamfunn (Dahl et al., 2016, s. 24), og er underlagt et samfunnsmandat for å realisere dette.

Skolens virksomhet reguleres av lover og regler, men også av rammer og mål som fastlegges av staten og deres demokratiske mandat. Opplæringsloven opptre som skolens overordnede regelverk og legger føringer for andre styringsdokumenter, bl.a. LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) som skolen er forpliktet til å følge. I skoleopplæringen skal «elevenes læring og utvikling stå i sentrum for skolens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har for øvrig et «frirom for profesjonelle beslutninger om innhold og organisering av undervisning» (Imsen, 2020, s. 549). Med dette perspektivet kan begreper som handlingsrom, autonomi og metodefrihet leses. På denne måten kan skolen sees på som en profesjonell organisasjon (Imsen, 2020).

Som formelt ansvar har skolen å sørge for at organisasjonen opererer innen nevnte rammer og regelverk. Dette medfører et ansvar for skolens ledere, men naturligvis gjelder dette også for skolens lærere og andre ansatte. Vi beveger oss dermed inn på læreres profesjonalitet og deres overholdelse av dette i forbindelse med utøvelsen av yrket.

#### 1.2.5 Den profesjonelle lærer

Profesjonalitet er ofte assosiert med begrepet profesjon. Flere pedagoger (Borgen, 2021, s. 77; Mausehagen, 2015, s. 19) bruker Molander og Terum (2008, s. 13-14) sin definisjon av profesjon som «et yrke som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap som har blitt tilegnet gjennom en spesialisert utdanning». I denne forståelsen vektlegges selve utdanningen knyttet til yrket. Kunnskapsgrunnlaget og kompetansen som tilbys gjennom utdanningen blir i seg selv viktig.

Mausehagen (2015) skiller profesjonsutdanningene fra disiplinutdanningene ved at førstnevnte bla. skal «kvalifisere for arbeid som har spesielle krav til den faglige kunnskapen

og til de praktiske ferdighetene som trengs for å utøve yrket» (Mausethagen, 2015, s. 19).

Dermed handler profesjonsutdanningene ikke bare om å tilegne seg teoretisk kunnskap gjennom studiene, men også å kunne anvende denne kunnskapen i praksis. Fokuset er derfor ikke bare på det teoretiske, men også på det praktiske aspektet ved yrket.

Profesjonalitet er et begrep som ofte er knyttet til handling i dagligtalen. Det snakkes om å være og å oppføre seg profesjonelt – men hva betyr egentlig dette? Handlingene våre er ofte basert på verdier som ligger til grunn for det vi sier og gjør. Selv som lærer er det ikke til å unngå å ha personlige tanker, verdier og meninger. Disse tar man med seg inn i læreryrket, men det betyr ikke at man ikke kan være kritisk til dem. Det er heller ikke sagt at man ikke skal få ha egne meninger når man arbeider i skolen – det kan tross alt være en fordel å ha tanker i hodet – men man bør kunne legge disse til side til fordel for et større perspektiv. Det er her etikken blir viktig.

Ettersom lærere blir gitt et visst handlingsrom i sin yrkesutøvelse, eller frirom jamfør Imsen (2020, s. 549), oppstår det et behov for en etablert, felles forståelse av det etiske rammeverket for lærerprofesjonen. For å utøve yrket på en ansvarlig måte og være tilliten verdig, er det nødvendig at man klarer å handle på vegne av de etiske verdiene det er enighet om er riktige og viktige i skolen. Derfor har vi Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2010-2012), som barnehagelærere, lærere og ledere er pliktet til å følge. Å kle seg i de verdiene rollen krever er etter min mening en viktig del av det å opptre profesjonelt.

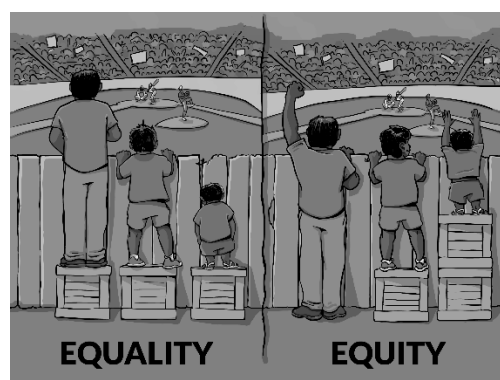
For å oppsummere hva en profesjonell lærer kan være, vil jeg vise til Borgen (2021, s. 75) som trekker paralleller mellom den profesjonelle lærer og den gode lærer. Selv om det kan være subjektivt å definere hva som utgjør en lærer god, svarer studentene hennes at en god lærer er «en med kunnskap og omsorg» (Borgen, 2021, s. 75). Dette kan indikere at evnen til å vise omsorg og empati kan anses som viktige praktiske ferdigheter ved det å være en profesjonell lærer.



### 1.2.6 Spesialpedagogisk kontekst

Den norske skolen har et sterkt fokus på inkludering og tilrettelegging for elever med ulike behov. Alle lærere er forventet å ha grunnleggende kompetanse i å tilrettelegge for alle elever. Spesialpedagogiske tiltak er en integrert del av skolesystemet og tilbys til elever som ikke kan dra nytte av tilpasset opplæring i den ordinære skolen (§5-1, Opplæringslova, 1998). Tiltakene kan omfatte alt fra tilpasning av undervisningsmetoder og materiell, til individuell tilrettelegging og støtte fra spesialpedagogisk personale. Det finnes også spesialskoler og spesialtilbud for elever som har mer omfattende behov for tilrettelegging og støtte.

Spesialpedagogikken ser gjerne på barns væremåte, læring og utvikling i et litt annet lys enn den ordinære pedagogikken. Ordet «spesial» viser til noe spesielt, altså noe som på en eller annen måte er litt annerledes enn noe annet. Denne parallellen kan man trekke til fenomenet *utfordrende atferd*, som viser til noe av denne essensen. Kanskje viser fenomenet til betegnelsen av atferd som skiller seg fra en forventning om en normalatferd (Morken, 2012).



Figur 1:

Illustrasjon «Equality vs Equity», hentet fra (IISC, 2016)

En måte å forstå det spesialpedagogiske feltet på er å se at alle har ulike forutsetninger og behov. Noen ganger vil ikke det beste være å gi alle elever samme opplæring (IISC, 2016). Med et likt opplæringstilbud vil de allerede skjeve forutsetningene forbli de samme. Noen ganger er det å likestille mennesker å møte de ulike behovene ved å gi de ulik behandling. Vi likestiller menneskene, ikke opplæringen. Videre kan dermed mulighetene likestilles, og ikke utgangspunktene. Særlig samfunnsinstitusjonen «skolen», som samler et bredt spekter av

mennesker og forutsetninger, krever at enkelte barn får mer hjelp for å bedre kunne likestille mulighetene. Denne hjelpen faller i noen tilfeller innunder spesialpedagogikken.

### 1.3 Studiens formål og problemstilling

Studios formål er å forsøke å skaffe innsikt i læreres og lærerstudenters forståelser av begrepet *utfordrende atferd*. Gjennom en utforskende tilnærming tilstreber studien å undersøke tanker, refleksjoner og subjektive oppfatninger knyttet til begrep og fenomen. Samtidig, blir et aspekt ved studien å undersøke lærerne og studentenes vurdering av egen kompetanse og toleranse i møte med håndteringen av utfordrende atferd i skolesammenheng. Dette vil forhåpentligvis være med på å bidra til bildet som blir tegnet av forståelsene de har av begrepet. Det er viktig for studien å undersøke hvordan informantene vil beskrive elevatferd som utfordrer skolehverdagen og hvordan de selv vil beskrive egen toleranse og kompetanse til å håndtere det de opplever som utfordrende.

Basert på tematikken og egeninteresse i fagfeltet har jeg utformet en problemstilling studien vil forsøke å belyse. Den er utdypet med flere forskningsspørsmål.

---

Problemstilling: «Hvordan forstår lærere som jobber i grunnskolen og lærerstudenter på 5. året *utfordrende atferd* hos enkeltelever i grunnskolen?»

#### FORSKNINGSSPØRSMÅL:

- «HVA KJENNETEGNER INFORMANTENES BESKRIVELSER AV BEGREPET *UTFORDRENDE ATFERD*?»
- «HVA LEGGER INFORMANTENE VEKT PÅ SOM VIKTIGE ASPEKTER RUNDT HÅNDBTERINGEN AV *UTFORDRENDE ATFERD* I GRUNNSKOLEN?»

- «HVORDAN VURDERER INFORMANTENE EGEN KOMPETANSE KNYTTET TIL HÅNTERINGEN AV DET DE OPPLEVER SOM UTFORDRENDE?»
- «HVORDAN BESKRIVER INFORMANTENE EGEN TOLERANSE I MØTE MED DET DE OPPLEVER SOM UTFORDRENDE?»

## 1.4 Faglig og teoretisk tilnærming

Gjennom bruk av eksplorerende metoder (Høgheim, 2020, s. 27) og med et utforskende utgangspunkt, er målet å samle inn informasjon som kan bidra med mer kunnskap for å forstå fenomenet *utfordrende atferd* i skolen.

Studien undersøker informantenes synspunkt og erfaringer. I dette ligger også at datamaterialet må forstås i dens subjektive kontekst, nemlig at datamaterialet er og må bli forstått som individuelle uttrykk. Til grunn for studien ligger en forståelse som faglig forankres i at man som menneske har individuelle *livsverdener* (Svendsen, 2020). Det vil si at individet sanser og oppfatter sin tilværelse i omverden subjektivt. Språket blir et uttrykk for individets subjektive forståelser, der meningsinnhold er innkodet og må avkodes av en med en annen livsverden. Dermed er det ikke gitt at det tenkte meningsinnholdet oppfattes på eksakt samme vis, og dette må tas med i betraktning gjennomgående i studien.

## 1.5 Masteravhandlingens avgrensning, struktur og innhold

Masteravhandlingen tar for seg å undersøke 47 informanters subjektive tanker, refleksjoner og forståelser av begrepet og fenomenet *utfordrende atferd* knyttet til enkeltelever i skolen. Dette foregår i norsk grunnskolekontekst, med en avgrensning på å forsøke å forstå hvordan begrepet og fenomenet forstås i norsk skole og hvilken betydning disse forståelsene kan ha å si for yrkesarbeidet.

Oppgavens struktur er bygd opp av en innledning, et teorikapittel, et metodekapittel, et analysekapittel og et diskusjonskapittel, etterfulgt av en avslutning. Innholdet i de ulike kapitlene vil bli gjort rede for i kapitteloversikten under.

### 1.5.1 Kapitteloversikt

**Kapittel 1** gir en oversikt over bakgrunnen for valg av tema. Det er gjort rede for formålet med masterprosjektet, og det er definert og avgrenset en problemstilling som oppgaven skal svare på. Essensen er et utvalg lærere og lærerstudenters forståelse av begrepet *utfordrende atferd* i skolen.

**Kapittel 2** gir et innblikk i teoretiske perspektiv som er relevante i sammenheng med analysen av datamaterialet. Både sosialkonstruktivistisk perspektiv og sosio-kulturell læringsteori er lagt til grunn for arbeidet. Teori om bla. begrepsforståelse og kommunikasjon er sentrale i oppgaven. Det samlede teoretiske rammeverket tar i bruk relevante prinsipper og nøkkelbegreper fra forskningsfeltet. Andre atferdspsykologiske modeller blir også sentrale i oppgaven. Formålet er å etablere en god faglig forståelse av begrepet og fenomenet *utfordrende atferd*.

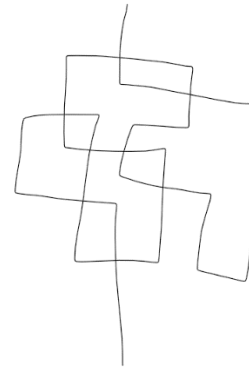
**I kapittel 3** blir det gjort rede for metodene jeg har brukt for datainnsamling og analyse. Vitenskapsteoretisk posisjonerer oppgaven seg innunder fenomenologi og hermeneutikk. Prosjektet er inspirert av Grounded Theory og benytter seg av analyseprinsipper som tematisk analyse. Metoder for innsamling av data er en elektronisk spørreundersøkelse med et hovedsakelig kvalitativt design. Hvordan jeg har gått metodisk til verks innenfor datainnsamlingsmetoden blir beskrevet. Det er også gjort en vurdering av validitet, reliabilitet og forskningsetiske spørsmål.

**I kapittel 4** presenterer jeg analyseperspektiv og framgangsmåten i etterarbeidet av datainnsamlingen. I sammenheng med innsamling og analyse av data er ulike analysekategorier utviklet og dokumentert. Det blir gjort rede for koding og kategorisering av datamaterialet, i tillegg til at funnene er strukturert, analysert og presentert etter hovedtemaer med tilhørende underkategorier.

**I kapittel 5** drøfter jeg resultatene innenfor det teoretiske rammeverket. Funnene fra analysen er styrende for oppbyggingen av drøftingskapittelet, og struktureres etter særlig to hovedtemaer: (1) Informantenes begrepsforståelse og (2) Informantenes syn på god håndtering. En Grounded Theory-inspirert modell, laget på bakgrunn av mønstre i funnene, brukes til å drøfte funnene ytterligere. Ved å ta utgangspunkt i mer teoretiske

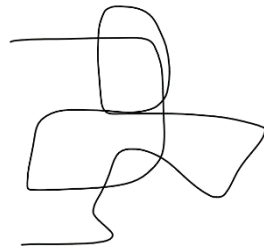
forklaringsmodeller i drøftingen av forskningsresultatene, søker jeg både å forklare funnene og diskutere funnenes betydning.

**Kapittel 6** inneholder en oppsummering av oppgaven og konklusjoner opp mot den overordnede problemstillingen.



# 2.

## Teori



### 2. Teori

---

*Dette kapittelet gir en teoretisk ramme for å analysere og forstå sentrale begreper og konsepter som er relevante for denne masteroppgaven. Fokuset er på å undersøke den eksisterende litteraturen og etablerte teoretiske perspektiver som vil legge grunnlaget for å utforske forskningsspørsmålene og oppnå de ønskede forskningsmålene.*

#### 2.1 Teoretisk perspektiv

Oppgavens teoretiske grunnlag befinner seg innen humaniora som fagfelt, og plasserer seg videre inn i sosiologien og samfunnsvitenskapen. Studien legger et sosialkonstruktivistisk perspektiv til grunn for arbeidet for å kunne forsøke å forstå hvordan informantutvalget tenker, og er også inspirert av sosio-kulturell læringsteori.

Studien presenterer en oversikt over sentrale hovedtemaer som er knyttet til oppgavens tematikk, og beskriver også et par teoretiske modeller som til sammen er med på å utgjøre det teoretiske rammeverket for oppgaven. Dette innebærer en definisjon og en forståelse av nøkkelpbegreper tatt i bruk i studien. Videre vil det bli gitt en gjennomgang av tidligere studier og forskning som er utført på området, der funn og teoretiske perspektiver som er relevante for oppgaven inngår i det teoretiske rammeverket som presenteres. Dette vil gi en

solid teoretisk forankring som vil støtte analysen og tolkningen av forskningsfunnene som presenteres senere i masteroppgaven.

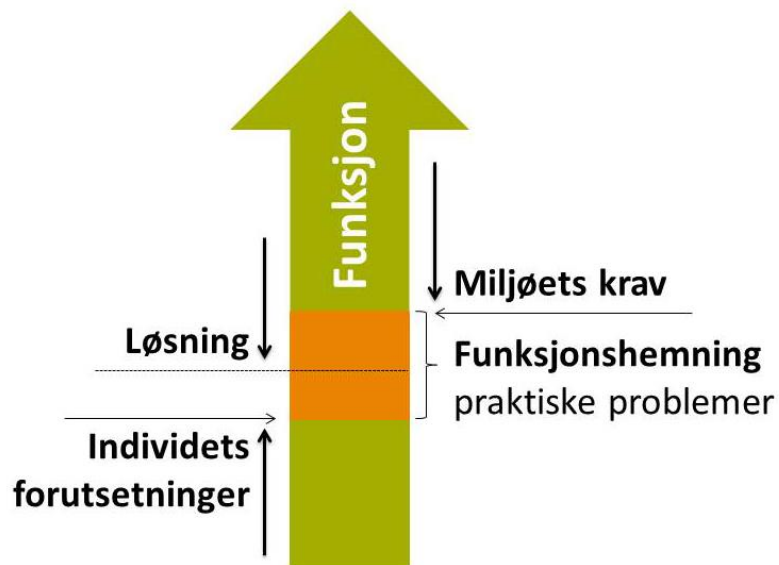
### 2.1.1 Sosialkonstruktivistisk perspektiv

Det eksisterer en rekke ulike sosialkonstruktivistiske teorier, men alle dreier seg ifølge Matlary (1997) i stor grad om «hvorvidt man kan benytte konvensjonelle, rasjonalistiske forskningsmetoder for å beskrive en verden som anses som sosialt konstruert». Ettersom sosialkonstruktivismen omhandler menneskers virkelighetsforståelse, anses perspektivet relevant å legge til grunn for den teoretiske forståelsen i oppgaven. Virkelighetsforståelsen som inngår i det sosialkonstruktivistiske perspektivet «konstrueres gjennom det sosiale, faglige og språklige fellesskapet vi tilhører» (Danermark et al., 2003). Videre blir menneskers virkelighetsforståelse betraktet som «kontinuerlig formet av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttet til hvem de kommuniserer med» (Tjora, 2020). Virkelighetsbildet mennesker har kan dermed sies å oppstå i samspillene menneskene har med omgivelsene. Dette ligner sosiokulturell læringsteori (Vygotsky et al., 1997), der læring ifølge Vygotsky (2001) oppstår i samspill med andre. Individets læring skjer altså i en sosial kontekst, der kultur, språk og fellesskap er essensielle faktorer som former konteksten (Vygotsky, 2000). En sosialkonstruktivistisk forståelse av *utfordrende atferd* som fenomen vil dermed ifølge (Øen, 2021) innebære at «tolkning av enhver atferd alltid avhenger av konteksten».

### 2.1.2 Individ og samfunn

#### *GAP-modellen*

I en forståelse av verden bestående av individet og samfunnet rundt, kan utfordringer sies å finne sted imellom de to. GAP-modellen, introdusert gjennom St.meld. nr. 40 (2002–2003) (s. 9), beskriver at problemer oppstår i misforholdet mellom individets forutsetninger og miljøets krav, sett gjennom et perspektiv på funksjonshemming.



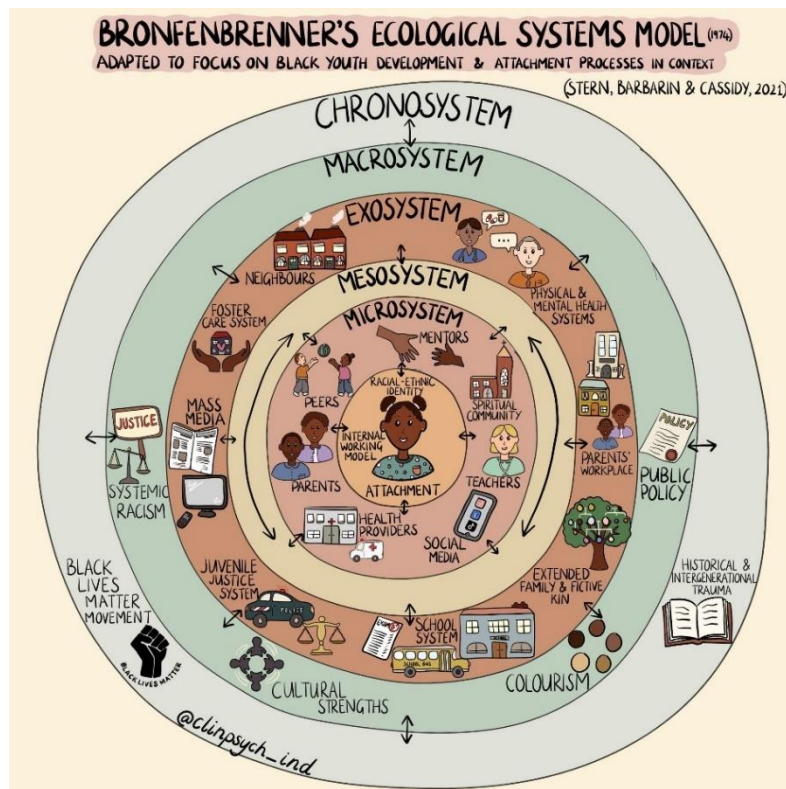
Figur 2:

GAP-modellen av Ivar Lie, hentet fra (Johansen, 2023)

### *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (1979) anses som relevant ettersom den bygger på at utvikling og vekst blir forstått som en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø. Modellen tar for seg hovedsakelig fire ulike systemnivå med ulike faktorer som kan påvirke et menneskes utvikling. Disse nivåene blir kalt mikro-, meso-, ekso- og makronivået (krononivået blir av og til inkludert for å beskrive tidsdimensjonen i livet). Disse nivåene er ment å representere de ulike miljøene en elev vil kunne befinne seg i, som f.eks. familien, skolen, venner, fritidsaktiviteter og så videre. Eleven vil tilhøre mange ulike miljøer samtidig, og modellen illustrerer det gjensidige påvirkningsforholdet. Ettersom lærer-elev-relasjonen faller innunder mikrosystemet, er dette i denne sammenhengen mest relevant å trekke fram. Det sies likevel at man som lærer burde studere eleven i en helhetlig sammenheng i de ulike miljøene eleven befinner seg i (Kvello, 2012). Dette for å bedre skaffe seg en helhetlig forståelse av de ulike forholdene eleven er tilknyttet (Drugli, 2012).





Figur 3:

Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologisk modell. Illustrasjon av modell hentet fra (Stern et al., 2021)

## 2.2 Teoretiske begreper

### 2.2.1 Begrepsforståelse

Arbeidet med oppgaven bygger på en grunnleggende tanke om at hvordan vi forstår begreper er viktig for hvordan vi handler. Dette sett i lys av at man også handler på bakgrunn av de forståelsene man har.

I forbindelse med begrepslæring med barn hentet fra en veileder utgitt av Statped, argumenteres det for at barna trenger begreper til å tenke med og å forstå verden med. Det sies at begreper inngår i et godt vokabular, og et godt vokabular er nødvendig for å «kommunisere og forstå hverandre, for å lære, for å tilegne oss nye kunnskaper og for å tenke» (Sæverud et al., 2015, s. 5). Jo større ordforråd og begreper en person har, desto lettere vil det ifølge Sæverud et al. (2015, s. 7) være å formidle og utveksle tanker, meninger, ønsker og idéer. Etter hvert som ordforrådet øker, sier Sæverud et al. (2015, s. 7) at «evnen

til å lære nye begreper og til å tenke nye tanker» også vokser. Nyttens av begreper gjør seg dermed gjeldende hos både barn og voksne.

### *Begrepsuttrykk, begrepsinnhold*

Høines (2011) refererer i forbindelse med begrepsforståelse i matematikk til Vygotskys teori om at begreper består av et begrepsuttrykk (BU) og et begrepsinnhold (BI). Det sies at begrepsuttrykket (BU) er «alle uttrykk for tanken, altså måten vi uttrykker tankene våre på» og at begrepsinnholdet (BI) er «tankene og meningene om et begrep» (Vygotsky, 2001). Dette er verd å merke ettersom mennesker kan knytte forskjellig begrepsinnhold opp mot det samme ordet. Til grunn for disse variasjonene mellom mennesker, peker Vygotsky (2001) på erfaringsbakgrunnen man har.

Mennesker har ifølge Vygotsky (2001) altså ulik *erfaringsbakgrunn*. Med dette menes at begrepsinnholdet kan være forskjellig fra menneske til menneske ettersom nye erfaringer kan føre til at vår betydning av et begrep endres. Erfaringer avgjør altså hvordan man oppfatter og tolker et begrep. Et annet begrep hentet fra filosofien som kan knyttes opp mot dette er *livsverden*. Dette brukes for å beskrive den konkrete virkeligheten som hver av oss erfarer og lever i (Svendsen, 2020). Begrepet ser dermed subjektiviteten som en kilde for alle meningsstrukturer. *Virkelighetsoppfatning* brukes også i noen sammenhenger. Det vises f.eks. til i forbindelse med skolekulturer, og det sies at den virkelighetsoppfatningen man har «påvirker ansattes og elevers forståelse og fortolkning av det som skjer i skolemiljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

### 2.2.2 Begrepsavklaring

#### *“Begrep” og “Fenomen”*

Det er viktig å avklare hvordan begrep og fenomen i oppgavens kontekst er forstått.

Høgheim (2020, s. 26) skiller mellom begrep og fenomen. *Begrep* viser ifølge han til en abstrakt idé, innhold eller forestilling, der typiske begrep fra pedagogikken eksempelvis er *læring, motivasjon, følelser og relasjoner*. Begrepene er abstrakte forestillinger om noe som eksisterer i en eller annen form. Forestillingene kan eksistere i både en objektiv eller sosial virkelighet, og vi kan ikke si at vi vet hvordan de ser ut for andre. Vi kan heller ikke si noe om

hvordan begrepene foregår som en indre prosess hos et menneske. Det vi derimot kan se, og som ofte er utgangspunktet for forskning, er *fenomener*. Fenomenene viser til hvordan et begrep kommer til uttrykk for oss. Dette er noe vi kan observere og samle inn data om.

*Utfordrende atferd* vil i denne studien forstås som tilhørende begge kategorier, ettersom det er et begrep for noe som betegner abstrakte forestillinger knyttet til noe som også kommer fysisk til uttrykk og er observerbart.

### “Toleranse”

Ordet *Toleranse* refererer til «å tillate noe man misliker eller er uenig i» (Sagdahl, 2021). Å *tolerere* kan dermed sees i sammenheng med det å se forbi ubehag som måtte oppstå ved enkelte handlinger, ytringer eller hendelser. Det kan også knyttes til det å overbære eksistensen av noe eller noen selv om det medfølger et aspekt ved dette man misliker (Sagdahl, 2021). Selv om ordet toleranse kan være komplisert å bruke i forskning ettersom begrepet innebærer en viss relativitet, ønsker jeg likevel å benytte det i oppgavens sammenheng. Som lærer kan man møte mange situasjoner med atferd som utfordrer. Toleranse blir i studien forstått som en måte å uttrykke i hvilken grad man opplever det utfordrende som krevende. Jeg ønsker også å forstå toleranse i sammenheng med det “å tåle å stå i”, ettersom toleranse fordrer en viss aksept av dette ubehaget man kan finne i det som utfordrer oss som mennesker.

### 2.2.3 Atferd

For å kunne snakke om «Utfordrende atferd», som er et gjennomgående begrep i oppgaven, er det viktig å først ha en felles forståelse for hva atferd er. Atferd sies å være et omfattende begrep som, sagt på en muntlig måte, viser til våre handlinger, bevegelsesmønstre og oppførsel, altså alt et menneske eller dyr gjør (Hveem, 2023; Kennair, 2022). Det kan forstås som reaksjoner på påvirkninger, intensjonelle handlinger og kroppslige prosesser av psykologisk interesse (Teigen, 2023). I psykologien er atferd ett av de tre områdene som ofte benevnes i definisjonen av fagområdet. Psykologien regnes som studiet av atferd, tenkning og følelser.

Ordets betydning sikter altså til observerbare handlinger, men man skiller også mellom ikke-observerbar atferd (Hveem, 2023). Observerbar atferd er de handlinger som kan observeres av andre og kan eksempelvis være å kle på seg, gå over gulvet og å riste på hodet (Hveem, 2023). Den ikke-observerbare atferden vil være atferd som andre ikke kan observere, men som vi kun kan observere hos oss selv. Eksempler på dette er det vi tenker og føler (Hveem, 2023).

Som avgrensing i arbeidet med oppgaven vil det bli lagt mest vekt på atferd forstått som observerbare, kroppslige, fysiske og verbale handlinger. Atferd blir også sett som en dynamisk prosess, der beskrivelsene av atferd på et gitt tidspunkt viser til et uttrykk av atferden et sted i dens kontinuerlige utvikling. Med dette menes at atferd kan beskrives, men at dette kan skape en statisk beskrivelse av den.

### *Nonverbal atferd og kommunikasjon*

Ettersom atferd kan sees på som observerbare handlinger, er det sentralt å nevne atferdens fysiske og kommunikative side. I tillegg til den verbale kommunikasjonen, som innebærer bruk av muntlig og skriftlig språk (Phelps et al., 2017, s. 3), har også kommunikasjon en ikke-verbal side. Et populært ordtak, som stammer fra Albert Mehrabian, sier at 93% av all kommunikasjon kan knyttes til det nonverbale aspektet (Mehrabian & Ferris, 1967; Mehrabian & Wiener, 1967). Selv om estimeringen senere har blitt regulert til å passe bedre på 66% (Birdwhistell, 1952; Philpott, 1983), peker tallene fortsatt på en bemerkelsesverdig betydning mot den kommunikasjonen som ikke skjer gjennom ord. Den nonverbale kommunikasjonen er altså «enhver form for uttrykk, gest eller symbolsk oppførsel som enten er ment å formidle mening eller som tilfeldigvis formidler mening» (fritt oversatt) (Burlison, 2003). Hvorvidt den ikke-verbale kommuniseringen av budskap framkommer bevisst eller med en intensjon er heller vanskelig å bedømme. Det er derimot viktig å være klar over at begge deler kan være tilfellet. Altså kan synlige fysiske handlinger sees på som et kommunikasjonsverktøy.

### *Kommunikasjonsteori*

Gregory Batesons (2005) kommunikasjonsteori omhandler blant annet *vanedannelse* og *innlæring* i forbindelse med menneskers tankeprosesser (Ølgaard, 2004, s. 165-170).

Innlæringen forstås i en bestemt relasjon mellom det enkelte individ og omverdenen, der tilvenning og tilpasning blir sentrale begreper. Ifølge Bateson vil enkeltpersoner i enhver omgang med omverdenen få tilgang på en masse informasjon (Ølgaard, 2004, s. 166). Denne informasjonen vil kunne lære personen noe om f.eks. seg selv i møte med andre. Neste gang personen omgås verden bekreftes eller gjentas noe av denne informasjonen personen fikk tilgang på gjennom første møte, mens noe av denne informasjonen blir motsagt. Slik kan innlæring bli forstått som selvbekreftende i den forstand at idéer som overlever har en tendens til å forsterkes. I møte med ny informasjon foregår altså en naturlig utvelgelsesprosess av informasjon som er med på å bekrefte allerede etablerte idéer. Dette viser til en vanedannelse i menneskers tankeprosesser, og kan sies å inngå i beskrivelsen av et *sirkulært prinsipp*.

Innenfor levende systemer, som for eksempel på en arbeidsplass eller i en bestemt faggruppe, kan man ha utviklet slike vaner i måten å tenke på. Jensen og Ulleberg (2011); (Ulleberg, 2004) snakker om *punktueringsvaner* for å beskrive en slags felles idé for forståelse av samspill. I skolesammenheng snakker vi ofte om **skolekultur** for å beskrive «de ulike formelle og uformelle verdier, normer og virkelighetsoppfatninger» ved den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2021). Innad i en skolekultur kan det altså eksistere ulike verdier som påvirker og videre former disse vanedannelsene.

Vi har som mennesker behov for å organisere forståelsen av sammenheng, eller å *punktuer* (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 105). Samspill som fungerer dårlig, kan gjerne sees i lys av denne punktueringen. Ettersom punktueringene er kulturelt betinget, vil man i et fellesskap som preges av felles verdier også ofte ha en felles forståelse for hvordan man punkturerer. Når man forsøker å organisere forståelsen av sammenheng, kan vi si at man forsøker å konstruere en beskrivelse eller en tolkning av hvordan vi forstår årsaker til noe. Dårlige samspill kan kjennetegnes av en punktuering som knyttes tett opp mot en lineær forståelse av årsak-virkning, ettersom man for statisk forstår forholdet mellom dem. Bateson (2005) hevder at en sirkulær forståelse er mer nyttig, der årsaker sees i en mer dynamisk sammenheng. Det som også kan ha noe å si for hvordan vanene etableres, er om deltakerne i et fellesskap punktuerer på likhet.

I en relasjon Bateson (2005) kaller for *symmetrisk*, forsterker deltakerne hverandres

tankegang i et gjensidig samspill. Det kan sies at likheten øker ved at dens ene oppførsel bidrar til mer av den samme oppførselen. En *komplementær relasjon* er derimot preget av kontraster eller motsatser. Deltakerne i en slik relasjon har gjerne ulike meninger, atferd og følelser, og påvirker hverandre ved å tilpasse seg eller utfylle den andres tankegang eller atferd. Eksempelvis kan en slik dyadisk relasjon kjennetegnes ved at jo mer den ene gråter, desto mer inntar den andre en trøstende rolle.

### *Organisasjonsteori*

Organisasjonsteori er et stort felt som omhandler hvordan organisasjoner er bygget opp og hvordan de fungerer. Det inkluderer også beskrivelser av menneskers atferd i organisasjoner (Berg, 2019). Skolen kan på mange måter forstås som en organisasjon (Imsen, 2020). Verdt å nevne i den forbindelse er forståelsen av begrepene proaktivitet og reaktivitet knyttet til atferd. *Proaktivitet* brukes om atferd som «foregriper endringer man forventer vil skje», mens det motsatte kan sies å være reaktivitet. *Reaktivitet* brukes om atferd som «svarer på endrede betingelser i etterkant» (Bateman & Crant, 1993).

### Skolekultur, normalitet og avvik

I følge Nordahl og Faldet (2017) er det i skolesammenheng lærere som definerer hva som er avvikende atferd. De sier det i praksis er læreren som vurderer om en elevs atferd er avvikende eller «normal» (Nordahl & Faldet, 2017, s. 2). Inndelingen i normalitet og avvik sies å ha en funksjon som er å «bidra til samfunnsmessig orden og stabilitet», og etableres i ethvert samfunn. En slik kategorisering er ifølge Morken (2012) formelt uttrykt i lovverk og mer uformelt nedfelt i kultur og dagligliv.

Ettersom defineringen er opp til hver enkelt lærer, er det relevant å trekke fram **skolekultur** som begrep. Skolekultur handler blant annet om hvordan ulike formelle og uformelle verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som eksisterer ved den enkelte skole viser seg i praksis gjennom ord og handlinger i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Nordahl og Faldet (2017) viser til studier gjort av Nordahl et al. (2009) som underbygger et relevant poeng i denne sammenheng. Poenget formidler at «på skoler med snever normalitetsforståelse og lite rom for annerledeshet, kan det være lav toleranse for problematisk atferd og utfordringer knyttet til læring» (Nordahl & Faldet, 2017, s. 2).

I et skriv utgitt i regi av Utdanningsdirektoratet (2021) formidles blant annet at det «Å utvikle og vedlikeholde en god skolekultur er et kontinuerlig arbeid som krever at skoleledelsen setter av tid til kollektive prosesser i personalet». Arbeidet sies å være et felles ansvar for alle i skolen, men at skoleledelsen har et særlig ansvar for å være gode rollemodeller. I forbindelse med en sammenfatning av 54 forskningsartikler gjort av Moore et al. (2019) kommer særlig skolelederens påvirkningskraft på elevers atferd fram. Det kommuniseres at fokus på hele skolekulturen framfor på den enkelte lærer burde vektlegges.

#### 2.2.4 Utfordrende atferd

Utfordrende atferd omtales i litteraturen litt forskjellig. Når Emilie Kinge snakker om barn som utfordrer sine omgivelser, beskriver hun de som en ikke-definert gruppe (Kinge, 2020, s. 31). Dette begrunner hun med at det som utfordrer oss, utfordrer oss ulikt, til ulike tider og av ulike grunner. Ettersom barnas utfordringer kommer til uttrykk «i deres kommunikasjon, samhandling og relasjon til den enkelte av oss som møter dem i deres skolehverdag», lar barna seg vanskelig definere. Kinge beskriver likevel trekk ved elevene ved at deres væremåte, reaksjonsmønstre og opptreden lett vekker indignasjon og utålmodig handlingstrang (Kinge, 2020, s. 11). Hun peker på reaksjoner som frustrasjoner, raseri, stress, bekymringer og uro som fremtredende ved disse elevene, og deler videre inn i utagerende atferd og innagerende atferd. *Utagerende atferd* beskrives her som «de som ødelegger, forstyrrer, bråker, opponerer, og som ødelegger for både seg selv og for alle oss som er rundt», mens *innagerende atferd* kjennetegner «de sjenerte, ofte usynlige barna som knapt våger å bevege seg inn i klasserommet, og som sjelden høres» (Kinge, 2020, s. 14). Når Torkjell Sollesnes beskriver utfordrende atferd, snakker han om «en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med» (Sollesnes, 2018, s. 35).

To definisjoner av utfordrende atferd som ofte vises til, finner vi i bla. rundskrivet til helse- og omsorgstjenesteloven kapittel 9 (Helsedirektoratet, 2015, s. 40). Definisjonen er oversatt fra Emerson (2001) sin engelske variant knyttet til definering av «Challenging Behavior», som blant annet brukes av The Challenging Behaviour Foundation (2022).

*«Utfordrende atferd kan defineres som kulturelt avvikende atferd som er så intens, hyppig forekommende eller langvarig at den fysiske sikkerheten til personen selv eller andre er alvorlig truet, eller at den i stor grad begrenser eller hindrer tilgang til vanlig sosial deltakelse i samfunnet.»*

(Emerson, 2001; Helsedirektoratet, 2015)

Den andre definisjonen gjelder også det engelske begrepet «Challenging Behavior», og er utarbeidet av Royal College of Psychiatrists et al. (2007). Den lyder som følger:

*«Behaviour can be described as challenging when it is of such an intensity, frequency, or duration as to threaten the quality of life and/or the physical safety of the individual or others and it is likely to lead to responses that are restrictive, aversive or result in exclusion.»*

(Royal College of Psychiatrists et al., 2007)

Denne norske varianten av Emerson (2001) sin definisjon brukes også av NAKU – Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning. De legger til at «Utfordrende atferd er den korrekte betegnelsen vi skal bruke når vi snakker om atferd som kan være vanskelig for brukeren eller de som er sammen med og omgås brukeren» (NAKU, 2020).

Øen (2021) hevder i likhet med Kinge at begrepet vanskelig lar seg definere. Han omtaler *utfordrende atferd* som komplekst i ontologisk forstand fordi det i både i litteratur og i dagligtale brukes ulikt. Dette forklarer han med at det i én sammenheng brukes for å sette søkelyset på egenskaper ved barnet, mens det i en annen sammenheng «fokuserer mer på barnets erfaringer og interaksjoner med miljøet».

Sørli og Ogden (2014) hevder at til tross for stor oppmerksomhet knyttet til temaet utfordrende atferd, er det lite forskning rundt forekomsten av dette (Ogden, 2015; Sørli & Ogden, 2014). Denne vanskeligheten knyttet til måling av forekomst kan komme av at «toleransegrensene og forventninger til elevers atferd varierer mellom lærere og over tid» (Sørli & Ogden, 2014). Dette ligner Øens utsagn om at hva som oppfattes som utfordrende atferd avhenger av blant annet «lærerens kunnskap og hvilke krav og forventninger som stilles til eleven» (Øen, 2021). Øen og Krumsvik (2022, s. 420) sier det slik, «atferd som anses



som utfordrende ved en skole ikke nødvendigvis trenger å bli oppfattet slik ved en annen skole».

Likevel finnes det et par studier som viser til forekomst av utfordrende atferd i skolen. En skoleundersøkelse gjort av Nordahl m.fl. i dansk og norsk kontekst peker på at mellom 7-12% av elever i alderen 10-17 år hadde så stor forekomst av uønsket atferd at det ble regnet som utfordrende atferd (Nordahl et al., 2009). En annen studie, gjort av Duesund og Ødegård (2018), viser til at hele 57,8% av 544 norske elever som ble spurt om opplevelse av uro i skolen, rapporterte å ha blitt forstyrret den siste uken. Flere av elevene regnet dette som svært forstyrrende. Sørli og Ogden (2014) peker på en reduksjon i forekomsten det siste tiåret, og viser til at et klarere fokus på bla. lærerens rolle og betydning kan ha virket inn.

I litteraturen sies utfordrende atferd å kunne få langvarige konsekvenser, dette på både individnivå og samfunnsnivå. Dahl (2021) peker på krenkelser og avvising i hverdagen, som f.eks. sårende kommentarer, utestenging og manglende aksept for hvem de er. I tillegg nevner hun at samfunnet stiller krav som de ikke har mulighet til å mestre, og at dette har konsekvenser for elevene. Utfordrende atferd blir knyttet til lavere akademiske prestasjoner og sosiale vansker (Kremer et al., 2016; Rojas, 2018), og det er mulig å anta at dette igjen har betydning for hvordan barnet i senere tid mestrer livet.

Ifølge Johannessen et al. (2020) er det viktigste vi gjør for å redusere forekomsten av utfordrende atferd å «forebygge slik atferd». Dette sies videre å romme «"alt" fra klasseromsutforming til den holdningen vi møter elevene med». Holdningene vi har og måten vi møter elevene på, sies å være et av de aller viktigste verktøyene vi som lærere har (Johannessen et al., 2020). Johannessen hevder det kan være nyttig å tenke at elevene «gjør så godt de kan» for å være i stand til å møte elever med utfordrende atferd på en måte som oppleves av barna å hjelpe (Johannessen et al., 2020, s. 174).

### 2.2.5 Problematferd og atferdsproblemer

"Utfordrende atferd" og "problematferd" er to begreper som brukes til å beskrive elevs atferd i skolen som kan være vanskelig å håndtere for lærere og ansatte. De to begrepene inneholder mye likt, og det er derfor interessant å se hvordan litteraturen definerer *problematferd* for å kunne se de to begrepene opp mot hverandre.

*Problematferd og atferdsproblemer* blir i litteraturen brukt om hverandre, men Ogden (2022, s. 13) peker på en forskjell mellom dem. Begrepet *problematferd* brukes ifølge han om «både internaliserende og utagerende elevatferd», mens *atferdsproblemer* blir brukt for å beskrive «en mer avgrenset undergruppe av utagerende atferd». Om begrepet *problematferd* utdyper Ogden at dette er «en atferd eleven kan vise som gjør det vanskelig for læreren å drive undervisningen» og «som gjør det vanskelig for eleven selv og også for andre elever å lære» (Ogden, 1987). *Atferdsproblemene* deler Ogden videre inn i tre kategorier basert på alvorlighetsgraden. Disse er *Lærings- og undervisningshemmende atferd*, *Norm- og regelbrytende atferd* og *Alvorlige atferdsproblemer*, der den sistnevnte anses som mest alvorlig. Felles for atferdsproblemene, er ifølge Ogden (2022, s. 22) «referansen til vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende atferd som har negative konsekvenser for utøveren eller andre».

Sørli og Nordahl (1998) sier at atferdsproblematikk og tilhørende beskrivelser og begrepsbruk «karakteriseres av at vanskene nesten utelukkende omtales som et problem knyttet til den unge selv». De sier videre at hovedfokuset vanligvis rettes «inn mot barnet eller ungdommens væremåte og ikke mot f.eks. ugunstige samhandlingsforhold» (Sørli & Nordahl, 1998, s. 20). Dette sees på av Bronfenbrenner og Crouter (1983) som «én-dimensjonale forklaringer hvor en legger ensidig vekt på den delen av problembildet som handler om den unge». De påstår at «de delene som handler om de voksne, det sosiale miljøet og den situasjonen problemet utspilles i» er vel så viktige å ta i betraktning. Denne forståelsen støttes av Ogden som påstår at atferden oppstår «når samspillet mellom elev og miljøbetingelser i skolen ikke fungerer» (Ogden, 1987).

Ogden (2012) hevder, basert på flere undersøkelser, at elever med *atferdsproblemer* utgjør en relativt liten gruppe i skolen og at «forekomsten av atferdsproblemer er lavere i Norge enn i mange andre land» (Ogden, 2012, s. 23). Likevel peker tall fra prevalensstudier gjennomført i skolen på en forekomst av atferdsvansker bortimot 10%. Elevene regnet med i prosentandelen har da enten problemer som er så alvorlige at de kan sies å ha atferdsvansker, eller at de befinner seg i risikozonen for utvikling av slike (Lindberg & Ogden, 2001). I en annen studie gjort av Nordahl (2017) viste resultatene at cirka 6,6% av guttene og 2,1% av jentene hadde atferdsproblemer. Mens det av disse elevene bare var 23% som fikk

spesialpedagogisk hjelp, antas det i studien at det å ha en diagnose har stor gjennomslagskraft for å få denne hjelpen. Hele 7 av 10 med ADHD-diagnosen rapporterte om å få spesialpedagogisk hjelp (Nordahl & mfl., 2018).

Tiltak knyttet til å forbedre elevers skoleatferd som nevnes i (Moore et al., 2019) sin studie er bla. sosial og emosjonell læring, foreldremedvirkning, tankeferdigheter og selvregulering, fysisk aktivitet, sosial ferdighetsopplæring og tiltak rettet mot symptomer på eksternealisering».

Avslutningsvis peker Sollesnes (2005) på at begrepet *problematferd* har en subjektiv side. Han sier at «hva som blir definert som problematferd avhenger av toleranseterskelen til den som definerer situasjonen, samt evnen miljøet har til å håndtere utfordringene». Ettersom det er uklart hvordan problemfeltet avgrenses, sies det derfor å være problematisk å avgjøre hvor mange barn og unge statistikken presentert dreier seg om. Derfor vil også undersøkelser gjort av forekomst operere med både høyere og lavere tall (Ogden, 2022, s. 18).

## 2.3 Tidligere forskning på feltet

I forbindelse med å forsøke å skaffe oversikt over forskning gjort på feltet, ble det gjort et systematisk søk og en kort gjennomgang av relevant teori. Annen teori knyttet til arbeidet med oppgaven framkom på bakgrunn av snøballmetoden (Johannessen et al., 2010). Enkelte artikler fra det systematiske søket og snøballmetoden brukes i sammenheng med presentasjon av begrepsavklaringer, definisjoner og rapportert forekomst av fenomenet i teoridelen.

### *Systematisk litteratursøk:*

I et enkelt søk i Høgskulen på Vestlandets database, **HVL Oria**, dukker 10 fagfelleverderte artikler og 10 masteroppgaver opp under søkeordet «utfordrende atferd». Av de 10 fagfelleverderte artiklene er én artikkel knyttet opp til utfordrende atferd i skolen, fem artikler omhandler utfordrende atferd i helse og omsorgsykker, der bla. demens tematiseres, én artikkel om fostersøsken og utfordrende atferd, og én siste artikkel tar for seg tvangsplassering av barn med utfordrende atferd sett fra barneverntjenestens perspektiv. Av

de 10 masteroppgavene er dermed fire masteroppgaver knyttet opp mot utfordrende atferd i skolesammenheng, og to masteroppgaver knyttet opp til førskolebarn, hvor tematikk som autisme, utviklingshemning, atferdsvansker, relasjonelt perspektiv, utrednings- og oppfølgingsarbeid til BUP og PPT også undersøkes. To av masteroppgavene omhandler utfordrende atferd i helsesektoren knyttet til demens, tvang og makt.

Et sekundært og snevrere søk i **Google Scholar** med bruk av søkeordene «"utfordrende atferd" AND "skolen" OR "skole"» resulterte i 709 treff ved ekskludering av sitater. Grunnet et høyt antall treff ble en ytterligere ekskluderingsprosess nødvendig, og dermed forekom et behov for avgrensning og bruk av inkluderingskriterier og ekskluderingskriterier. Ettersom Google Scholar ikke har noen funksjon for å skille mellom dokumenttyper som fagfelleverderte artikler, debattartikler, bacheloroppgaver, masteroppgaver og doktoravhandlinger, ble dette gjort manuelt. Mest ønskelig litteratur for gjennomlesing var fagfelleverderte artikler, og dernest doktoravhandlinger som kunne bidra til innsikt i forskningsfeltet. Masteroppgaver og bacheloroppgaver med relevant tematikk kunne være nyttige i den forstand at de er gjort av studenter i samme situasjon. De er derimot ofte mindre omfattende og skrevet med tanke på en knappere tidsramme enn andre typer forskningsarbeid, hvilket gjør at oppgavene ikke nødvendigvis bidrar med de empiriske kvalitetene jeg ønsker å legge til grunn for litteraturgjennomgangen for denne studien. Inkluderingskriteriene ble dermed i hovedsak fagfelleverderte artikler og doktoravhandlinger som tematiserer begrepet *utfordrende atferd* i skolesammenheng. Noen masteroppgaver ble likevel undersøkt. Annen litteratur som ikke var i tråd med tematikken eller som framgikk i en annen kontekst enn ordinær, norsk grunnskole ble ekskludert basert på gjennomlesing av titler og korte utdrag. Eksempelvis gjaldt dette utfordrende atferd i barnehage, helsefaglig sektor og tjenesteytere, andre institusjoner, som f.eks. bofellesskap. Ettersom søket foregikk på norsk, ble materiale på andre språk automatisk og naturlig ekskludert. Noe enkeltlitteratur hadde begrenset tilgang, hvilket gjorde at disse også ble ekskludert.

Av engelsk litteratur ble kun den som ble henviset til gjennom norske artikler og avhandlinger undersøkt. Hvilke som ble utforsket videre, ble vurdert opp imot hvor relevante de var.

### 2.3.1 Traumesensitiv tilnærming

En traumesensitiv tilnærming legger vekt på å forsøke å forstå og hjelpe utviklingstraumatiserte barn med utvikling og læring (Johannessen et al., 2020).

Tilnærmingen legger en nevrosekvensiell modell NME til grunn for forståelsen av barna som beskrives som utviklingstraumatiserte. Disse barna kan kort forklare med å ha «levd et belastende liv» og sies å ha et sensitivt stressresponsystem etter å ha levd under vedvarende og giftig stress. Dette kan eksempelvis være enkeltstående **traumer** eller gjentatte og langvarige belastende hendelser, som f.eks. psykisk og fysisk vold i hjemmet, seksuelle overgrep, alvorlig omsorgssvikt, alvorlig fattigdom eller å ha levd med alvorlig psykisk syke foreldre eller foreldre som har et rusmisbruk over lengre tid (Johannessen et al., 2020, s. 33). «Vansker som følger av en oppvekst i redsel, med alvorlig manglende stimulering eller vedvarende belastninger, kan påvirke elevens evne til å fungere i skolen» (Johannessen et al., 2020, s. 15). Sensitivering kan gjøre slik at såkalte **triggere** (sansestimuli eller annet som aktiverer minner fra tidligere hendelser) kan utløse kraftige overlevelsesreaksjoner som for andre kan virke uforståelige og helt ute av proporsjoner (Johannessen et al., 2020, s. 33). Stressresponsystemet reagerer som om den triggende hendelsen som inntraff var svært alvorlig, og kroppens reaksjoner kan se ut til å oppføre seg som om traumet oppleves på nytt.

Johannessen sier videre at vi ofte overvurderer evnen elever har til å regulere seg selv, og da særlig å få barnet til å bruke sin egen fornuft og tankekraft til å dempe reaksjonene sine. Dette sies å være en svært avansert ferdighet, og barnet må sees under utvikling av disse ferdighetene. Med en traumesensitiv tilnærming er det viktig å være klar over at barnet kan være aktivert grunnet sin bakgrunn. Deretter kan man som omsorgsperson fungere som en reguleringsstøtte når barnet måtte få slike reaksjoner (Johannessen et al., 2020, s. 37). Dette kan man gjøre gjennom en relasjonell regulering som aktivt bruker det faktum at følelser, stemninger og stress smitter mellom mennesker, eller gjennom en sansemotorisk regulering, der stimulering av kropp og sanser kan være med på virke inn på stressresponsystemet og utskillingen av stresshormoner (Johannessen et al., 2020, s. 90-100).

Avslutningsvis viser Johannessen et al. (2020, s. 23) til studier som viser at «dersom de utviklingstraumatiserte barna gikk på skoler som ofte misforsto atferden deres og straffet dem for å få dem til å oppføre seg, kunne effekten fra behandlingen forsvinne helt eller delvis (Perry, 2020)». Hun sier videre at «de beste resultatene i behandling av utviklingstraumatiserte barn og unge kom dersom disse gikk på en skole som forsto dem og som gjorde grep som støttet utviklingen deres, samt at de hadde omsorgspersoner som gjorde det samme» (Johannessen et al., 2020)

### 2.3.2 Risiko og beskyttende faktorer

I forbindelse med alvorlige atferdsproblemer snakker Ogden (2022) om at det finnes både risiko og beskyttende faktorer som kan ha noe å si for utviklingen av slik atferd.

*Risikofaktorene* beskrives som «forløpere» og «handler om forhold som har vist seg å kunne predikere slike problemer med en viss grad av sannsynlighet». Disse sies å kunne være knyttet til eleven selv, som eks. for tidlig fødsel og lav fødselsvekt, fødselsskader, nevropsykologisk funksjonshemning, manglende selvregulering, vanskelig temperament og impulsivitet. De kan også knyttes til familie, venner, skole eller nærmiljøet, og er f.eks. foreldrekonflikter og samlivsbrudd, manglende tilsyn, grensesetting og engasjement i barnet, omsorgssvikt og mishandling, ustabil boligområde med mye inn- og utflytting, lav sosioøkonomisk status og boligstandard, antisosiale rollemodeller og manglende tjenestetilbud (helse, sosial, fritid) (Ogden, 2022, s. 15). *Beskyttende faktorer* omtales som «alt som kan motvirke, erstatte eller hindre utviklingen av problemer». Disse deles også inn i tilknytning til enten eleven selv eller familie og miljøet rundt. Disse er eksempelvis sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, positive planer og forventninger til framtiden, støttende og omsorgsfulle foreldre, moderat grensesetting, positive holdninger og samarbeid mellom foreldre og skolens personale, opplevelse av tilhørighet og tilgang på tjenester og servicetilbud (Ogden, 2022, s. 15).

Videre hevder Ogden (2022, s. 15) at «summen av risiko og beskyttende faktorer, og mulighetene for å påvirke dem i ønsket retning er avgjørende for hvordan det vil gå med eleven». Ressursperspektivet og styrkefokus, der tiltak dreier seg om å styrke alt som fungerer bra, både hjemme, på skolen eller på fritiden har de senere årene vært

fremtredende, ifølge Ogden. Her har skolens bidrag sentrert seg rundt «undervisning og støtte til utvikling av sosial og emosjonell kompetanse» (Ogden, 2022, s. 15).

<b>Risikofaktorer i skolen:</b>	<b>Beskyttende faktorer i skolen:</b>
1. Skolemiljø med få faglige valgmuligheter og svak oppfølging av elever	1. Positivt skoleklima med vekt på inkludering
2. Personalkonflikter og uenighet om regler og reaksjoner	2. Prososiale og inkluderende medelever
3. Skoler med stort innslag av antiskoleholdninger blant elevene	3. Forventninger om ansvarlig og hjelpsom atferd
4. Mye fravær og høye mobbetall	4. Tiltak for å skape og styrke elevenes skoletilhørighet
5. Elever som avvises og isoleres i egne tiltak	5. Muligheter for å lykkes i skolen og bekreftelse av prestasjoner
6. Elevrapporter om dårlige relasjoner og mange konflikter	6. Skolenormer mot vold
7. Skolen mangler kompetanse på atferdsproblemer	7. Mentortilbud til elever
8. Store skoler med få lærere per elev	8. Vekt på sammenholdt undervisning og elevsamarbeid
9. Svak eller manglende skoleledelse	9. Gode rutiner for tilsyn og oppfølging av regelbrudd
10. Vekt på straff og negative konsekvenser for regelbrudd	
11. Begrenset foreldrekontakt	

**Figur 4:**

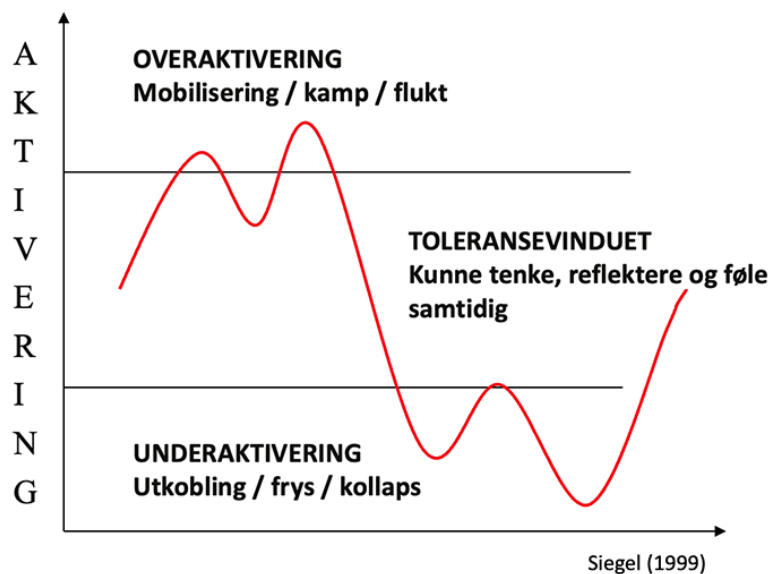
*Tabell basert på modell i (Ogden, 2022, s. 51, 53)*

I oppgavens sammenheng er de risikofaktorene og beskyttelsesfaktorene som nevnes i forbindelse med skolen særlig interessante. «Skolen har med andre ord flere muligheter til å sette inn tiltak som øker barns motstandsdyktighet» (Ogden, 2022, s. 54). Dessuten samsvarer mange av tiltakene skolen kan sette inn med «utviklingsfremmende forhold» som sies å kunne gagne alle barn, uavhengig av deres risikostatus. Her viser Ogden spesifikt til «stabile og gode tilknytningsrelasjoner og mestringsmuligheter i skolen» (Ogden, 2022, s. 54).

### 2.3.3 Toleransevindu

Johannessen et al. (2020, s. 39) presenterer i forbindelse med aktiveringen av stressresponsystemet en modell hun kaller «Læringsvinduet», også kalt «Toleransevinduet» av andre, med utgangspunkt i Siegel (1999) sin modell (Haugland & Nordanger, 2015; Michalopoulos, 2012; Nordanger & Braarud, 2014; Siegel, 1999). Modellen er et verktøy for

å bedre kunne forstå seg selv, sine følelser og impulser, og blir brukt aktivt i både skolen med barn og i arbeidet med bla. traumebehandling for voksne (RVTS øst, 2023b).



Figur 5:

*Toleransevinduet av Siegel (1999), hentet fra (RVTS øst, 2023b)*

Vinduet beskriver en normaltstand og en tilstand i alarmberedskap, hvor avstanden mellom normaltstand og alarmberedskap varierer fra barn til barn. For disse utviklingstraumatiserte barna vil avstanden være desto kortere, eller vinduet smalere, og det skal dermed mindre til før reaksjoner blir trigget og alarmberedskapet inntreffer. Disse kan være hyperaktivering, med høy puls og typisk en Fight or Flight-respons, eller dissosiasjonstilstand der barnet er vanskelig å få kontakt med ettersom det 'forsvinner inn i seg selv' (Johannessen et al., 2020, s. 39). Modellen inkluderer også tanken om en tredelt hjerne, som består av tenkehjernen, følehjernen og sansehjernen (RVTS øst, 2023a). Dersom et menneske «befinner seg» utenfor toleransevinduet sitt, er det rimelig å anta at tenkehjernen ikke er «påkoblet», og det å skulle fatte rasjonelle beslutninger blir derfor vanskelig. I denne tilstanden er mennesket mest sannsynlig styrt av følelser og impulser, enten det er i form av en overaktivering eller underaktivering.

#### 2.3.4 Lavaffektiv tilnærming

Lavaffektiv tilnærming er ifølge Hejlskov Elvén et al. (2017, s. 12) både en innstilling og en rekke praktiske metoder for å håndtere og redusere atferdsproblemer i hverdagen.



Innstillingen til atferden beskrives gjennom prinsipper som kan sies å ligge fjernt fra måten vi normalt tenker på i skolen, men er utarbeidet fordi tankegangen anses som effektiv og nyttig i situasjoner med atferdsproblematikk. Lavaffektive tiltak inngår i tilpasninger av krav, konflikthåndtering og håndtering av fysisk vold. De handler blant annet om at læreren inntar en avbalansert holdning. Dette kan gjøres ved å f.eks. være varsom med blikk-kontakt og ved å avlede heller enn å konfrontere. Hejlskov Elvén et al. (2017, s. 13) hevder at for å få mindre atferdsproblemer blant elevene må vi begynne «å endre vår egen innstilling».

Korte setninger representerer Hejlskov Elvén et al. (2017) sine prinsipper:

- «Finn alltid ut hvem som har et problem»
- «Folk som kan oppføre seg, gjør det»
- «Folk gjør det som gir mest mening i situasjonen»
- «Den som tar ansvar, kan påvirke»
- «Barn lærer ingenting av å mislykkes»
- «Man må ha selvkontroll for å kunne samarbeide»
- «Alle gjør det de kan for å beholde selvkontrollen»
- «Affekt smitter»
- «Konflikter består av løsninger – og pedagogiske nederlag krever en handlingsplan»
- «Pedagogisk arbeid er å stille krav som elevene ikke ville stilt til seg selv – på en måte som fungerer»
- «Man blir leder når noen følger»

**Figur 6:**

*Liste basert på Hejlskov Elvén et al. (2017) sine prinsipper*

McDonnell et al. (2013) snakker også om 'Low Arousal Approach', og sier at tilnærmingen «fokuserer på enkle ting som det å gi rom, bruke tid og dempe stresset hos den utagerende». Tilnærmingen sies å føre til positiv samhandling da dette er «tilgjengelige strategier som demper stressnivået både hos tjenestemottaker og ansatt».

### 2.3.5 Relasjoner og klasseledelse

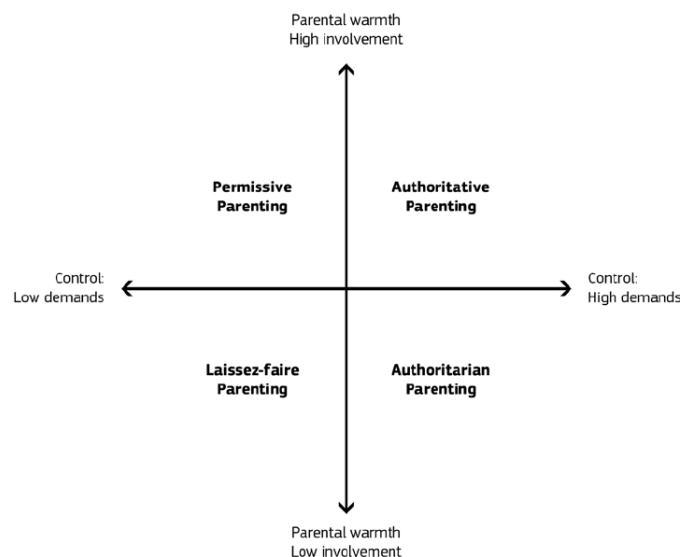
I dag sees gode relasjoner og god klasseledelse på som noen av de viktigste forebyggende tiltakene mot atferdsproblemer i skolen (Ogden, 2022, s. 16). Gode elev-lærerrelasjoner og ferdigheter i klasseledelse har ifølge Ogden (2022) stor betydning for hvordan elever oppfører seg. Gode relasjoner forstås her som grunnleggende positive relasjoner der opplevelsen av å «bli sett», er fremtredende. Elever ser ut til å knytte seg til personer som

betyr mye for dem, og Ogden hevder at «elever oppfører seg bedre sammen med lærere de liker». Han peker på *miljøets atferdsregulerende funksjon*, og viser til at elever påvirkes av miljøets tilbakemeldinger og oppfører seg dermed som regel slik det forventes av dem dersom relasjonene er sterke (Ogden, 2022, s. 16). Videre sier han at dette viser til at «alle elever er formbare, og kan påvirkes gjennom miljøendringer».

Denne formbarheten har noe å si for klasseledelsen. Ettersom miljøet på en skole ofte er klasserommet og menneskene i det, er forholdene de opplever som et kollektiv i lærerens hender. Ogden hevder at gode ferdigheter innen klasseledelse kan sies å ha sine grunnpilarer i kommunikasjon og samhandling mellom lærer og klasse (Ogden, 2022, s. 16).

Nordahl (2010, s. 136-137) viser også til gode relasjoner som vesentlig for en godt fungerende skole. Han hevder at hvordan elevene opplever undervisningen avhenger av relasjonen mellom elev og lærer. Videre sier han at dette kan være med på å minske omfanget utfordrende elevatferd i skolen. Apter (1982) viser til at problemene ved problematferd «oppstår fordi avvikene bryter med miljøet og samfunnets krav, normer og regler». En slik relasjonell forståelse viser til relasjoner og samhandling forstått mellom individet og miljøet rundt, og ikke bare «den enkelte eleven og læreren som inngår i den relasjonelle dyaden tiltaket oftest utspiller seg i» Sollesnes (2005).

### 2.3.6 Autoritativ klasseledelse



Figur 7:

Modell av Baumrind (1991). Hentet fra (Livingstone et al., 2015)

I Baumrind (1991) sin forskning på foreldrestilen fant hun at en autoritativ stil var den som best stimulerte en positiv oppdragelse. Foreldrestilen ble kjennetegnet av en balanse mellom varme og forventninger, uten å være straffende. Autoritativ klasseledelse vil kjennetegnes av det samme. Den kan sies å være «høy på varme og høy på kontroll» eller å kombinere relasjonsbygging med grensesetting (Midthassel, 2015). En slik lærerrolle vil altså bære preg av høy grad av forståelse innenfor tydelige rammer.

### 2.3.7 Problem- og ressursorientert elevsyn

Når det gjelder elevsyn kan dette beskrives gjennom to ytterpunkter. Det ene er et problemorientert elevsyn og det andre er et ressursorientert elevsyn. Det *problemorienterte* fokuserer seg på det som er problemet, og sies å vektlegge negative aspekter, som f.eks. elevers utfordringer. Det *ressursorienterte elevsynet* er ifølge Røkenes og Hanssen (2012) opptatt av løsninger, gode erfaringer og valgmuligheter. Synet kan sies å være mer positivt, og vektlegger ikke problemet, da det ikke sees på som problematisk. I stedet sentrerer det seg i større grad rundt å få fram elevens kompetanse, mestringsstrategier, og mulighetene for å se på eleven som en ressurs, heller enn et problem.

### 2.3.8 Tidlig innsats

Stortingsmelding (Meld. St. 6 (2019-2020)) vies til bla. *tidlig innsats*, som kan sies å være et grunnleggende prinsipp i norsk skole. Tidlig innsats beskrives her som «et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder» der blant annet skoler «arbeider for å forebygge utfordringer» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Prinsippet bygger på antagelsen om at «det er lettere å korrigere avvikende utvikling eller kompensere for nedsatt funksjonsevne når barn er små» (Ogden, 2022, s. 66), og at «både reaktive og forebyggende intervensjoner kan ha en positiv effekt på elevers atferd» (Marzano, 2003). Det sies at tidlig intervensjon kan ha en effekt på bla. utviklingen av positive relasjoner (Center on the Developing Child, 2021). Knyttet til atferdsproblemer i skolen, sies det ifølge (Moore et al., 2019) at læreres sensitivitet og tidlige reaksjoner er nøkkelen til å forstå hvordan problemene kan forebygges. For å kunne fange opp signaler som over tid påvirker elevers livssituasjon og dermed atferd, oppfordres lærere, ifølge (Ogden, 2022, s. 29), til å «holde seg informert om elevene og være bevisste på små hendelser som kan få store negative konsekvenser på sikt».

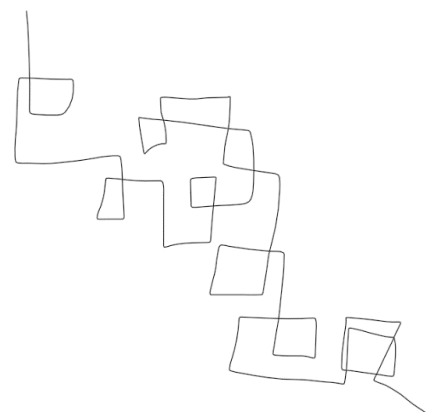
## 2.4 Oppsummering av teori

Dette kapitlet gir en teoretisk ramme for å analysere og forstå sentrale begreper og konsepter relevant for masteroppgaven. Teorien som brukes er forankret innenfor humaniora, sosiologi og samfunnsvitenskap. *Sosialkonstruktivistisk perspektiv og sosiokulturell læringsteori* blir presentert som grunnleggende forståelsesrammeverk for studien. Kapitlet gir en oversikt over hovedtemaer og teoretiske modeller som utgjør det teoretiske rammeverket. Det inkluderer definisjoner og forståelse av nøkkelbegreper i studien. *GAP-modellen* og *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell* blir også introdusert og forklart. Videre defineres studiens bruk av «begrep», «fenomen» og «toleranse», samt at viktigheten av begrepsforståelse og begrepslæring utdypes.

I teorikapitlet diskuteres begrepet *atferd* og dets ulike former, deriblant non-verbal atferd og kommunikasjon. *Kommunikasjonsteorien* til Gregory Bateson drøftes, og videre blir *organisasjonsteori* introdusert som et felt som omhandler hvordan organisasjoner er strukturert og fungerer. *Skolekultur* spiller en rolle i definisjonsprosessen av normal og avvikende atferd i skolesammenheng, og begrepene *utfordrende atferd*, *problematferd* og *atferdsproblemer* blir gjort rede for gjennom litteraturens definisjoner.

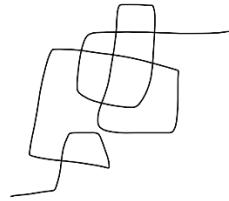
Det blir gitt en oversikt over tidligere forskning på feltet gjennom et systematisk søk etter relevant litteratur. Noen relevante teorier blir videre presentert. En av tilnærmingene er en *traumesensitiv tilnærming* som vektlegger forståelse og hjelp til utviklingstraumatiserte barn. Det diskuteres også *risiko- og beskyttelsesfaktorer* som påvirker utviklingen av utfordrende atferd, både knyttet til eleven selv og familie/miljø. En annen modell som blir presentert er *Toleransevinduet*, som brukes for å forstå menneskers følelser, impulser og evne til å tenke rasjonelt.

Videre blir ulike tilnærminger og metoder for å håndtere atferdsproblemer i skolen trukket fram. Her vektlegges betydningen av *lavaffektiv tilnærming*, gode relasjoner og klasseledelse, *problem- og ressursorientert elevsyn*, samt *tidlig innsats* som et grunnleggende prinsipp i norsk skole.



# 3.

# Metode



## 3. Metode

---

*Dette kapittelet gir innsikt i vitenskapsteoretisk posisjonering og metodene som er blitt tatt i bruk i studien. Fokuset er på å presentere bakgrunn for valg og utforming av metode, samt å beskrive hvordan prosessen med innsamling, lagring og bearbeiding av data har foregått.*

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Bakgrunnen for valg av metode til denne studien bygger på en kombinasjon av utforskertrang og en evaluering av bruk av tid og ressurser. Basert på dette framkommer et ønske om å velge metoder som på mest hensiktsmessig vis støtter studiens formål og problemstilling. Studiens formål er å skaffe innsikt i læreres og lærerstudenters forståelser av begrepet *Utfordrende atferd* i skolen, og derfor er det lagt opp til et mixed methods-design som tar høyde for å nå ut til, og samle inn hovedsakelig kvalitativ data, fra et større utvalg. Gjennom en elektronisk spørreundersøkelse har informantutvalget skriftlig svart på bla. åpne spørsmål som forsøker å trekke fram deres refleksjoner, tanker og meninger knyttet til begrepet *utfordrende atferd*.

Studien har en undersøkende tilnærming, og er inspirert av og henter elementer fra den fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapstradisjonen. Det blir tatt i bruk *eksplorerende metoder* som har som mål å «skape teori eller greie ut om fenomener som er lite undersøkt»

(Høgheim, 2020, s. 29). Ettersom fenomenologien viser til læren om fenomener og søker etter subjektive opplevelser og oppfatninger av ting, er den sentral i studien.

## 3.2 Vitenskapsteoretisk posisjonering

### 3.2.1 Hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapstradisjon

Hermeneutikken og fenomenologien er sentrale vitenskapsperspektiver i humaniora generelt, og danner også grunnlaget for denne studien. Vitenskapstradisjonene henger tett sammen. Den hermeneutiske vitenskapstradisjonen knyttes opp mot Martin Heideggers arbeid, og er en gren innen filosofisk teori som omhandler all forståelse (Alnes, 2020). Den hermeneutiske filosofien legger til grunn at all erkjennelse bygger på fortolkning, altså at menneskers sannhet og mening vil variere ettersom man fortolker verden ulikt. Dermed, er det med utgangspunkt i enkeltindividets forståelse, vanskelig å vise til rigide sannheter som gjelder for alle. I hermeneutikken er det med andre ord et poeng at «alle mennesker bringer sin *forståelseshorisont* med inn i enhver forståelsesprosess» (Sletnes, 2021), bestående da av absolutt alle bevisste og ubevisste holdninger og oppfatninger man har.

Den hermeneutiske vitenskapstradisjonen sees ofte i sammenheng med den fenomenologiske, da de deler samme tanke om enkeltindividets forståelseshorisont. Ordet fenomenologi viser til en filosofisk tradisjon knyttet opp til Edmund Husserl og hans arbeid (Hovd, 2023), og søker å «finne essensen i et fenomen for en gitt gruppe mennesker» (Høgheim, 2020, s. 141). Typisk for forskning innen fenomenologien er «Hva er..?»-spørsmål, ettersom målet, ifølge (Høgheim, 2020, s. 141), er «å beskrive fellestrekk ved et (eller flere) gitt fenomen for en gitt gruppe mennesker basert på deres opplevelser og erfaringer (sitert i (Creswell, 2013))». Med andre ord handler fenomenologien om å «utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen» (Johannessen et al., 2010, s. 82). På den måten øker man forståelsen og innsikten i verden og i menneskene som lever i den (Johannessen et al., 2010), hvilket kan sees på som et overordnet mål for denne studien.

### 3.2.2 Hovedsakelig kvalitativt forskningsdesign

For å velge gunstige metoder som på best mulig vis støtter forskningsprosjektets formål, resulterte metodevalget i en blanding av kvalitativt og kvantitativt design. Selv om forskningsområdet og fagfeltet er mer forenelig med kvalitative metoder som søker å gå i dybden, framfor i bredden, ble det likevel besluttet at elementer av kvantitativt forskningsdesign var fordelaktige å inkludere. Et mål med studien var å samle inn informasjon fra flere perspektiv for å bedre kunne gå i dybden av dataene. Derfor ble også data samlet inn kvantitativt. De kvantitative dataene blir brukt i analysen som et tillegg av informasjon, som for å nyansere datamaterialet og fange opp et større bilde. Det at de kvantitative dataene i utgangspunktet er generalisert, åpner opp for muligheter til visuelle framstillinger som gjør det enkelt å se mønstre og sammenhenger. Dataene er altså med på å beskrive utvalget på et mer generelt plan. Slik blir begge innfallsvinklene med på å sammenbelyse samme forskningsspørsmål, og datamaterialet blir dermed behandlet som en helhet (Høgheim, 2020, s. 170).

#### *Grounded Theory*

Studien kan sies å være inspirert av Grounded Theory på den måten at den har hatt et åpent og utforskende utgangspunkt. Målet med Grounded Theory som forskningsmetode er «å generere plausibel og nyttig teori om fenomenene som er forankret i dataen (McLeod, 2001)» (fritt oversatt) sitert i (Braun & Clarke, 2006, s. 80-81). Med en hovedsakelig induktiv tilnærming til analyseprosessen med åpen koding, sortering og kategorisering, kan studien sies å samsvare med hva som vektlegges i en analytisk, grounded, fremgangsmåte. Med dette åpne utgangspunktet brukes datamaterialet som basis for å skape teori (Høgheim, 2020, s. 215).

### 3.2.3 Elektronisk spørreskjema

Det ble i forbindelse med datainnsamling utformet et semistrukturert, elektronisk spørreskjema. Spørreskjemaet ble laget med både åpne og lukkede spørsmål med formål om å samle inn hovedsakelig kvalitativt, men også kvantitativt, datamateriale. Selv om datainnsamling gjennom spørreskjema ikke i utgangspunktet anses som en typisk metode knyttet til kvalitativ forskning, støtter spørreskjema likevel «innsamling av mange forskjellige

datatyper som respondentenes meninger, holdninger og adferd» (Wildemuth, 2017, s. 272). Holloway og Todres (2003, s. 1-4) viser også til et behov for å ta i bruk nye og kreative metoder i forskning.

Johannessen et al. (2004) kaller et spørreskjema semistrukturert når det består av kombinasjonen spørsmål med bare svaralternativer og spørsmål med muligheter for åpne svar. De lukkede spørsmålene er ofte avkryssninger med prekodete kategorier. Dette gjør at svarene blir standardisert, og man kan «se på likheter, forskjeller og variasjoner i respondentenes svar» (Johannessen et al., 2010, ss. 259-261). De åpne spørsmålene i studiens spørreundersøkelse kom med felt for fritekst.

Før skjemaet ble distribuert til respondentene var det viktig å kjøre testforsøk av undersøkelsen. I tillegg til at jeg forsøkte å besvare spørsmålene selv, ble undersøkelsen sendt ut til et par testpersoner som ikke inngikk i informantutvalget. Tilbakemeldinger knyttet til opplevelsen av spørsmålene og hvordan det var å svare, ble tatt til etterretning. Spørreskjemaet ble etter dette justert et par ganger på bakgrunn av tilbakemeldingene.

### Styrker med spørreskjema

En digital spørreundersøkelse åpner opp for mange muligheter. En styrke er at man kan innhente mye data på effektivt vis, og man når dermed et større utvalg informanter. Lagring av datamateriale er også en fordel, da det kan lagres i sin opprinnelige form. For eksempel blir den originale skriftlige formuleringen og ordlyden bevart, og forskerens forståelse blir også mindre viktig i nedtegningen av materialet, sammenlignet med f.eks. transkribering av intervju (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 35). Respondentene må selv stå inne for sine skriftlige formuleringer, og en annen fordel kan være at respondentene får tid til å tenke seg om når de svarer. I en skriveprosess, reflekterer man som regel rundt det man skriver og justerer underveis for å sikre samsvar mellom det man skriver og det man ønsker å uttrykke. Det kan også være at enkelte er mer komfortable med skriftlige uttrykksformer enn muntlige. Særlig med tanke på å besvare anonymt, kan en PC-skjerm gjøre opplevelsen mindre personlig og føre til et mer avslappet forhold til avleveringen av informasjonen, sammenlignet med å levere et intervju ansikt til ansikt som i etterkant anonymiseres.



Dette kan være viktig å tenke over dersom man ønsker å få fram alle typer holdninger eller meninger, inkludert de som anses tabubelagte eller upopulære (Mackey & Gass, 2015a).

En annen fordel med elektronisk spørreskjema er at det er mindre tidkrevende enn f.eks. et intervju. Flere kan ha mulighet til å sette av eksempelvis 15 minutter til å svare på det, og det er ikke tid- og stedsavhengig når respondentene måtte velge å svare. Det at undersøkelsen kan besvares hvor som helst og når som helst (innenfor tidsfristen selvsagt), kan være med på å sikre god rekruttering og høy svarprosent. Det å kunne svare på spørsmålene i egne, bekvemme omgivelser kan også være fordelaktig for hvordan respondentene velger å forholde seg til undersøkelsen.

I arbeidet med analysen vil en elektronisk spørreundersøkelse komme med mange tekniske fordeler. Bearbeiding av datamaterialet i ettertid vil gjennom ulike typer programvare også gjøre analysen enklere og, om mulig, mer effektiv. Med digitale verktøys hjelp er det mange muligheter for å dele opp, sortere, strukturere og ikke minst se over materialet gjentatte ganger i disse originale og strukturerte grupperingene.

#### Svakheter med spørreskjema

Det at respondentene får bedre tid til å reflektere rundt svarene sine er ikke nødvendigvis en fordel. Ettersom et av spørsmålene særlig var ute etter umiddelbare assosiasjoner, blir justeringer respondentene har mulighet til å gjøre seg skriftlig, heller uheldige. Det blir vanskelig å si noe om hvor lang tid respondentene har brukt på å svare på spørsmålet, og det blir heller ikke så lett å si hvor umiddelbar responsen har vært. Dette tegner ikke nødvendigvis et riktig bilde av respondentenes spontane refleksjoner.

Et annet poeng er at det florerer av elektroniske spørreundersøkelser. Respondentene har fra de får invitasjonen til å besvare mange muligheter til å trekke seg eller la være å fullføre. Det kan derfor være lurt som datainnsamler å tenke «hva gjør at de skal gidde å svare på min?». For å sikre høy svarprosent er det derfor en fordel at de respondentene som får invitasjon er innstilte på å svare og at spørreundersøkelsen ser tiltalende ut. Dette innebærer bla. at den virker interessant, er enkel å manøvrere seg i og inneholder spørsmål som ikke krever for mye av dem for å besvare (Mackey & Gass, 2015b).

Selv om forskerens forståelse ikke er viktig i nedtegningen av datamaterialet, blir den desto viktigere i tolkningen av den skrevne teksten (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 35). I skriftlig tekst har man ikke samme mulighet til å stille oppklarings spørsmål, slik man kan i et intervju, og besvarelsene må dermed forstås selvstendig ut ifra sin originale form og kontekst. Det er ikke gitt at det semantiske innholdet respondentene har ment å nedtegne i teksten oppfattes likt av leseren. Innkoding og avkoding av meningsinnhold kan med andre ord variere (Austad, 1993). Ved skriftlig tekst mister man også en dimensjon av meningstilleggelse, som ved at måten noe blir muntlig formidlet kan tillegge mening. Sarkasme kommer for eksempel ikke så tydelig frem i skreven tekst. Spørreskjema er heller ikke en typisk kvalitativ metode da denne muligheten til å følge besvarelsene opp med oppklarings spørsmål faller bort. Man kan med andre ord ikke gå like mye i dybden spontant. Derfor er det desto viktig å forsøke å legge til rette for oppklaring i utformingen av undersøkelsen med oppfølgende spørsmål som åpner opp for å forklare på andre måter eller å utdype svarene. Dette ble gjort ved hvert kvantitative spørsmål og oppfølgingsvis ved beskrivelse av det selvopplevde scenariet.

### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.2 Utvalg av informanter

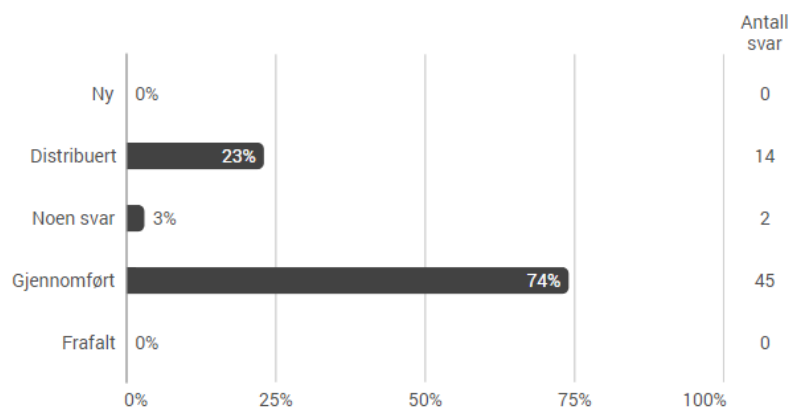
Rekruttering av informanter til prosjektet foregikk først og fremst i eget nettverk. Dette ble gjort med både personlig invitasjon om deltagelse til aktuelle informanter og en oppskrivningsliste for andre ved fakultetet på Høgskolen som ønsket å delta. Inkluderings- og ekskluderingskriterier framkom tydelig på denne listen. En sekundær rekruttering etter snøballmetoden (Johannessen et al., 2010) ble deretter gjort. Ved bruk av snøballmetoden foregår utvelgelsen ved at «forskningsdeltakere bistår i den videre rekrutteringen av utvalget» (Høgheim, 2020, s. 158). Dersom bekjente av informantene passet utvalgs kriteriene, fikk de etter en helhetsvurdering tilbudet om å delta i prosjektet.

Både *informant* og *respondent* blir brukt om hverandre i oppgaven for å referere til studiens deltakere.

## Inkluderingskriterier og ekskluderingskriterier

Informantene til prosjektet ble vurdert etter følgende kriterier. Informantene skulle være enten aktive lærere i grunnskolen eller lærerstudenter på 5.året. Avgrensningen av lærerstudentene ble satt til å gjelde kun femteårsstudenter ettersom de har mest praksiserfaring gjennom studiet. Lærerstudenter fra andre kull ble dermed ekskludert. Lærerne måtte være aktive i sitt arbeid i norsk grunnskole. Det ble valgt å inkludere studenter og lærere fra hele landet.

Spørreundersøkelsen ble totalt sendt ut til 61 respondenter, hvorav 45 respondenter fullførte hele undersøkelsen og 2 leverte noen svar uten å fullføre. Datamaterialet fra de to respondentene som kun leverte noen svar ble likevel besluttet å inkludere, da besvarelsene var så godt som fullstendige, bare ikke levert. Totalt utgjør svarprosenten da 77% (se fordelingen i tabellen under). Av disse 47 respondentene var 31 stk lærerstudenter og 16 stk aktive lærere. Informantutvalget vil bli nærmere beskrevet i avsnittene under, da med en presentasjon av det innhentede datamaterialet knyttet til demografiske opplysninger rundt respondentene.



**Figur 8:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, distribusjon- og gjennomføringsdata*

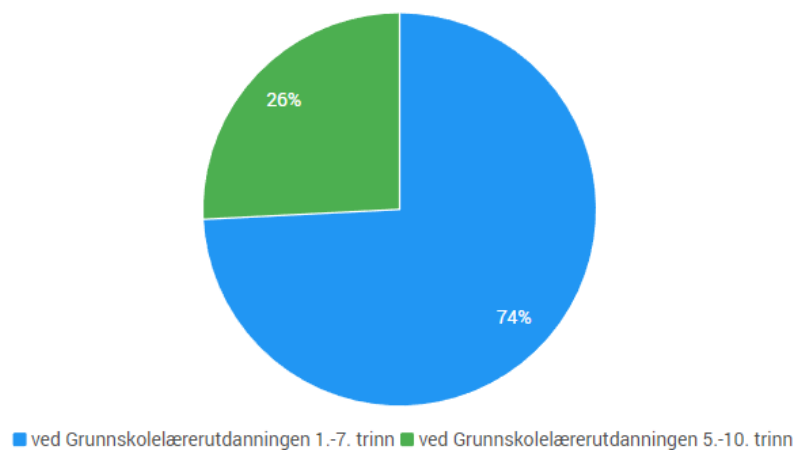
## Informantutvalg 1

Informantutvalg 1 består av lærerstudenter (grunnskolelærerutdanningen 1-7 eller 5-10) på 5. året ved universiteter og høyskoler i Norge, skoleåret 2022-2023. Det ble totalt rekruttert 40 stk. Av disse 40 rekrutterte endte 31stk opp med å besvare undersøkelsen. Altså var det 9

studenter som ikke gjennomførte undersøkelsen, hvilket utgjør en svarprosent blant lærerstudentene på 77,5%.

Lærerstudentene var både studenter ved Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Fordelingen ble seende slik ut:

Arbeidsstatus - Jeg er student



	Prosent	Antall svar
ved Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn	74,2%	23
ved Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn	25,8%	8

Figur 9:

Figur fra spørreundersøkelse, fordeling studenter

## Informantutvalg 2

Det andre informantutvalget består av aktive lærere i norsk grunnskole, skoleåret 2022-2023. Totalt ble det rekruttert 21stk lærere. Av disse 21 rekrutterte endte 16 stk opp med å besvare undersøkelsen. 5 av de rekrutterte lærerne gjennomførte ikke undersøkelsen, hvilket gir lærerne en svarprosent på 76,2%.

Lærerne ble også spurt om å utdype dersom de hadde annen relevant utdanning (se tabell under).

* Hvis lærer, spesifiser gjerne annen relevant utdanning:
spesped
spesialpedagogikk
spes. ped- Atferdsvansker
grunnlærer utdanning 1-7
Veiledningspedagogikk
Studerer samtidig som jeg jobber 100%.
Spesialpedagogikk
Og har eit årsstudium i idrett.
GLU5-10 Master + opprykk

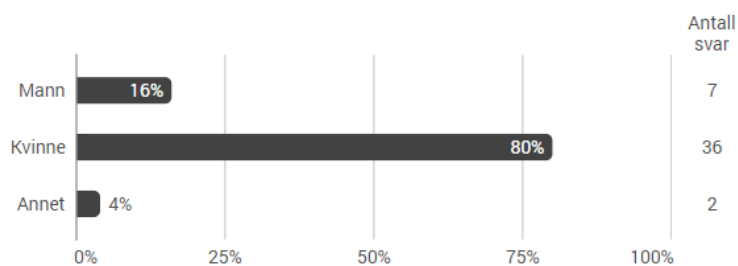
**Figur 10:**

Tabell fra spørreundersøkelse, tilleggsutdanning

## Demografiske data

Andre demografiske data som er med på å beskrive utvalget i sin helhet, som kjønn, alder og arbeidserfaring utover studiet, presenteres under.

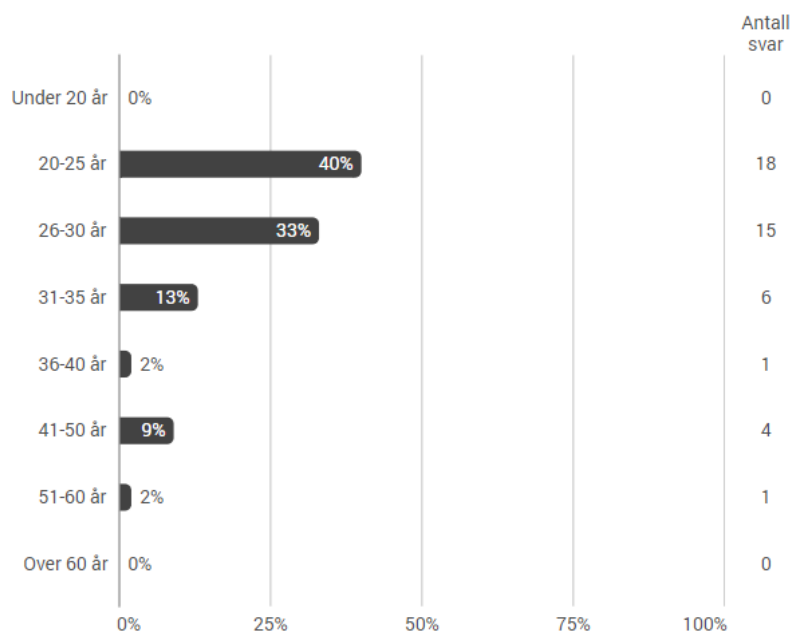
### Kjønn



**Figur 11:**

Tabell fra spørreundersøkelse, kjønnsfordeling

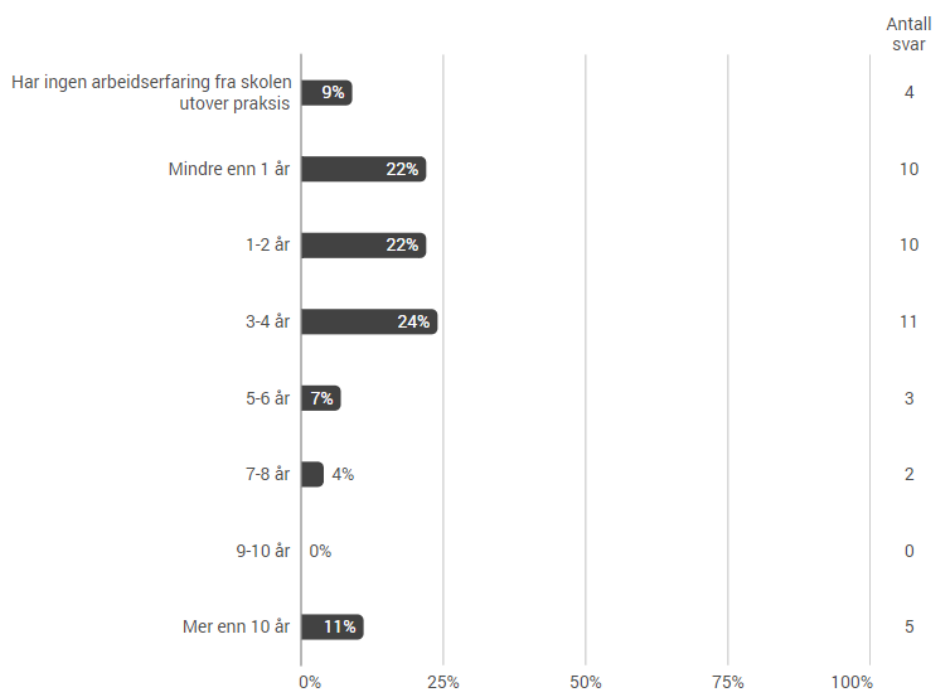
## Alder



**Figur 12:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, aldersfordeling*

Utover praksisen studiet har lagt opp til, omtrent hvor mye arbeidserfaring har du fra skolen?



**Figur 13:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, arbeidserfaring*

### 3.3.3 Utforming av elektronisk spørreskjema

I spørreundersøkelsen har informantene blitt spurt om å beskrive hva utfordrende atferd knyttet til enkeltelever i skolen er for dem. I tillegg har de blitt spurt om å beskrive et selvopplevd scenario der de opplevde en elevs atferd som utfordrende og reflektere over egen håndtering, årsaker til elevatferden og hvorfor de tror situasjonen opplevdes utfordrende. De har også på kvantitativt vis blitt bedt om å rapportere hvor ofte de møter atferd de synes er svært vanskelig å håndtere, vurdere sin egen toleranse i møte med utfordrende atferd og deres egen handlingskompetanse i form av gode metoder og løsningsstrategier, i tillegg til en vurdering av tilegnelse av slik kompetanse i utdanningen. Disse kvantitative spørsmålene kom med mulighet for kvalitativ utdypelse av begrunnelsen for avkrysningen.

Spørreskjemaet ble laget i SurveyXact. Dette systemet legger opp til mange muligheter innen visuelle framstillinger og praktisk innsamling av data.

#### *Utforming av spørsmål*

Utforming av spørsmål ble hovedsakelig gjort på bakgrunn av problemstillingens og forskningsspørsmålenes undersøkelsesområder. Spørsmålsformuleringene har blitt til i en gjentakende evalueringsprosess, der ordlyd har blitt vurdert opp mot ønsket besvart innhold, uten å være ledende.

Åpne spørsmål bør ifølge Johannessen et al. (2004) være konkrete, slik at de er lette å svare på og kan gi detaljerte svar. I utformingen av spørsmålene ble dette et viktig poeng. En grundig gjennomgang av spørsmålsformulering og innhold ble gjort. Med utgangspunkt i overordnet problemstilling og forskningsspørsmål ble det forsøkt å formulere spørsmål som ville fange opp interessante aspekter og perspektiver ved tematikken. Innholdet i spørsmålene er altså basert på en vurderingsprosess gjort av hva som hadde vært interessant å få fram. Det var derimot viktig å stille åpne spørsmål for å ikke avgrense spørsmålene til å kun fange opp enkelte perspektiver og meninger. Høgheim snakker i denne forbindelse om *deskriptive spørsmål* som aktuelle (Høgheim, 2020, s. 41). Disse kjennetegnes av å være åpne og å utforske hva som egentlig utgjør et fenomen. Spørsmålene har som hensikt å «fange så mye som mulig av et fenomen eller en opplevelse og skape detaljert

kunnskap om noe». Mange spørsmål i spørreundersøkelsen min ble derfor formulert åpent, med typiske deskriptive spørsmål som «Hva er..?» og «Hvordan..?». Respondentene fikk svare med egne ord.

Spørsmålene ble utformet på bakgrunn av mulige innfallsvinkler til tematikken. Det var min oppfatning at håndtering av ulike situasjoner av opplevd utfordrende atferd kunne være interessant å spørre respondentene om, særlig for å skape et bilde av hvilke aspekter ved atferden som var utfordrende for dem. Det å få respondentene til å beskrive konkrete scenarier der atferden opplevdes utfordrende ville forhåpentligvis kunne fortelle mer om respondentenes forståelse av begrep og fenomen. Det var også interessant å få respondentene til å beskrive deres kompetanse og toleranse i møte med atferden for å se nærmere på deres forståelse av fenomenet.

Vedlagt ligger det elektroniske spørreskjemaet hvor det er mulig å se spørsmålsformuleringene og dets utforming i sin helhet. Dette er dog en «papir»-versjon av SurveyXacts virtuelle. Se *Vedlegg 1: Elektronisk spørreskjema*.

### *Assosiasjoner som verktøy for umiddelbare tankeforbindelser*

I arbeidet med studien var det overordnede målet å søke innsikt i informantutvalgets tanker, refleksjoner og forståelser. For å kunne gjøre dette var det hensiktsmessig å velge metoder som legger til rette for dette. Som en del av måtene å innhente datamateriale, ble assosiering brukt som et verktøy for å se på informantenes mentale koblinger til begrepet *utfordrende atferd*.

I spørsmål 1 i spørreskjemaet blir umiddelbare assosiasjoner knyttet til begrepet brukt som et verktøy for å få innblikk i underbevisste tankeprosesser som finner sted. Et ønske var å hente frem tanker med minst mulig filtrering i prosessen. Ordet “assosiasjon” betyr å “uvilkårlig lede tanken hen på” og å “forbinde tankemessig” (NAOB, 2023a). Det sees i filosofien og psykologien i sammenheng med John Locke og hans betegnelse av ordet *idéassosiasjon* eller fra engelsk, *assosiation of ideas*, som viser til en «forestillingsforbindelse hvor en forestilling uvilkårlig fører til en annen» (NAOB, 2023b). Når vi assosierer fritt, prøver vi å minimere avstanden fra tanke til uttrykk. Et håp er å forstå ting bedre ved hjelp av assosiasjoner, da verktøyet tilrettelegger for kort avstand mellom tankeforbindelser og



begrep. Ved å få informantene til å fritt assosiere rundt et begrep var tanken at dette ville være med på å øke innsikten i bakenforliggende forståelser. Forståelsene ville dermed være tettere knyttet opp til et ærlig svar ettersom informantene ble bedt om å hente fram det første tenkte på.

Holloway og Todres (2003, s. 34) snakker om *Psychoanalytic method of free associations* som en måte å «fremkalle den typen narrativ som ikke er strukturert i henhold til bevisst logikk» (fritt oversatt). Dette kan gjøres ved å spørre f.eks. en informant om å si hva enn hen tenker på. Assosiasjonene vil ifølge Holloway dermed «følge veier definert av emosjonelle motivasjoner, snarere enn rasjonelle intensjoner». Spørsmål som «Hva er det første du tenker på når du hører...» kan derfor sies å være aktuelle for å få fram umiddelbare tankeforbindelser og mentale koblinger til konsepter.

### 3.3.4 Innsamling og bearbeiding av datamateriale

Innsamling av datamateriale og gjennomføring av spørreundersøkelse ble gjort gjennom SurveyXact. Systemet legger til rette for en effektivisering når det kommer til distribuering av skjemaet og lagring av datamateriale. Innsamlingen ble over en periode på 21 dager, altså fra 10.01.2023 til 31.01.2023, med en påminnelse i løpet av perioden.

Ettersom datamaterialet ble innhentet skriftlig, var rådataen allerede i riktig format. Det var dermed ikke behov for skriftlig nedtegning av muntlig data, som ved f.eks intervju. Det at den ble innhentet elektronisk muliggjorde strukturering allerede i SurveyXacts systemer. Uthenting av data ble gjort i form av både anonymiserte enkeltbesvarelser og alle besvarelsene samlet.

### 3.3.5 Analyse og tolkning av data

For å sikre etisk og riktigst mulig håndtering av datamaterialet, ble det viktig å forsøke å ha et avklart forhold til forskerrollen, men også til arbeidet med analysen av datamaterialet. Kritisk tekstlesning ble derfor sentralt for innfallsvinkelen til arbeidet. Brottveit og Del Busso (2018, s. 57) snakker om kritisk tekstlesning og det å forholde seg teoretisk-analytisk til tekst som en forutsetning for akademisk virksomhet. Ved kritisk tekstanalyse er målet å studere hvilke betydningsmønstre man kan lese ut av teksten, både det som er mer åpenbart, men

også tekstens underliggende budskap (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 111). Det blir dermed av betydning hvordan tekstens budskap forsøkes formidles, altså hva som snakkes frem i teksten, og hvordan det gjøres (Brottveit & Del Busso, 2018). At dette gjøres kritisk, kan sees i sammenheng med kritisk tenkning, der en vurdering av et saksforhold beskrives opp mot en velbegrunnet og korrekt oppfatning (Svartdal, 2022). Med andre ord etterstreber det kritiske å granske noe nærmere, forbeholdt en viss skepsis i den betydning at sannheter ikke tas for gitt.

### *Objektivitet*

For å forsøke å holde seg tro til respondentenes innkodede meningsinnhold i datamaterialet når dataen ble gjennomgått, ble det viktig å unngå tolkning i så stor grad som mulig. I forsøk på å forstå det riktigst mulig, var det å forholde seg mest mulig objektivt essensielt.

Selv om et mål i arbeidet med analysen er å holde seg objektiv, er det et poeng å understreke at det nødvendigvis ikke er mulig i fullstendig grad. «Som forsker er man subjektiv, uansett av metodisk tilnærming» (Høgheim, 2020, s. 169). Dette støttes av (Crotty, 1998) som hevder at det er uunngåelig at vi tar med oss antagelser inn i valg knyttet til metoden for forskningsarbeidet. Derfor mener han at det er nødvendig å poengtere hva disse antagelsene kan være.

Oppgaven er faglig forankret i at man som menneske bruker egen livsverden som bakgrunn for forståelse. Dette blir relevant å ta i betraktning når det gjelder forskerrollen og møtet med skriftlig tekst. Data kan leses, forstås og tolkes forskjellig, og Braun og Clarke (2006, s. 80) understreker at det er viktig å nevne at det tas valg i prosessen basert på dette, enten dette skjer ved mer eller mindre grad av bevissthet. Forskeren bør dermed bli ansett som en aktiv deltaker i arbeidet med data, og da særlig når det kommer til koding og kategorisering. I disse prosessene er det nærliggende å være bevisst at forskerens forståelse og aktive oppmerksomhet danner grunnlaget for hvilke temaer som blir lagt vekt på, hvilke kategorier som tilsynelatende ser ut til å «dukke opp» i arbeidet med dataene og hvordan datamaterialet blir fremstilt for leseren (Taylor & Ussher, 2001) (hentet fra (Braun & Clarke, 2006, s. 80)). Man er med andre ord aldri helt objektiv i analyseprosessen, verken ved koding av meningsinnhold, sortering og kategorisering av koder eller i presentering og

sammenfatting av etablerte mønstre og temaer. Det blir viktig å være bevisst på dette og å strebe etter størst mulig objektivitet.

## 3.4 Tillatelser

### 3.4.1 Søknad til NSD

Når studiens formål, problemstilling og metoder var avklart, ble en søknad sendt til NSD for å avklare retningslinjer knyttet til personvern og innsamling av datamateriale. Søknaden ble godkjent, og innsamlingen ble satt i gang. Se NSD sin vurdering av prosjektet i *Vedlegg 3: NSD sin vurdering av prosjektet*.

### 3.4.2 Informasjon og samtykkeerklæring

Respondentene fikk i distribusjonsmeldingen tilsendt et samtykkeskjema. Dette forklarte prosjektets formål og plan for innhenting, lagring og bruk av personopplysninger, se *Vedlegg 2: Samtykkeskjema*.

Her ble det også beskrevet hvordan samtykket kunne trekkes tilbake, altså ved en skriftlig henvendelse til oppgitt mailadresse i samtykkeskjemaet. Videre omdirigering til spørreundersøkelsen ved klikk på link, fungerte som elektronisk signering. Det ble også tydeliggjort for respondentene når besvarelsen var i ferd med å leveres inn.

### 3.4.3 Behandling og sikker lagring av personopplysninger

Til behandling og sikker lagring av personopplysninger ble det tatt i bruk ekstern databehandlingstjeneste som behandlingsansvarlig institusjon har samarbeid med. SurveyXact gjør seg gjeldende som Skandinavias ledende verktøy for elektroniske spørreundersøkelser, og er et system som Høgskulen på Vestlandet har godkjent lisens for bruk. Programmet skal stå inne for lagring og sikring av datamateriale i tråd med forskningsprosjektets retningslinjer.

Som sikkerhetstiltak ble adgangsbegrensning tatt i bruk for å sikre vern av personopplysningene. Dette ble gjort i form av å begrense tilgang til datamaterialet for uvedkommende og uautoriserte. Ved prosjektslutt 01.07.2023 skal koblingsnøkkel mellom

datamaterialet og respondenter slettes. Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres også da.

#### 3.4.4 Sensitive opplysninger

Ved innhenting av data ble enkeltbesvarelsene anonymisert fortløpende og erstattet med nummerering av besvarelsen. Hver respondentbesvarelse fikk sitt eget ID-nr., og var så knyttet opp mot dette gjennom resten av analysen. Koblingsnøkkel ble holdt adskilt under hele prosessen. Respondentene ble kun bedt om å levere demografiske data som til sammen ikke ville kunne identifisere en person. Ingen øvrige personopplysninger ble oppgitt i spørreundersøkelsen, som f.eks. navn eller bosted. De demografiske dataene ble kun hentet inn for å ved senere anledning ha mulighet til å nyansere datamaterialet. Datamaterialet ble senere hovedsakelig behandlet som gruppedata.

I spørreundersøkelsen ble respondentene spurt om å beskrive egne tanker og meninger. I det selvpålevde scenariet der det var en mulighet for at respondentene kunne komme til å omtale enkeltpersoner med navn, ble de bedt om å holde dette anonymt.

### 3.5 Etiske overveielser

#### 3.5.1 Forskningsetiske refleksjoner

Det vil være hensiktsmessig å diskutere spørsmål om reliabilitet i forhold til respondentenes besvarelser og de dataene som foreligger for å vurdere forskningsarbeidet som har blitt gjort. Funnene framkommer på bakgrunn av et informantutvalg på 47 personer. Dette kan sies å være et fåtall respondenter sett i nasjonal og global sammenheng. Likevel vil 47 respondentbesvarelser by på unike innsikter i deres tankesett og refleksjoner, som vil kunne tegne et bilde av noen lærere og lærerstudenters måter å tenke på. Ettersom man skal være forsiktig med å generalisere forskning og overføre funn til å gjelde i andre situasjoner, er det viktig å påpeke dette. Funnene fra denne studien forekommer ene og alene i studiens kontekst og situasjon, og de vil være basert på data fra et bestemt utvalg datamateriale. Forskerens aktive valg ved utforming av studie, metode og interesseområde har mye å si for hvilke resultater og funn som blir rapportert og presentert.

Et annet poeng er å stille seg kritisk til om besvarelsene respondentene legger frem er deres oppriktige meninger eller om de justeres for å passe et sett av holdninger de selv synes de burde ha eller er forventet av dem. Når man ber et utvalg om å besvare spørsmål til et forskningsprosjekt, er de fleste klar over at datamaterialet skal brukes til noe. Dette kan spille inn på hvordan enhver velger å svare og fremstille seg selv. Forhåpentligvis vil respondentenes mulighet for å opptre anonymt bidra til større reliabilitet på dette punktet, da de ikke må stå personlig til ansvar for det de har skrevet. Det er likevel viktig å ha i bakhodet at de subjektive besvarelsene kan være vinklet på en måte som ikke nødvendigvis samsvarer med hvordan respondentene viser sine holdninger i virkeligheten.

### 3.5.2 Forskningskvalitet

For å sikre god forskningskvalitet har prosjektet holdt seg til NSDs retningslinjer. Prosjektet foregikk i tett samarbeid og rådgøring med veileder, hvor vi sammen har reflektert over etikken knyttet til valg av utforming av studien og innhenting av data. Det ble også besluttet å føre logg for å bedre holde oversikt over eget arbeid og arbeidsprosess. Loggføring kan være et godt hjelpemiddel til refleksjon som en del av prosessen underveis. Notering av små og store avgjørelser underveis gjør det lettere å skape oversikt over hva som faktisk har blitt gjort og se tilbake på konteksten valgene ble tatt i.

En kritikk av eget arbeid er bruken av to metodiske tilnærminger (kvalitativ og kvantitativ), og vektlegging av særlig den førstnevnte. Høgheim (2020, s. 170) sier at «bruker man to (eller flere) metoder, bør alle være «hovedmetoder» i den forstand at man legger ned like mye arbeid i begge metodene og vektlegger begge like mye». Valget om å bruke en hovedsakelig kvalitativ metode støttes av argumenter knyttet til at den kvalitative metoden er mer utforskende, og støtter best oppunder problemstillingens formål. Likevel var det ønskelig å skape et større, oppsummerende bilde av helheten. Derfor er kvantitativ metode også benyttet i ett og samme forskningsprosjekt. Høgheim sier likevel videre at «en fordel med mixed methods (...) er at man kan "fylle hullene" i én metode ved hjelp av en annen» (Høgheim, 2020, s. 172). «Med slike design kan man få frem flere perspektiver på det man forsker på, noe som nettopp er hensikten og argumentasjonen for å bruke mixed methods-design» (Høgheim, 2020, s. 172).

## 3.6 Oppsummering av metode

Kapitlet har sett på studiens valg av metode for datainnsamling, vitenskapsteoretisk posisjonering, tillatelser knyttet til datainnsamlingen og forskningsetiske refleksjoner. Masteroppgaven har et mixed methods-design som utgangspunkt for å undersøke læreres og lærerstudenters forståelse av begrepet "utfordrende atferd" i skolen. Det blir brukt både kvalitative og kvantitative metoder for å få innsikt fra ulike perspektiver og skape en helhetlig forståelse. Metodevalget er inspirert av Grounded Theory, med et åpent og utforskende utgangspunkt for å generere teori basert på dataene. Studien har en hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsposisjonering, som fokuserer på fortolkning og individuelle opplevelser.

Studien tar i bruk et semistrukturert elektronisk spørreskjema for datainnsamling. Spørreskjemaet inneholder både åpne og lukkede spørsmål og har som mål å samle inn både kvalitative og kvantitative data. I spørreskjemaet blir informantene bedt om å beskrive utfordrende atferd knyttet til enkeltelever og reflektere over egen håndtering og årsaker til atferden. Spørreskjemaet ble utformet med åpne spørsmål basert på problemstillingen og forskningsspørsmålene, der assosiering blir brukt som en måte å få innsikt i informantenes mentale koblinger til begrepet "utfordrende atferd". Informantene blir i undersøkelsen bedt om å fritt assosiere rundt begrepet for å øke forståelsen og få fram bakenforliggende tanker.

Informantene ble rekruttert gjennom personlig invitasjon og en oppskrivningsliste ved Høgskolen. Snøballmetoden ble også brukt for ytterligere rekruttering.

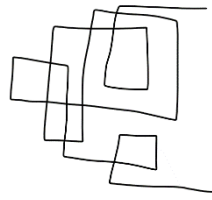
Inkluderingskriteriene var at informantene skulle være aktive lærere i norsk grunnskole eller lærerstudenter på femte året ved en norsk høyskole eller universitet. Spørreundersøkelsen ble sendt til 61 respondenter, hvor 45 respondenter fullførte den. Det ble dannet to informantutvalg: ett med 31 lærerstudenter og ett med 16 aktive lærere

Dataene ble samlet inn gjennom et spørreskjema distribuert ved hjelp av SurveyXact, og rådataene ble behandlet og lagret elektronisk. Analyse og tolkning av dataene ble utført med forsøk på å være objektive og holde seg tro mot respondentenes meningsinnhold.

Forskningsprosjektet fulgte også etiske retningslinjer knyttet til personvern og sikker lagring av data.

# 4.

# Analyse



## 4. Analyse

---

*Dette kapitlet gir en ramme for hvilke analysemetoder som er tatt i bruk i arbeidet med analysen av studiens datamateriale, samt en beskrivelse av prosessen. Forskningsresultatene vil bli systematisk presentert gjennom en detaljert og strukturert sammenfatning av studiens funn, der funnene presenteres gjennom hovedtemaer med tilhørende kategorier.*

### 4.1 Tematisk analyse

Ordet Analyse betyr ifølge Høgheim (2020, s. 200) oppløsning, eller «å bryte ned en helhet til ulike bestanddeler og undersøke hver dels mening og delenes gjensidige forhold». Det er i denne studien et mål å bryte ned helheten av det innsamlede datamaterialet gjennom en tematisk analyse.

Tematisk analyse er en mye brukt analysemetode for kvalitativ forskning, særlig innen psykologien (Braun & Clarke, 2006, s. 77). Analysemetoden legger til rette for en tilgjengelig og teoretisk fleksibel tilnærming for analyse av kvalitative data, der analyseprosessen, i likhet med andre kvalitative analysemetoder, legger vekt på å se etter temaer eller mønstre i datamaterialet. Metoden brukes til å «identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i datamaterialet [fritt oversatt]» (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Dette gjøres gjennom å «tematisere meninger» i datamaterialet (Holloway & Todres, 2003, s. 347), (sitert

i (Braun & Clarke, 2006, s. 78)). Braun og Clarke (2006, s. 87) beskriver seks steg ved en tematisk analyse som jeg har valgt som bakgrunn for arbeidet med analysen. Kort oppsummert er stegene (1) Bli kjent med koden, (2) Kode, (3) Lete etter tematikk, (4) Gjennomgå temaene, (5) Definere og navngi temaene og (6) Skrive rapport.

#### 4.1.1 Induktiv tilnærming

Jeg valgt en hovedsakelig induktiv tilnærming som overordnet innfallsvinkel til analysen. Denne tilnærmingen, nærmere bestemt abduktiv tilnærming med elementer av deduktiv, fokuserer primært på det induktive. Ved en induktiv tilnærming analyseres datamaterialet i "grounded data", hvor man ser på datamaterialet slik det er og forsøker å se bort fra allerede etablerte teorier og konsepter. (Braun & Clarke, 2021). Denne tilnærmingen støtter studiens utforskende formål og er derfor valgt som mest passende.

Induktiv tilnærming er eksplorerende i den forstand at den søker å oppnå ny kunnskap på områder med begrenset forhåndskunnskap (Jacobsen, 2005), og den skiller seg fra deduktiv tilnærming hvor man bekrefter eller avkrefter antagelser på områder med mye forhåndskunnskap (Jacobsen, 2005).

Ved induktiv analyse er det dataene som avgjør hvilke kategorier som brukes (Høgheim, 2020, s. 207), og Høgheim (2020) hevder at «Induktiv analyse er godt egnet dersom man har et design som har fokus på å forstå et fenomen "fra bunnen av", slik som innen fenomenologi». En deduktiv tilnærming tar derimot utgangspunkt i teori for å strukturere og analysere dataene, og går dermed forbi den åpenbare meningen i dataene. Induktiv og deduktiv tilnærming er ikke motsetninger, da elementer kan hentes fra begge tilnærminger. Selv om studien inneholder deduktive elementer, ved at begreper og kategorinavn sees i sammenheng med teori, er det mest relevant å beskrive den som en induktiv tilnærming.

#### 4.1.2 Kodingsprosess

I arbeidet med kodingen har jeg bla. brukt programmet NVivo 1.7.1 til å arbeide med datamaterialet. NVivo er et dataprogram som hovedsakelig brukes innen kvalitativ forskning til organisering og behandling av data. Det lar deg blant annet lage koder med referanser i



data du har lastet opp, det være seg PDF-filer eller tekstdokumenter. I denne studien ble programmet særlig brukt til å kode meningsinnholdet i ett av hovedtemaene, særlig knyttet til to av spørsmålene i spørreundersøkelsen. NVivo muliggjør også enkelte visuelle fremstillinger av datamaterialet. Dette ble gjort med Figur 15 som er en ordsky basert på kodene fra spørsmål 1 i spørreundersøkelsen (se side 66 og 104).

Før opplasting av data i NVivo, gjennomgikk materialet som sagt en nummerering. Det ble dermed fordelaktig at eksempelvis «Respondent nr. 34» sin besvarelse kunne bli sett på selvstendig for å bedre forstå sammenheng i svarene fra spørreundersøkelsen, samtidig som besvarelsene hovedsakelig ble behandlet som gruppedata.

Det første steget i Braun og Clarke (2006, s. 87) sin beskrivelse av tematisk analyseprosess er en grundig granskning av datamaterialet. Dette innebærer en gjennomlesning av datamaterialet der man gjør seg kjent med deler og helheter av det man har samlet inn. Respondentbesvarelsene ble derfor først lest igjennom en og en i sin helhet. Dette med mål om å skape en større forståelse av besvarelsene i seg selv og sammenhengen enkeltsvarene måtte ha med hverandre. Deretter ble en sammenfatning av alle respondentbesvarelsene undersøkt ved å se alle svarene knyttet opp mot hvert av spørsmålene i spørreundersøkelsen.

I kodingsprosessen ble altså materialet behandlet hovedsakelig som gruppedata i den forstand at hver besvarelse ble lest i lys av spørsmålet, og derfra «reduert til meningsbærende bestanddeler» (Høgheim, 2020, s. 204). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver kodingen som «meningsfortetting», altså ved at «kodene skal redusere data, men ikke meningen som ligger i dataens innhold» (Høgheim, 2020, s. 204)

Ved gjennomlesing og bearbeiding av datamaterialet, dukket det etter hvert opp særlig tre fremtredende hovedtemaer som kunne være en nyttig måte å strukturere analysen etter.

### *InVivo-koder*

InVivo-koder er koding av rådata slik den er, der dataen skaper bestanddelene kodene består av (Høgheim, 2020, s. 204). Noe data er tydelig på hvilket innhold som uttrykkes, og begrepsbruk kan overføres direkte inn i kodene. Meningsinnhold og koding gjøres dermed

InVivo dersom koden eksisterer innenfor datamaterialet, og man kan dermed «basere koder på “språket” i data» (Høgheim, 2020, s. 206). Dette muliggjør at ordlyder forblir de samme i datamaterialet og kodingen, og avstanden mellom koding og fortolkning blir dermed minst mulig. Kodingen gjøres på bakgrunn av uttrykt og forstått meningsinnhold i tekstmaterialet, og her kan det virke passende at ordlyden i data og kode er den samme.

Særlig skaper den typen datamateriale som består av skriftlig tekst god grobunn for koding InVivo ettersom den som regel er fortettet. Når man skriver foregår en aktiv resonnering, evaluering og bearbeiding av det man har skrevet, og dermed er sjansen stor for at man formidler innhold kort og konsist med tydelig begrepsbruk. Eksempelvis er avstanden mellom det man tenker og det man uttrykker kortere ved verbal formidling, og man tenker kanskje mer mens man snakker, uten like stor mulighet til å justere det uttrykte underveis. Dermed har man ved skriftlige uttrykksmåter flere muligheter til å sammenfatte og komprimere meningsinnhold i større grad.

#### *InVitro- koder*

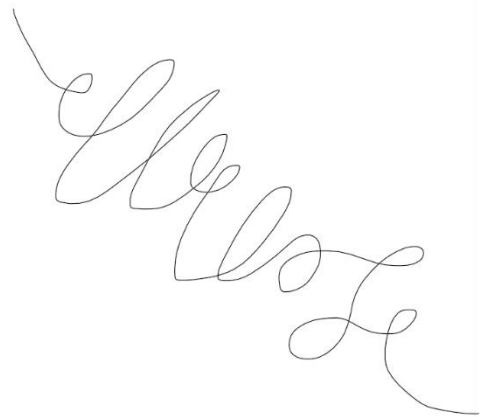
InVitro-koder, eller *deskriptive koder*, er «koder som skal beskrive den delen de representerer» (Høgheim, 2020, s. 206). Da lages koder «for å best mulig beskrive bestanddelen uten at det nødvendigvis kommer fra dataene selv» (Høgheim, 2020, s. 204). Selv om skriftlig tekst er fortettet, er det ikke gitt at den er så komprimert at all koding kan gjøres InVivo. Andre ganger er det hverken hensiktsmessig eller mulig å kode med direkte begrepsbruk. Da blir forsøk på å finne ordlyder som representerer meningsinnholdet på så riktig og presist vis som mulig viktig. Gjennom InVitro-koder blir det satt ord på innholdet i datamaterialet, med mål om å reformulere innholdet og ikke fortolke det. Datamaterialet kan også inneholde flere nyanser av meningsinnhold i en og samme setning. Det er dermed formålstjenlig å lage flere koder slik at de ulike nyansene blir gitt verdi, og dermed bedre representerer materialet.

#### 4.1.3 Sortering- og kategoriseringsprosess

Datamaterialet ble kodet, og senere sortert og kategorisert i både NVivo og Word. Begge programmene ble brukt om hverandre for å skape best mulig oversikt over dataene. Særlig ble NVivo brukt til å kode spm 1, 2 og 7, som handlet mest om definering av *utfordrende*

*atferd* for å finne fram til ulike måter å forstå begrepet. Kategoriseringen ble gjort på bakgrunn av hovedtemaene som fremtrådte gjennom bearbeiding av datamaterialet, der elementer fra ulike spørsmål fra spørreundersøkelsen var med på å belyse ulike aspekter innenfor hovedtemaene.

På bakgrunn av koding av datamaterialet under de tre hovedtemaene, kom det til ulike kategorier. I følge Cho og Lee (2014, s. 12) er det å lage kategorier en måte å komprimere en stor mengde tekst til et fåtall innholdsrelaterte kategorier. Kategori viser ifølge Høgheim (2020, s. 206) til «ord eller fraser som er beskrivende for en gruppe koder». Altså blir kategoriene et verktøy for å presentere det samlede datamaterialet på en strukturert og oversiktlig måte. Ettersom ordet «analyse» viser til en prosess som beskriver undersøkelse på et dypere plan, ble det i studien gjort en grundig betraktning av delene hver for seg, for så å kunne vurdere disse delene opp mot hverandre og helheten. Da dette er en prosess, ligger det i sakens natur at betraktningene skjer gjentatte ganger slik at informasjonen innhentes fra flere, ulike perspektiv. Med andre ord har ikke prosessens struktur alltid vært like klar. Arbeidet med å finne passende kategorier foregikk som en del av den analytiske prosessen, altså med arbeid fram og tilbake for best mulig bearbeiding av materiale.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Høgheim', written in a cursive style.

## 4.2 Studiens funn

### 4.2.1 Hovedtemaer og kategorier

I arbeidet med analysen av datamaterialet, tegnet det seg etter hvert mønstre og grupperinger av temaer og tilhørende kategorier. Tema og kategorier er blitt til med utgangspunkt i spørsmålene i spørreundersøkelsen og begreper som er naturlig utledet i analysen. Det analyserte datamaterialet presenteres i tre hovedtemaer med tilhørende underkategorier. Temaene med tilhørende kategorier representerer og sammenfatter viktige elementer fra funnene i analysen. De tre hovedtemaene er ikke gjensidig utelukkende. Ettersom ytringene i datamaterialet kunne romme flere aspekt, kunne også dataene falle inn under flere kategorier i temaene samtidig. Temaene og tilhørende kategorier blir alle viktige for å belyse den overordnede problemstillingen som søker å skaffe innsikt i utvalgets forståelse av begrepet og fenomenet *utfordrende atferd*.

De tre hovedtemaene fra det analyserte datamaterialet er «Forståelse», «Håndtering» og «Toleranse». De to første hovedtemaene er noe større enn det siste da de rommer mer datamateriale. Under hvert hovedtema er det i analyseprosessen utledet underordnede kategorier som vil bli presentert fortløpende ved presentasjonen av hvert hovedtema.

#### Forståelse

- *Et begrep som oppfattes av lærerne som vanskelig å definere*
- *Atferd forstått som elevens fysiske og verbale uttrykk*
- *Atferd sett gjennom et problemorientert perspektiv*
- *Atferd sett i lys av årsaksforklaringer*

#### Håndtering

- *Relasjoner*
- *Kompetanse og erfaring*
- *Støtte og ressurser*

#### Toleranse

- *Toleranse i tråd med kjennskap til elevens utfordringer og bakgrunn*
- *Toleranse påvirkes av ansvaret for medelever*
- *Toleranse formes av erfaring*

**Figur 14:**

*Presentasjon av hovedtemaer med tilhørende kategorier*

## 4.2.2 Presentasjon av data under tilhørende hovedtema

### *Forståelse*

Det første hovedtemaet handler om respondentenes forståelse av *utfordrende atferd* i skolesammenheng. Datamateriale knyttet til dette temaet vil være data der respondentene gjennom analysen uttrykker ulike måter å forstå begrepet *utfordrende atferd*. Gjennom den induktive analysen er det fire tilhørende kategorier som representerer og oppsummerer hovedinnholdet i funnene under temaet «Forståelse». Kategoriene er hovedsakelig basert på en analysegjennomgang av de to første spørsmålene i undersøkelsen der respondentene fikk direkte spørsmål om deres forståelse av begrepet og der utvalget ble bedt om å utdype deres refleksjoner rundt hva begrepet betyr for dem. Også spørsmål 7 og 7.2 med skildring av scenario med opplevd utfordrende atferd og oppfølgende spørsmål om mulige årsaker til elevatferden, ble analysert under dette hovedtemaet. Data ble også kodet fra andre spørsmål enn de nevnt over dersom det ble ansett som hensiktsmessig. Kategoriene som er utledet tilhørende hovedtemaet «Forståelse» er:

- «Et begrep som oppfattes av informantene som vanskelig å definere»
- «Atferd forstått som elevens fysiske og verbale uttrykk»
- «Atferd sett gjennom et problemorientert perspektiv»
- «Atferd sett i lys av årsaksforklaringer»



Kategorien handler altså om et samlet uttrykk fra respondentenes side om at *utfordrende atferd* er vanskelig å få ordentlig grep om. De gir uttrykk for at det nødvendigvis ikke er vanskelig å sette ord på hvilke elementer begrepet *kan* romme, men heller at beskrivelsene omfatter så mange forskjellige elementer at det til tider kan oppleves uoversiktlig å vite hva begrepet egentlig handler om. En respondent sier eksempelvis at «Utfordrende atferd forstår jeg som noe man som lærer ikke har 100% oversikt over».

Ved at respondentene presenterer et bredt spekter av assosiasjoner til begrepet blir det tydelig at det er store variasjoner i hva respondentene legger i det. Assosiasjonene til begrepet er i datamaterialet utsagn som rommer alt fra beskrivelser av elever med innagerende atferd og «stille» utfordringer som ikke klarer å ta del i undervisningen, til beskrivelser av elevers atferd som noe som kommer i veien for undervisningssituasjoner, til beskrivelser av fysisk utagerende atferd og verbalt stygg språkbruk i tillegg til elementer av vold som oppleves farlig for ansatte og medelever.

I kategorien ligger også vage og uspesifikke beskrivelser rundt hva begrepet «utfordrende atferd» handler om for respondentene. Utsagn som:

*«det er ulike faktorer som kommer i veien, og barnet kommuniserer ved å utøve utfordrende atferd»,*

*«elever som har så store og sammensatte utfordringer at de er utfordrende å hjelpe»*  
og

*«så voldsom adferd at det blir vanskelig å undervise»,*

uttrykker en viss vaghet. Det samme gjelder utsagn som:

*«utfordrende atferd er for meg atferd som ikke er helt akseptabel væremåte ovenfor andre medelever, samt læreren»,*

*«en atferd som viker fra det normale»,*

*«atferd som generelt skiller seg ut fra resten av klassen, eller fra det som er forventet av det spesifikke alderstrinnet eleven går på»,*

*«atferd som ikke passer til den standardiserte skolen»,*

«atferd som "ikke passer inn" i samfunnets sosiale idealer og verdier»,

«atferd som er utover det en kan forvente» og

«atferd som ikke godtas av skolen».

Et annet begrep som fremkommer hyppig i datamaterialet, som også er med på å bidra til en vag definisjon av begrepet, er *utagering*. *Utagering* blir i datamaterialet mye brukt for å beskrive atferden, men kommer sjeldent med en forklaring eller utdyping på hvilken mening som tillegges. Selv om begrepet har en definisjon som kan vises til, kommer det fram en tvetydighet i bruken av begrepet. Det kan eksempelvis av én respondent i én sammenheng bli brukt om beskrivelser knyttet til en mildere grad av utagering for å beskrive atferden hovedsakelig som et forstyrrende element. Så kan det av en annen respondent i en annen sammenheng brukes i beskrivelser av atferd i mer voldelige situasjoner. Å vite hva respondenten legger i begrepet *utagering* er dermed vanskelig å avgjøre. Forklaringene knyttet til respondentenes forståelse av *utfordrende atferd* flyttes dermed til et nytt begrep med behov for definering.

Atferd forstått som elevens fysiske og verbale uttrykk

En annen måte å skaffe innsikt i respondentenes forståelse av begrepet *utfordrende atferd*, er å se på de observerbare uttrykkene de legger vekt på i skildringene av ulike scenarier med utfordrende atferd og når de definerer begrepet. Mange respondenter viser altså til spesifikke og konkrete handlinger for å beskrive hva utfordrende atferd betyr for dem. Kategorien *Atferd forstått som elevens fysiske og verbale uttrykk* rommer data der respondentene på en deskriptiv måte beskriver elevatferden gjennom synlige og hørbare uttrykk. En annen måte å beskrive dette på er at *utfordrende atferd* kan forstås som det respondentene sier de ser og hører. Selv om uttrykkene ofte foregår samtidig og om hverandre i beskrivelsene av elevatferden, kan de sees på hver for seg gjennom en inndeling av fysiske uttrykk og verbale uttrykk.



### Fysiske uttrykk:

Fysiske uttrykk er i det analyserte materialet ofte beskrevet som fysisk utagering, og særlig da konkrete, observerbare handlinger fra elevens side. De beskrives på den ene siden av skalaen som «kroppslige» utbrudd der eleven f.eks. kan gå til angrep på andre eller fremstå skremmende og truende. Eksempler på elevatferd som inngår i kategorien er slag, spark, biting, kloring, spyting, grining, slåssing, etc. Det kan også være elevers voldshandlinger, f.eks.:

*«tok kvelertak på medelev»,*

*«aktivt går løs på»,*

*«"overfalt" meg bakfra» eller*

*«truet med en saks».*

Skade og ødeleggelse på ting eller mennesker som direkte følge av et fysisk uttrykk regnes også med her. De fysiske uttrykkene kommer frem i data der respondentene forteller om elever som kaster gjenstander (eksempelvis er kasting av stoler, pulter, blyanter, ark, sko, bøker og ball lagd av papir og vann nevnt i datamaterialet). Kategorien rommer også øvrig involvering av objekter i de fysiske handlingene, som f.eks. ved at eleven:

*«barrikaderer klasseromsdøren med stoler»,*

*«velter pulter»,*

*«river ned en skapdør» og*

*«sparker og slår på veggene».*

De fysiske uttrykkene kommer også til syne gjennom utsagn som beskriver at en elev eksempelvis

*«raserte rommet»,*

*«smalt døren til klasserommet hardt igjen» og*

*«tegnet på pulter og på veggene, og rev i stykker oppgavearkene til sine medelever».*

På den andre siden av skalaen er også mildere uttrykksformer av de fysiske handlingene beskrevet. Dette kan være at eleven eksempelvis løper vekk, vandrer eller «stikker av», eller på en eller annen måte fysisk unnviker kontakt. Det kan eksempelvis være «ved å bevege seg mye/løpe/stå på pulten», at eleven «hopper på pulten» eller «tok plassene til medelever». Andre milde fysiske uttrykk med involvering av objekter er at eleven «leker med moppen» eller «spiller av upassende innhold på YouTube med høy lyd». I tillegg til disse inngår også noen fysiske uttrykk som kan plasseres i en slags gråsoner mellom milde og mer voldsomme uttrykk, alt ettersom hvordan de blir utført i øyeblikket. Det kan være at eleven:

*«viser tegn til seksuell atferd ved å ta på andre»* eller at eleven

*«viser rumpe og tiss til de andre i klassen».*

### Verbale uttrykk:

Verbale uttrykk er i det analyserte materialet ofte beskrevet med ord som hyling, skriking, brøling og roping, der uttrykkene noen ganger ikke sier særlig mye om det verbale innholdet. Et kjennetegn med disse uttrykkene er bruken av høyt volum. Dette fremgår for eksempel i utsagn der eleven:

*«skriker høyt og uavbrutt»,*

*«snakker høgt og mye når andre elever har fått ordet»* eller

bruker *«høylytte, negative kommentarer».*

I noen utsagn inngår også en fremstilling av verbaliteten som en avbrytelse eller som et forstyrrende element, eks. ved at eleven:

*«gjentatte ganger avbrøt den som snakket»* eller

*«lager mye forstyrrende lyder».*

En respondent nevner respons i form av latter ved at en elev «ler når lærere har gitt beskjeder». I dette er ikke nødvendigvis det høye volumet et viktig element. Det er det heller ikke i «eleven prater konstant med normal stemme». Likevel inngår utsagnene i de verbale og hørbare uttrykkene respondentene beskriver. Noen utsagn har et mer rettet innhold der budskapet er viet større oppmerksomhet. Seksuelle kommentarer, bruk av skjellsord, banneord og trusler blir eksempler på verbale utsagn med mer konkret og rettet innhold. Eksempelvis sier en respondent at eleven:

*«truet med at hen skulle finne seg en kniv (og ta oss)».*

Mer generelle utsagn, som at eleven «sier nedlatende ting», bruker «upassende kommentarer», «stygg» eller «ufin» språkbruk, inkluderes også i denne kategorien. Psykisk vold, utestenging og mobbing der verbaliteten er en sentral del av innholdet blir også nevnt i datamaterialet, i tillegg til spesifikke kommentarer som *"hold kjeft"*, *"så teit"* og *"banke livskiten"*.

I tillegg til de fysiske og verbale uttrykkene som ofte er mer fremtredende, nevnes også innagerende atferd i datamaterialet. Data knyttet til innagerende atferd er direkte bruk av begrepet, som for eksempel i utsagnet:

*«utfordrende atferd er også innagerende atferd».*

Annen data knyttet til innagerende atferd er utsagn som implisitt henviser til:

*«de som har "stille" utfordringer som kanskje ikke påvirker andre».*

De innagerende uttrykksformene er kanskje mindre ekspressive og tydelige, ettersom de ofte kjennetegnes av mindre synlige uttrykk som vendes inn mot eleven selv. Basert på dette er det mulig å anta at utsagn som

*«enkelte elever med svært lite skolenærvær»* og

*«at de ikke klarer å høre etter og følge med på det som blir sagt»,*

handler om utfordringer knyttet til elever som viser innagerende atferd. Ikke mye data involverer innagerende atferd, men er likevel verdt å nevne ettersom de inngår i de fysiske uttrykkene respondentene beskriver som den del av deres forståelse av *utfordrende atferd* i skolen.

### Atferd sett gjennom et problemorientert perspektiv

En tredje måte å forstå respondentenes forståelse av *utfordrende atferd* er å se på hvordan elevatferden ofte oppleves i lys av et problemorientert perspektiv. Kategorien inneholder data som beskriver den utfordrende atferden som blant annet «et forstyrrende element», som på en eller annen måte «går utover» noe eller noen. Dette noe eller noen kan være undervisningen, læringsmiljøet, læreren, medelever eller eleven selv. Dersom det er snakk om at atferden går utover *læreren* vises det til bla. lærerens tid og ressurser, sikkerhet og trygghet, lærerens opplevelse av respekt og autoritet og lærerens ivaretagelse av medelever, samt utførelse av andre arbeidsoppgaver og oppmerksomhet på bla. det faglige. For eksempel rapporteres atferden som forstyrrende ved at det faglige kommer i skyggen av å måtte håndtere uro, bråk og støy. Dette kommer til uttrykk i utsagn som:

*«enkelte elever sin adferd tar i stor grad oppmerksomheten min som lærer vekk fra "skolefaglig" arbeid. Ofte må jeg dedikere store deler av skoletimer eller skoledager for at disse skal kunne være i klasserommet».*

Også beskrivelser der elever:

*«forstyrrer det som ellers hadde vært en perfekt undervisning»* og

*«ødelegger undervisningen for alle»,*

peker mot atferden forstått som problemorientert. Basert på disse utsagnene kan en oppfatning være at undervisningskvalitet og læringsmiljø går på bekostning av elevatferden. Data som viser til at atferden går utover *medelever* uttrykker en negativ påvirkning av bla. medelevenes oppmerksomhet, deres faglige læringsutbytte, sikkerhet og trygghet, deres relasjon til eleven som viser utfordrende atferd og det sosiale fellesskapet i klasserommet. Dersom det er snakk om at atferden går utover *eleven selv* vises det til bla. elevens faglige

læringsutbytte, sikkerhet og trygghet, sosiale relasjoner til voksne og medelever og elevens egen verdighet.

Kategorien tar også for seg data som innebærer beskrivelser der utfordrende atferd ofte krever noe ekstra fra omgivelsene og at dette er problematisk på et vis. Med omgivelser snakker vi da om lærere, medelever, øvrige ansatte i skolen, foreldre og foresatte. De involverte i barnets liv blir uttrykt å måtte yte ekstra utover «normalen» i møte med denne atferden. Dette «ekstra» knyttes bla. til faglig tilrettelegging, organisering av undervisning, tid og ressurser. Eksempelvis sies det at:

*«de trenger mer hjelp»,*

*«slike elever krever gjerne mer tid»* og at det er

*«ekstra viktig å legge til rette for tilpasset opplæring og å møte eleven der den er».*

Beskrivelsene av behovet for særskilte tiltak blant gruppen som viser utfordrende atferd er ikke nødvendigvis i seg selv problemorienterte, slik som utsagnene nevnt over. Men når en respondent for eksempel fremstiller scenarier med utfordrende atferd som et dilemma, der avgjørelser rundt f.eks. håndtering ikke ivaretar begge parter og situasjonen dermed «går utover» noen, går utsagnet over i å være problemorientert. Eksempelvis sier en respondent:

*«Atferd som tar fokus fra undervisningen og det klassen gjør felles, til å handle om én enkelt elevs behov synes jeg er utfordrende, spesielt om det ikke er nok ressurser (ansatte/assistenter o.l.) til at både enkelteleven og medelevene kan få den tiden og hjelpen de trenger».*

Utsagnet peker mot en mangel på ressurser ved at skolen ikke klarer å tilby tilstrekkelig hjelp og dermed ivareta alle elevers behov. Dette er igjen er med på å fremstille eleven som viser utfordrende atferd som et problem som krever mer utover det kapasiteten tilsier. Flere utsagn som poengterer dette, er:

*«eleven stjeler tiden til de andre»,*

*«atferden "stjeler" mye ressurser fra elevgruppen»,*

*«går på bekostning av andre elever»,*

*«alt fokuset gikk til én elev, og jeg kunne ikke hjelpe eller følge opp resten av elevene mens det pågikk»,*

*«man må velge mellom å kun hjelpe den ene eleven eller flere i klassen» og*

*«jeg kjente presset på at det var mange andre elever som trengte hjelp».*

En annen respondent peker også på dette problemorienterte dilemmaet ved å spørre seg selv:

*«Skal den ene elevens behov for oppfølging trumfe de andre elevenes behov for oppfølging og arbeidsro?».*

Innunder det problemorienterte perspektivet faller også rapporteringer om elevatferd som innebærer en form for motvilje. Mye datamateriale inneholder formuleringer med bruk av ord som «vil» og «bryr seg» knyttet til beskrivelser av eleven, som f.eks.:

*«bryr seg ikke om konsekvenser»,*

*«bryr seg ikke om det jeg sier de skal gjøre»,*

*«bryr seg ikke om de voksne» og*

*«vil ikke høre etter».*

Felles for disse utsagnene er at de ser ut til å uttrykke at elevens oppførsel er viljebestemt.

En annen respondent sier rett ut at utfordrende atferd blant annet inkluderer:

*«atferd som eleven selv gjøre noe med».*

Mye av motviljen som kommer fram i datamaterialet ser ut til å være knyttet opp mot det å følge regler, bestemmelser og beskjeder læreren gir. F.eks. kommer dette tydelig frem i data som:

*«han ville ha egne regler og bestemme selv»,*

*«eleven nekter å høre på meg»,*

*«ignorerte meg fullstendig» og*

*«responderte ikke på noen form for tilsnakk eller veiledning og var ikke medgjørlig».*

Annen data uttrykker noe av det samme ved at elevene:

*«hører ikke på de voksne» og*

*«gjør bare som de selv ønsker».*

I kategorien inngår altså at framstilte forventninger om å gjøre som læreren sier ikke blir møtt, eks. at eleven «motsetter seg forventninger om alle typer skolearbeid».

I tillegg til at noe data viser til en forståelse av at elevatferden er viljebestemt, inneholder annen data også en undertone av at eleven har en agenda med valget av sin «dårlige» atferd. Ord som «sabotering» er å finne i datamaterialet, og en oppfatning ser ut til å være at eleven bevisst forsøker å sabotere for læreren og dens oppgaver, eller, med andre ord, at eleven oppfører seg på en viss måte på trass, med mål om å sabotere. For eksempel innebærer kategorien data som gir uttrykk for at eleven vil «teste» læreren ved å for eksempel «se hvor langt han kunne strekke strikken», dette også i en annen kontekst der det blir sagt at elevene «utnytter ofte vikarer». Elever blir tilskrevet motiver med handlingene sine, som i f.eks. «hen prøvde å få reaksjoner». Andre utsagn som «plager andre elever» og «er stygge med voksne og medelever» uttrykker en form for intensjonell destruktivitet fra elevens side. Dette kan også gi seg til kjenne i utsagn som f.eks.:

*«elev som ikke gjør som den får beskjed om og heller ødelegger for andre»,*

*«ødelegger heller for andre» og*

*elev «som tuller og skal ødelegge undervisningen for alle».*

Situasjonene med elevenes motsettelse av lærernes beskjeder kan ut ifra det analyserte datamaterialet sees på som en maktkamp som utfordrer lærerens autoritet og kontroll. I lys av dette tegnes også et bilde av lærerens mål om å instruere eleven. I mange av scenariene ønsker læreren å få eleven til å gjøre som hen sier, eks.:

*«det kan være alt fra å få oppmerksomheten, til å få noen elever til å ta imot beskjed»  
og*

*«å få elever til å arbeide».*

En respondent skriver at hen:

*«følte ansvar for å få eleven til å være med i klasseromsundervisningen eller i verste fall hindre eleven fra å forstyrre andre klassers undervisning»,*

hvilket viser til et mål om kontroll og instruering av eleven. Når disse instruksene ikke blir fulgt, eks. «elevene nekter å arbeide», uttrykkes i mange tilfeller lærerens avmakt. En respondent sier at

*«det følte som om elevene styrte timen».*

En annen respondent beskriver situasjonen med utfordrende atferd som:

*«en maktkamp-situasjon som gjør at jeg føler jeg mister kontroll».*

Som konsekvens av dette formidler noen respondenter også uttrykk for å ikke føle seg hørt eller vist respekt, eks.:

*«jeg følte meg ikke hørt av eleven»,*

*«jeg når ikke inn til eleven»,*

eleven *«respekterte ikke medelever eller mine forventninger til dem»* og

eleven *«mangler grenser og respekt for voksne og medelever».*

Datamateriale regnet med i kategorien uttrykker altså en undertone av at atferden i seg selv er problematisk fordi den har følger og konsekvenser som påvirker andre. Ved å beskrive ettervirkninger og deretter knytte de opp mot elevatferden, kan innholdet forstås i den retning at følgene skyldes elevatferden. Utsagn som at eleven «skaper/starter uro» beskriver eleven som en igangsetter, dermed også årsaken til denne uroen. Noe data viser i tillegg til at elevatferden åpner opp for at uroen sprer seg, som f.eks.:

*«flere elever hang seg på, og ble dradd inn i scenarioet ufrivillig».*

Med andre ord er det nærliggende å tro at denne dataen ser på uro, bråk og støy som forårsaket av den utfordrende elevatferden, og at individet selv er «skyld» i dette.



## Atferd sett i lys av årsaksforklaringer

En fjerde måte å søke innsikt i respondentenes forståelse av utfordrende atferd er å se på bakenforliggende årsaker og andre forklaringer knyttet til elevatferden. Kategorien inneholder altså data som undersøker og forsøker å besvare *hvorfor* elevens atferd er som den er, altså «hva som ligger bak atferden». Det kan være «utfordringer som eleven selv ikke kan noe for», men som likevel knyttes opp mot eleven. Med dette kan man si at kategorien rommer et perspektiv som ser forbi tildeling av «skyld», men som forsøker å se etter forklaringer til hvorfor atferden kan komme til uttrykk. Et viktig aspekt inn under perspektivet er at atferden kan forstås kommunikativ.

Data som inneholder årsaker knyttet til medisinske og biologiske faktorer blir nevnt her. Det kan eksempelvis være at diagnoser og medisinerings beskrives som faktorer som må tas med i beregningen for å bedre forstå atferden. Årsaker knyttet til elevens bakgrunn og vanskeområder blir også trukket fram i datamaterialet. En del data struktureres etter det jeg vil kalle relasjonelle og kontekstuelle faktorer. Dette er faktorer som er mer knyttet opp til øyeblikket den utfordrende atferden tiltrer og omgivelsenes betydning for situasjonen. Altså flytter andre årsaker fokuset fra å handle om individet til å handle om miljøet rundt. Disse kommenteres i relasjonelle og kontekstuelle faktorer i tillegg til gruppen jeg har valgt å kalle strukturelle og organisatoriske faktorer. De strukturelle og organisatoriske faktorene er ikke mange, men de som blir nevnt handler om regulerbare årsaker knyttet til organiseringen av undervisningen som sies å ha innvirkning på at den utfordrende atferden tiltrer.

### Atferden som kommunikasjon:

Et grunnleggende aspekt i forståelsen av at årsaker kan ligge til grunn for elevatferden, handler om at atferden kan forstås kommunikativ. En frase som går igjen i datamaterialet er at atferden ofte er et «uttrykk for noe». Et annet ord som blir brukt om atferden er «smerteuttrykk». Med andre ord sees atferden på som en måte å kommunisere et budskap, ønske eller behov, både med passiv og aktiv intensjon.

*«Atferden er gjerne et uttrykk for at eleven på en eller annen måte har det vanskelig»,*

viser til denne forståelsen. Det blir også sagt at:

*«barnet kommuniserer ved å utøve utfordrende atferd»* og at

atferden brukes *«for å tvinge igjennom et ønske eller et behov»*.

Dette uavhengig av om det er tenkt noe mottaker for budskapet. Atferden forstås dermed som noe mer enn bare en væremåte. Den kan sees på som et språk for et innhold som knyttes opp mot eleven og dens situasjon.

### Medisinske og biologiske faktorer:

Årsaker knyttet til en medisinsk eller biologisk forklaring er eksempelvis utsagn der «diagnose» blir nevnt, og det er hele 25 ganger i datamaterialet. Noe data inneholder for eksempel spesifikke diagnoser, og de som blir nevnt er bla. ADHD, ASD, autisme og dysleksi. «ADHD» fremkommer 21 ganger i datamaterialet, hvilket kan anses som relativt hyppig. «Kognitive diagnoser» blir også brukt som samlebegrep av respondentene. Ellers peker annen data på mer generelle betegnelser som på en eller annen måte uttrykker en medisinsk forståelse. Dette gjelder da uavhengig av om en utredning har funnet sted og en diagnose har blitt stilt. Det som blir viktig er respondentenes forståelse av at en diagnose ligger til grunn for elevatferden. En respondent sier eksempelvis:

*«jeg mener i dette tilfellet årsakene var diagnose. Foresatte nektet utredning»*.

Andre respondenter viser til dette gjennom fraser som «bakenforliggende diagnoser», «underliggende diagnoser» og «udiagnostisert». Data som beskriver årsaker knyttet til medisinerer er også regnet med her, f.eks. «mangel på ADHD medisiner», «sliter med medisinerer av ADHD», «eleven ikke vil ta medisin» og «umedisinert elev med ADHD». Essensen i dataene knyttet til kategorien er altså at respondentene legger medisinske årsaker til grunn for forståelsen av hvorfor elevatferden er som den er.

### Elevers bakgrunn:

Av det respondentene trekker fram av årsaker til elevatferden, beskriver mange elevens bakgrunn, historie og livssituasjon som essensielle faktorer i forståelsen. Mye av denne dataen fungerer opplysende for leseren. Dataene tilfører mer informasjon om elevene, og det faktum at de blir trukket fram og vektlagt viser til at dette er en viktig del av hvordan respondentene forstår og opplever atferden. Aktuell data her handler om f.eks. alder og kjønn. Data som beskriver «pubertet» og «umodenhet» inkluderes også inn i dette. Det blir i datamaterialet noen ganger gjort et poeng ut av at eleven som viste utfordrende atferd var en gutt. Ellers blir kulturbakgrunn og andre morsmål enn norsk pekt på. Data som beskriver «kulturforskjeller» og «språkforvirring» knyttes også opp mot elevens språkbakgrunn. Elevers voldshistorikk blir eksempelvis også brukt som informasjon til å beskrive elevens bakgrunn. Utsagn som:

*«Elev har historie med vold mot lærer og medelever»,*

blir eksempelvis brukt som en opplysning og forklaring i beskrivelsen av en situasjon med utfordrende atferd.

Beskrivelser av elevens aktuelle livssituasjon, peker f.eks. på hjemmeforhold. Data knyttet til dette kan beskrive «vanskeligheter på hjemmebane», «ustabil hjemmesituasjon» og at eleven er «redd for konsekvenser i hjemmet». Mer indirekte utsagn som også kan fortelle om hjemmeforhold er at eleven eksempelvis er «vant med å få styre på en måte et barn ikke skal». Andre årsaker som nevnes knyttet til elevens situasjon kan være elevens forhold til bla. «skolevegring», «psykisk helse», «angstproblematikk» og «stress», eller at eleven på et generelt plan «har det vanskelig». Det kan også være forandringer i barnets liv som at eleven f.eks. «skal bytte skole».

### Vanskeområder:

Datamateriale som også er med på å beskrive årsaker til elevatferden knytter seg til beskrivelsen av elevenes vanskeområder. Innenfor dette feltet er det mye data, og den kommer til uttrykk gjennom spesifikke og mer generelle betegnelser. Spesifikke

vanskeområder som blir nevnt er konsentrasjonsvansker, relasjonsvansker, reguleringsvansker, atferdsvansker, lærevansker, faglige vansker, sosiale vansker, språkvansker og psykiske vansker. Data knyttet til kategorien uttrykkes gjennom at eleven har «vansker med», «utfordringer med» eller «sliter med», f.eks. «språkbruk», «atferd», «sinne», «sinnet», «følelser» og «å regulere seg kroppslig». Andre utsagn med bruk av ordet «vansker» knyttes til bla. «krav», «impulskontroll», «autoritetsfigurer», «sinnebeherskelse», «gjennomføring av skoledag», «å kontrollere sinne», «å forstå», «å følge normer og regler», «å tilpasse seg», «å sitte i ro», «å følge beskjeder», «å holde avtaler», «å forholde seg til krav», «å uttrykke seg», «å kommunisere hva en føler og kjenner på» og «å fungere i læringssituasjon og i samspill med andre».

Vanskeområdene fokuserer seg også på elevenes manglende strategier, forutsetninger og evner. I denne sammenhengen inkluderes data som ser atferden som er et resultat av vanskelighetene eleven har for å regulere egen atferd. Med andre ord kan man si at atferden sees på som et resultat av at eleven ikke mestrer å regulere seg selv. I det analyserte datamaterialet handler mye data om manglende eller «dårlige strategier i møte med andre» som går på det å «løse konflikter», «å uttrykke problemene sine», «å håndtere vanskelige tanker og følelser», «å komme ut av situasjonen» og «å ta kontakt med andre». Det sies eksempelvis at eleven «tyr til vold som enkleste løsning» eller «hadde ikke andre strategier å bruke enn verbale kommentarer».

### Relasjonelle og kontekstuelle faktorer:

De relasjonelle og kontekstuelle faktorene er mer knyttet opp til øyeblikket den utfordrende atferden tiltrer og det som foregår mellom menneskene som er i situasjonen. Samspillet med andre er en sosial situasjon, og i derfor kan det finnes sosiale motiver innad i et klassemiljø. Noen av disse blir lagt frem av respondentene som årsaker til elevatferden. Eksempelvis kan *sosial tilhørighet, rolle og usikkerhet* være stikkord blant en del relasjonell data. Dette kan handle om elever som «prøver å passe inn med de "kule" i klassen», «ikke finner sin "plass"», eller er «usikker på sin egen plass i gruppa».

Det kan også være usikkerhet knyttet til medelever, rolle i vennegjengen eller «redsel for å være en "outsider"». Andre antagelser fra datamaterialet går på at eleven «hadde en "rolle"».

som hen satt litt fast i», «trengte hjelp med å danne vennskap», «følte seg lite likt av medelever» og «ønsket så gjerne å være en del av klassemiljøet, men visste ikke hvordan han/ho skulle ta kontakt med de andre på en skikkelig måte». Noen årsaker viser til søken etter *oppmerksomhet* der elever for eksempel «vil vise seg» eller «vil ta litt mer plass» og «få litt mer oppmerksomhet». Dette inngår under det relasjonelle ettersom oppmerksomheten retter seg etter sosial kontakt. Respondentene sier eksempelvis også at «eleven er oppmerksomhetssøkende», «er opptatt av å bli sett og ville ta litt plass» og «ønsket respons fra medelever». Eller viser:

*«fysisk eller verbal oppmerksomhetssøkende atferd» og*

*«vil ha mer oppmerksomhet og kontakt med kontaktlæreren».*

Andre årsaker knytter seg til *mestring*, eller rettere sagt mangelen på mestringsfølelse, som bakgrunn for atferden. Det sies blant annet at «eleven ikke mestrer hverdagen» og har «liten tro på egne evner». Mangelen på mestring kan sees i sammenheng med det faglige med «for vanskelige oppgaver», der:

*«temaet var nytt, og eleven kan ha synes det var vanskelig fra start» eller*

*«det var faglige oppgaver som eleven ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å løse på egenhånd».*

Som resultat utspiller atferden seg som:

*«en måte å slippe å gjøre de oppgavene de egentlig skulle, slik at ingen skulle se at hen ikke fikk det til».*

Eller «materialet som skal jobbes med er nytt, vanskelig eller 'kjedelig'» og eleven «opsøker mer spennende ting». Noe data legger frem opplevd *urettferdighet* som årsak til elevatferden. Dette dreier seg om at eleven på en eller annen måte har en opplevelse å bli urettferdig behandlet. Det blir sagt at eleven:

*«opplevde urettferdighet og å ikke bli hørt» og*

*«følte seg urettferdig behandlet når det var "en mot alle"».*

Elevers opplevelse av urettferdig behandling kan også komme frem gjennom at «de andre elevene gjorde noe som han/ho ikke likte», eller andre uenigheter som fører til opplevelse av urettferdighet, eks.:

*«de var uenige om reglene i fotball» og*

*«uenigheter om fasiten».*

Mer kontekstrelaterte faktorer er eksempelvis årsaker som på en eller annen måte beskriver dagsform og fungerer som mer eller mindre akutte triggere. Elevatferden sies å avhenge av bla. «en god eller dårlig dag», «lite søvn den natten», «rastløshet», «frustrasjon», «eleven er lei seg», «indre uro» og «mye energi i kroppen». Noen respondenter trekker også fram «toleransevinduet» for å beskrive at eleven er aktivert og dermed er utenfor «tålegrensen» for å kunne håndtere situasjonen på en annen måte. Noe data sier eksempelvis da at atferden dermed kommer til syne, eks.:

*«da var det ikke mer enn "Jo, du må prøve", som skulle til før eleven fikk et raserianfall».*

Dersom elever har opplevd episoder som har satt dype spor eller forårsaket traumer er det flere ting som skjer i situasjonen respondentene rapporterer om som kan fungere som triggere. Respondentene nevner flere ganger «traumer» og «triggere» som årsaker for aktivering av reaksjonene tilknyttet atferden, eks. «tidligere episoder kan ha trigget eleven til å reagere». Noen sier at «opplevelser og inntrykk fra friminutt» kan ha hatt en innvirkning på atferden, uten at opplevelsene og inntrykkene spesifiseres. Det sies også om atferden at den er en «respons på forventninger» og at «skolen som institusjon eller system kan være en trigger i seg selv».

### Strukturelle og organisatoriske faktorer:

Et par strukturelle og organisatoriske faktorer blir nevnt som årsaker til atferden. Data knyttet til disse regulerbare faktorene er årsaker som har med organisering og strukturering av undervisning og skolehverdag å gjøre. Dette kan være mangel på tilrettelegging i forkant eller i øyeblikket som førte til at en situasjon oppstod, altså faktorer som man som lærer har

mulighet til å gjøre noe med. Disse er eksempelvis «feil plassering i klasserommet», «for mye stillesitting» og «bruk av sosiale medier på skolen». Andre går på «mangler tilpasning i klasserommet både faglig og sosialt», «mangel på grenser» og «manglende opplæring og støtte (dysleksi)». Det kan også være endringer i vant struktur, f.eks. «de vanlige rutinene ble brutt». Ikke mye data går på dette, men eksemplene respondentene har trukket fram er likevel verdt å nevne.

## *Håndtering*

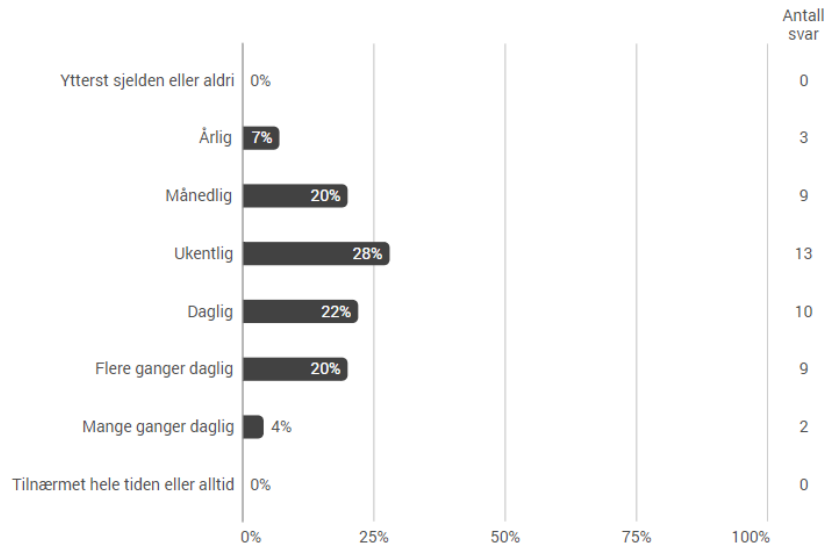
Det andre hovedtemaet handler om hva respondentene vektlegger som viktige aspekter knyttet til håndteringen av utfordrende atferd i grunnskolen. Datamateriale knyttet til dette temaet vil være data der respondentene snakker om faktorer de mener har noe å si for utfallet av håndteringen. Det være seg noe som bedrer eller vanskeliggjør håndteringen av situasjonen. Tre tilhørende kategorier representerer og oppsummerer hovedinnholdet i funnene under temaet «Håndtering». Kategoriene er hovedsakelig basert på en analysegjennomgang av spørsmål 3, 5, 6 og 7.1 i undersøkelsen, der respondentene fikk spørsmål om hvor ofte de opplever atferd svært vanskelig å håndtere, egne metoder og løsningsstrategier i møte med håndtering, egen kompetanse tilegnet gjennom utdanningen og konkret håndtering av eksempelscenario. Data ble også kodet fra andre spørsmål enn de nevnt over dersom det ble ansett som hensiktsmessig. Kategoriene som er utledet tilhørende hovedtemaet «Håndtering» er:

- «Relasjoner»
- «Kompetanse og erfaring»
- «Støtte og ressurser»

Innledningsvis i spørreundersøkelsen ble respondentene spurt om opplevd forekomst av atferd som er svært vanskelig å håndtere. Ettersom dette er kvantitativ data som ved nærmere granskning innebærer en viss grad av tolkning av materialet, presenteres tabellen under. Sammen med spørsmålet fulgte også et felt med mulighet for å etterlate skriftlige kommentarer eller utdyping svar. Det som menes med at spørsmål 3 er inkludert i grunnlaget for analysegjennomgangen og etableringen av kategorier er da disse kvalitative dataene fra kommentarfeltet. Det samme gjelder for spørsmål 5 og 6 som også er kvantitative avkryssings spørsmål med mulighet for kvalitativ utdyping.



3. Når du jobber i skolen, hvor ofte møter du atferd som du synes er svært vanskelig å håndtere?



**Figur 16:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, kvantitativ data tilknyttet spørsmål 3*

Tabell 16 viser en normalfordeling, der flest svar retter seg mot midten, og fordeler seg jevnt utover.

## Relasjoner

Første kategori under hovedtemaet *Håndtering* er *Relasjoner*. Ut ifra det analyserte datamaterialet er denne kategorien blitt utledet på bakgrunn av hva respondentene trekker fram som viktige elementer tilknyttet håndteringen av utfordrende atferd. Kategorien handler om at relasjoner blir utpekt som særlig viktig for utfallet av håndteringen. Ordet «relasjon» er å finne hele 43 ganger i datamaterialet. Det er da hovedsakelig snakk om relasjonen mellom ansatte i skolen og eleven som viser utfordrende atferd, og at arbeidet fram mot en god relasjon mellom disse er å foretrekke. Eksempelvis sier en respondent at «relasjonsbygging har stor betydning» i snakk om spørsmål rundt egne metoder og løsningsstrategier. En annen sier at «relasjon til elevene er svært viktig for å kunne håndtere elevens adferd».

Når respondentene snakker om relasjon er det særlig to innfallsvinkler som blir brukt for å understreke viktigheten av en god relasjon i håndteringen. Andre ord som blir brukt til å beskrive relasjon er eksempelvis også når respondentene snakker om «å kjenne». Den ene innfallsvinkelen peker mot at en god relasjon og god kjennskap til eleven bedrer håndteringsmulighetene, eks. kommer dette fram i utsagn som:

*«det er avgjørende at jeg har en relasjon til eleven i forkant»,*

*«for å greie å løse konflikter tror jeg det er viktig å bygge relasjoner med disse elevene» og*

*«relasjonen til eleven har veldig mye å si for hvor mottakelig eleven er på hjelpen du tilbyr».*

Andre sier at «en god relasjon til eleven og mulige “deals” en kan etablere sammen før slike ting skjer er viktig for utfallet for både medelever, enkelteleven og deg som lærer». Noen respondenter viser til erfaringer med god håndtering der relasjonen har vært essensiell, eks.:

*«jeg har heldigvis god relasjon med denne eleven og kjenner denne eleven godt så jeg vet hvordan jeg skal få kontroll på situasjonen»,*

*«jeg merker hvor mye relasjoner og trygghet kan spille inn på elevens atferd» og*

*«jeg har blitt mye mer komfortabel i klasserommet nå som jeg har bygget relasjoner til elevene på den skolen jeg jobber, og er derfor allerede flinkere til å håndtere dette».*

Den andre innfallsvinkelen beskriver at fraværet av en god relasjon eller lite kjennskap til eleven vanskeliggjør håndteringen, eks.:

*«Det er vanskelig å håndtere enkeltelevers atferd når jeg ikke kjenner dem godt nok» og*

*«det er vanskelig med elever som jeg ikke har relasjon til, eller god relasjon til. Det gjør at det er vanskelig å møte de på riktig måte».*

Andre ser seg selv i situasjoner der de har opplevd utfordrende atferd og viser til mangelen på stødige relasjon som grunn, eks.:

*«tror litt kan ha med min relasjon til elevene, vi kjenner hverandre ikke så godt enda»*

og

*«har ikke hatt mulighet til å bygge relasjoner over tid. Eleven utagerer fordi jeg er en ny voksen».*

En annen respondent beskriver tålmodighet i sammenheng med relasjon, eks. «dersom jeg ikke har en god nok relasjon med eleven, synes jeg at det er vanskelig å ha god tålmodighet».

Noen utsagn handler om relasjon og det å være vikar i et klasserom. Ofte sees dette i sammenheng da man som vikar som regel ikke er så godt kjent med elevene man underviser. Innholdet i setningen jeg var vikar, og kjente ikke elevgruppen godt» ser ut til å gå igjen i mye data. At relasjon i utgangspunktet kan være en mangel i rollen som vikar rapporteres om som en av faktorene til at den utfordrende atferden er vanskelig å håndtere. En respondent sier eksempelvis «som vikar er du utfordret fra start». Annen data peker på fraværet av relasjon som vikar, eks.:

*«det mest utfordrende synes jeg er utagering hos elever jeg ikke har en relasjon til fordi jeg er vikar» og*

*«hver gang jeg er vikar så er det noe som dukker opp, og det gjør det ekstra krevende når jeg ikke kjenner elevene».*

En annen respondent kan også sies å se på tålmodighet i sammenheng med relasjon, men her ved mangelen på god relasjon, eks. «som vikar er det ikke alltid jeg orker å "stå i" situasjoner da jeg ikke har god nok relasjon til elevene». En annen fremhever også tillit som et element i forholdet mellom lærer og elev, eks. «det kan være vanskelig å vite hva som er beste løsning, da man som vikar ofte vil oppleve å ikke få tilstrekkelig med tid sammen med elever, slik at man ikke rekker å opparbeide seg et godt forhold, kjennskap og gjensidig tillit til at man lettere kan finne de gode metodene og strategiene».

Noe data som beskriver lignende forhold, viser til praksiserfaringer på studiet og mangelen på relasjon i disse sammenhengene, eks.:

*«som praksisstudent er man bare inne i klassen en kort periode, og vil dermed ikke ha den relasjonen som trengs for å håndtere slike utfordrende situasjoner» og*

*«det er for liten tid i praksis til å bygge veldig gode relasjoner til slike elever, som gjerne krever mer tid før de godtar deg enn andre elever».*

Det vises bla. til situerte læringssituasjoner, eks. «det blir kunstig i praksis når man er der så kort. Får ikke mulighet til å bygge relasjon på samme måte som i en klasse du er i når du er utdanna», hvilket kan sies å kunne gjøre utslag i håndteringen.

I sammenheng med relasjon mellom voksenpersoner som kjenner eleven kan man også se på trygghet som en faktor. I møte med utrygge eller ukjente relasjoner kan f.eks. «en voksen som ikke kjente hen opplevdes uforutsigbart». Eleven «kjenner ikke meg godt nok enda til å stole på at jeg vil hans beste», og det at «vi var flere studenter som eleven måtte forholde seg til» kan ha opplevdes utrygt. Annen data viser også til andre voksenpersoner og mangel på god relasjon, eks.:

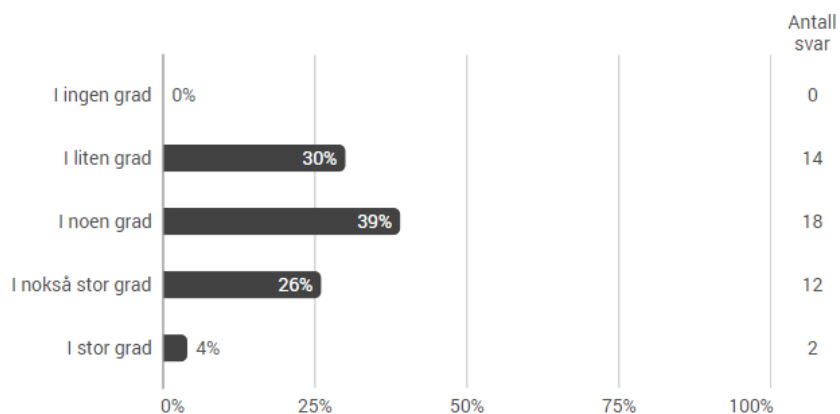
*«Det kan være en endring i rutiner siden vi ikke hadde skikkelig relasjon enda. Jeg hadde fortalt h\*n at en annen voksen skulle være med h\*n dagen etter siden jeg ikke skulle være på skolen den dagen».*

## Kompetanse og erfaring

Kategorien *Kompetanse og erfaring* handler om data der respondentene gir uttrykk for egen kompetanse og erfaring i møte med håndteringen av utfordrende atferd. Dette kan komme til syne gjennom data som formidler mestring av håndtering, eller det motsatte. Kategorien handler altså om erfaringene respondentene har med håndtering. Det sees på både det respondentene omtaler som gode og det de omtaler som dårlige metoder og løsningsstrategier. Konkrete tiltak respondentene sier å ha tatt i bruk blir ikke gått inn på. Det er heller respondentenes opplevelse av egenkompetanse som undersøkes. De ulike arenaene for tilegnelse av kompetanse som respondentene eksplisitt nevner, sammenfattes også.

Særlig spørsmål 5 og 6 hadde betydning for denne kategorien. Temaet ble innledet med spørsmål om informantenes opplevelse av å ha gode metoder og løsningsstrategier i møte med elever som har utfordrende atferd, og informantenes vurdering av tilegnet kompetanse gjennom utdanningen til å håndtere utfordrende atferd.

5. I hvor stor grad opplever du personlig å ha gode metoder og løsningsstrategier i møte med utfordrende atferd hos enkeltelever?



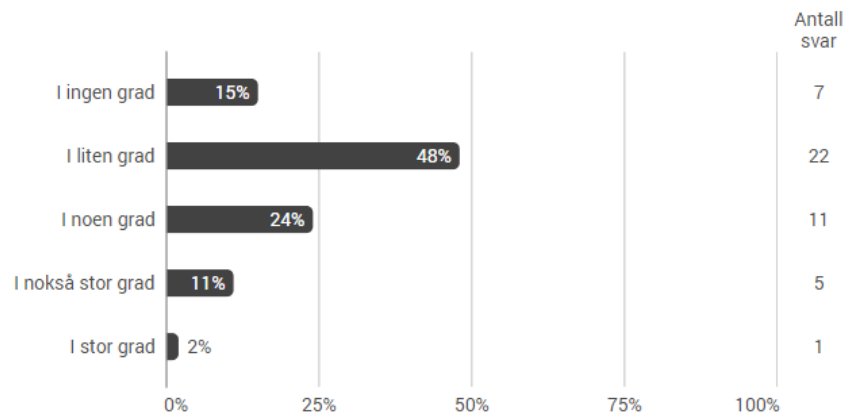
**Figur 17:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, kvantitativ data tilknyttet spørsmål 5*

Ifølge tabell 17 er det stor variasjon på hvordan respondentene personlig opplever å ha gode metoder og løsningsstrategier i møte med utfordrende atferd hos enkeltelever. Høyest svarprosent er tilknyttet de som har svart at de opplever dette «I noen grad». De som har svart at de opplever å ha gode metoder og løsningsstrategier til håndtering «I noen grad» og

«I liten grad», utgjør til sammen en prosentandel på rundt 70%. De som har svart at de opplever dette «I nokså stor grad» og «I stor grad», utgjør et mindretall basert, og tilsvarer rundt 30% av svarene.

6. I hvor stor grad opplever du å ha tilegnet deg kompetanse i utdanningen din til å håndtere utfordrende atferd?



Figur 18:

Tabell fra spørreundersøkelse, kvantitativ data tilknyttet spørsmål 6

Ifølge tabell 18 er svarene spredt utover alle svaralternativene. Flest har svart at de «I liten grad» opplever å ha tilegnet seg kompetanse i utdanningen til å håndtere utfordrende atferd. Til sammen utgjør respondentene som har svart «I ingen grad», «I liten grad» og «I noen grad» en prosentandel på rundt 87%. Resterende svar, altså de som har svart at de opplever å ha tilegnet seg kompetanse i utdanningen til å håndtere utfordrende atferd «I nokså stor grad» og «I stor grad» utgjør dermed 13%.

I den videre analysen av utdypingen av avkrysningene fremkommer en del kvalitative data. I forbindelse med de 30% av respondentene som sier de opplever å ha gode metoder og løsningsstrategier for håndtering av utfordrende atferd. Disse respondentene sier:

*«jeg mener selv at jeg er ganske god på dette»,*

*«jeg har funnet noen metoder som jeg synes funker for både meg og elevene det gjelder» og*

*«med de fleste elever har jeg gode strategier og evner å bygge gode relasjoner til elevene som utfordrer».*

En annen peker på spesifikk kompetanse, eks. «jeg kan mye om ADHD, og dette kan jeg bruke i møte med mange "typer" elever, uavhengig av om de har en diagnose eller ikke».

Nesten 70% uttrykker at de i noen eller liten grad har gode metoder og løsningsstrategier. Dette samstemmer med at flertallet gir derimot uttrykk for å føle seg «rådvillig» og «hjelpeløse» i møte med håndteringen av utfordrende atferd. Atferden beskrives som «vanskelig å stå i som lærer», «vanskelig å komme til bunns i», «krevende» og «tøff». Dette uttrykkes gjennom blant annet selvrapportering av manglende kompetanse, metoder og løsningsstrategier, eks. «jeg føler at jeg ikke har de nødvendige verktøyene for å kunne håndtere slike situasjoner i praksis». Noen respondenter legger dette til grunn allerede i defineringen av begrepet, eks.:

*«utfordrende adferd tenker jeg er adferd som er vanskelig for læreren å forutse og håndtere»,*

*som lærere ikke har kompetanse til å håndtere» og*

*«atferd som jeg i utgangspunktet ikke har kompetanse til å hjelpe dem med».*

Mange respondenter ser også denne mangelen på håndteringskompetanse i sammenheng med mangelen på erfaring:

*«Som uerfaren har jeg ikke fått møte mange nok utfordringer for å kunne si at jeg har gode metoder og løsningsstrategier»,*

*«føler ikke jeg har nok verktøy til å løse slike situasjoner. Er lærerstudent, så tror mye kommer med tid og erfaring»,*

*«i en god del situasjoner med uønsket atferd har jeg ikke erfaring med hva som kan være en lur løsning» og*

*«jeg har lite erfaring med denne type atferd. Derfor har jeg ikke utviklet gode strategier»,*

er eksempler på utsagn som peker på dette. En forhåpning som går igjen, er at dette blir «lettere å håndtere med mer erfaring i fremtiden».

I direkte spørsmål om tilegnet kompetanse svarer flertallet respondenter, en andel på rundt 87%, at de i ingen, liten eller noen grad opplever å ha tilegnet dette gjennom utdanningen.

En respondent sier at:

*«jeg opplever ikke å ha tilegnet meg noe særlig kompetanse til å håndtere slik atferd i utdanningen».*

En respondent sier eksempelvis at:

*«jeg synes ikke det har vært mye konkrete eksempler på hvordan vi skal håndtere utfordrende atferd i utdanningen».*

Over halvparten, altså 63% av respondentene, svarer at de i ingen eller liten grad har tilegnet seg kompetanse til håndtering av utfordrende atferd gjennom utdanningen. En delt oppfatning er at tematikken i utdanningen har vært:

*«100% fraværende. Vi har touchet innom det, men jeg føler ikke jeg får bruk for noe av teorien vi har lært».*

Andre nevner spesifikt at faget spesialpedagogikk har vært til nytte, eks.:

*«jeg har tilegnet meg noe kompetanse ved å ta fordypning i spesialpedagogikk» og*

*«jeg har fått kunnskap pga. spesialpedagogikk som valgfag, men hadde ikke følt at jeg hadde hatt nok kompetanse om jeg ikke hadde hatt det faget».*

Mens noen igjen har andre opplevelser med faginnholdet, eks.:

*«til tross for å ha valgt spesialpedagogikk som fag, opplever jeg at vi har lært lite om å håndtere utfordrende atferd».*

Av de arenaene respondentene nevner å ha tilegnet seg kompetanse til håndtering, er mye knyttet til erfaringsbaserte læringsarenaer, som f.eks. praksisen utdanningen har tilrettelagt for. I forbindelse med praksisen på studiet blir bla. «å skygge praksislærer og andre lærere», «samtaler med praksislærer» og «råd og hjelp av praksislærer», i tillegg til hovedsakelig «det praktiske arbeidet i skolen», sagt å ha bidratt til økt handlingskompetanse blant respondentene:



*«Mye av det jeg har lært om å faktisk håndtere situasjonen, det vil si metoder og strategier, har jeg lært i selve møtet med en utfordrende situasjon».*

Andre peker på at særlig arbeidslivet har bidratt med kunnskap, eks.:

*«i løpet av et halvt år som lærer har jeg tilegnet meg mye mer kompetanse rundt dette, enn hva jeg gjorde i utdanningen».*

Andre nevner livserfaring, vikararbeid i bla. PVS, videreutdanning og kurs i regi av arbeidsplass, spesifikt Røde Kors sitt gatemeglerprogram, som andre tilegnelsesarenaer utover de tilknyttet utdanningen.

Noe av det analyserte datamaterialet gir uttrykk for om en form for "prøving og feiling" når det kommer til metoder for håndtering:

*«Jeg prøver strategier og tiltak jeg har hatt suksess med tidligere, men kan oppleve at det ikke funker»,*

*«ting jeg prøver er stort sett ting jeg må komme på selv, og ikke fra utdanningen» og*

*«man rekker kanskje ikke forsøke særlig mange strategier. Man treffer eller bommer på de første få forsøkene man rekker å teste».*

I noen sammenhenger kan det virke som denne "testingen" av løsningsstrategier framkommer i mangel på kunnskap, eks.:

*«mangelfull opplæring på lærerstudiet, i praksis vil det si at man handler etter "common sense", noe som kan virke ustabil for elevene da ikke alle har samme basiskunnskap».*

Flere gir uttrykk for at det er:

*«vanskelig å vite hvordan man best kan håndtere situasjonen» og*

*«vanskelig å vite beste løsning».*

Kanskje er det fordi flere opplever at «det som fungerer på en elev fungerer ikke på en annen» og at «det ikke finnes noen "triks" eller universelle metoder som fungerer på alle enkeltelever med utfordrende atferd», og at det er derfor denne "utprøvingen" finner sted.

Noen utfall av ulike håndteringer nevnes avslutningsvis, særlig spesifikke utsagn knyttet til opplevd lav grad av mestring. Ved spørsmål om hvordan situasjonen beskrevet i scenariet ble håndtert, er noen svar:

*dårlig, handlet etter evne» og*

*«det er en situasjon jeg ser tilbake på som "dårlig" håndtert. Kan ikke helt forstå hvordan det gikk så langt».*

Noen peker på maktesløshet etter å «ha prøvd alt», inkludert samarbeid med bla. foreldre, PPT og skolens ledelse. Ved involvering av flere i håndteringsprosessen av akutte situasjoner rapporteres det om det som kan oppleves som mislykkede forsøk, eks.:

*«lærerne og ledelsen maktet ikke å deeskalere situasjonen».*

Det handler også om at situasjonene kan være så vanskelige at selv avdelingsledere og andre lærere har kommet til kort, eks.:

*«avdelingsleder hadde heller ikke en god løsning på situasjonen» og*

*«opplever at hverken jeg eller andre lærere eller avdelingsledere har en god løsning på situasjonene når de diskuteres i ettertid».*

## Støtte og ressurser

Den siste kategorien tilhørende hovedtemaet *Håndtering* handler om data som uttrykker at støtte og ressurser er viktige for håndteringen av utfordrende atferd i skolen. Data i denne kategorien handler eksempelvis om tilkalling av intern og ekstern støtte på skolen til hjelp i håndteringen. Det kan være snakk om fysiske mennesker og den hjelpen de tilbyr, som assistenter, fagarbeidere, sosialarbeidere, øvrige lærere og ansatte på skolen, som skolens ledelse med bla. avdelingsleder og rektor. I tillegg nevnes samarbeid med foresatte, BUP og PPT. Eller så kan det være snakk om mental støtte i form av samtale, veiledning og tilstedeværelse. De to formene for støtte kan begge handle om akutt hjelp i øyeblikket situasjonen utspiller seg eller i etterkant av hendelsen.

En måte respondentene uttrykker at støtten de får til håndtering av situasjonen er viktig, er blant annet gjennom å si ting som:

*«de aller fleste situasjoner kan løses med god nok voksendekning»* og at

*«hvordan slike situasjoner blir løst kommer an på hvor mange ting som skjer samtidig, og hvor mange voksne jeg har i nærheten til å hjelpe meg».*

En annen vinkling som understreker samme poeng er at situasjonene er:

*«utfordrende å håndtere på egenhånd»,*

og at «skolen og støtteapparatet» blir nevnt som vesentlige faktorer for å sikre god håndtering. En annen respondent peker på denne lærerdekningen som essensiell,

*«jeg føler ikke svært vanskelige situasjoner oppstår så ofte i mitt tilfelle. Vi har som regel god lærerdekning på trinnet vårt».*

Noen respondenter forteller om hjelpen de fikk i situasjonen, og at dette ble en viktig faktor for utfallet. De sier eksempelvis at de:

*«hentet en annen lærer i naborommet»,*

*«måtte be en annen lærer ta eleven med seg ut»,*

*«fikk heldigvis tak i en annen lærer og fagarbeider som kom for å hjelpe»* og

*«fikk hjelp av medelever som hentet øverste leder på skolen».*

Støtten fra andre voksenpersoner i form av tilstedeværelse nevnes også, eks.:

*«det opplevdes som en trygghet at hun var der, selv om hun ikke kunne gjøre noe».*

At respondenten sier hen «kan få støtte og hjelp av kontaktlærer i begge klassene» kan også sees på som en formidlet trygghet.

Andre respondenter trekker frem mangelen på støtte i forbindelse med beskrivelser av konkrete scenarier. Det kan basert på følgende utsagn antas at situasjonene ble vanskelige å håndtere grunnet mangelen på støtte fra andre i øyeblikket. Respondentene sier eksempelvis at:

*«det var vanskelig fordi jeg ikke hadde noen å kontakte når det utspilte seg»,*

*«jeg var alene som voksen i situasjonen (resten av klassen og de voksne hadde gått»*

og

*«jeg hadde ingen ressurser i klasserommet med meg og sto alene i kaoset».*

Andre viser til forsøk på å hente inn støtte, men at dette resulterte i sviktende hjelp, eks.:

*«fikk ikke tak i noen fra administrasjonen» og*

*«ringte avdelingsleder for å høre hva jeg skulle gjøre, men kom ikke gjennom på grunn av at vedkommende var i et møte».*

Andre nevner mangelen på støtte på en mer generell basis i forbindelse med håndtering, eks.:

*«man står ofte relativt alene i situasjoner og må håndtere det fortløpende» og*

*«det kan være vanskelig å få tak i støtte fra andre voksne».*

Det å være alene i situasjonen kan derfor sees på som grunner til at respondentene kan ha opplevd håndteringen særlig utfordrende.

De fleste scenariene beskrevet rapporteres om å løse seg internt på skolen, dette ofte med samarbeid med ledelsen. Utsagn som viser til dette, er:

*«koblet på rektor»,*

*«administrasjonen hadde samtaler med elevene» og*

*«fortalte om hendelsen til skoleledelsen».*

Det framkommer også et behov for denne støtten i utsagn som:

*«jeg tør å stå i det, og tør å håndtere det der og da. Men jeg trenger hjelp fra ledelsen til å håndtere det på lang sikt».*

En annen respondent viser til mangler på dette området og sier hen:

*«savner å få ekstern støtte til hvordan en egentlig kan håndtere atferden».*

Noe data inneholder også involvering av andre utenfor skolen. Dette kan være samarbeid med hjemmet, eksempelvis:

*«ringte foreldre»,*

*«kontaktet hjemmet» og*

*«inviterte til dialogmøte med elevene og foreldre».*

Andre nevner samarbeid med instanser som BUP og PPT, og f.eks. blir også akutt helsehjelp og involvering av sosiallærer blir også nevnt:

*«tilkalte ambulanse» og*

*«det ble satt i gang en aktivitetsplan med en rekke tiltak sammen med rektor og sosiallærer».*

Som sagt peker mye data på behovet for andre å spille på i selve situasjonen med utfordrende atferd. Ressurser blir et sentralt stikkord i datamaterialet, eks.:

*«hovedproblemet er blant annet mangel på ressurser (assistent)»,*

*«mye går på ressurser, kan ikke klare alt alene»,*

*«spesielt om det ikke er nok ressurser (ansatte/assistenter o.l) til at både enkelteleven og medelevene kan få den tiden og hjelpen de trenger» og*

*«atferd som krever mye tid og ressurser vi ikke har for å ta tak i».*

I kategorien går det også igjen i datamaterialet at behovet for støtte og ressurser ofte har en sammenheng med behovet for relasjon til eleven. Mye data viser til at en voksenperson blir hentet inn for støtte i situasjonen på bakgrunn av en sterkere relasjon til eleven, eks.:

*«hun kjente bedre til eleven enn meg».*

Andre utsagn som viser til det samme er:

*«heldigvis var det en annen lærer der som kjente eleven godt som hjalp til med å roe situasjonen»,*

*«rektor, inspektør og en assistent som kjente eleven hjalp til» og*

*«det som til slutt funket var å hente en annen lærer som hadde en bedre relasjon til eleven».*

Rollen som kontaktlærer trekkes også frem, eks.:

*«lettere om kontaktlærer hentes inn, da hører de» og*

*«etter oppfordring fra kontaktlærer til å holde opp, sluttet eleven».*

Det kan virke sannsynlig at kontaktlærerrollen her sees i sammenheng med en mulig tettere relasjon.

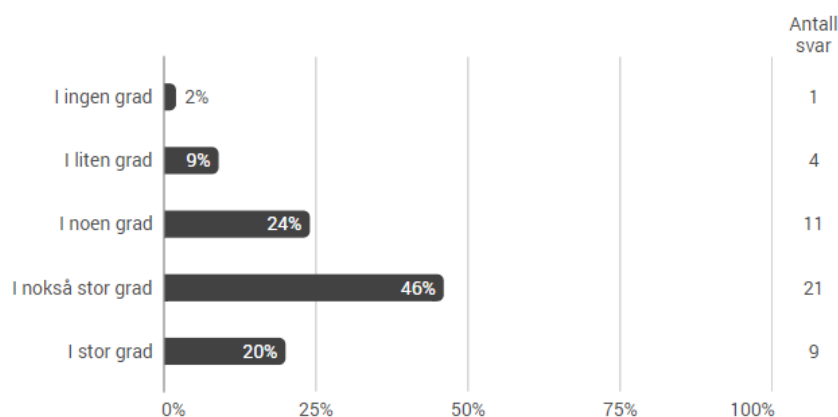
## Toleranse

Det tredje og siste hovedtemaet handler om respondentenes selvuttrykte refleksjoner rundt egen toleranse i møte med utfordrende atferd i skolen. Dette hovedtemaet og tilhørende kategorier er mindre omfattende enn de to andre temaene da de ikke inneholder like mye data. Datamateriale knyttet til temaet vil være utsagn der respondentene snakker eksplisitt om toleranse og det å «tåle» utfordrende atferd. Tre tilhørende kategorier representerer og oppsummerer hovedinnholdet i funnene under temaet «Toleranse». Kategoriene er hovedsakelig basert på en analysegjennomgang av spørsmål 4 og 7.3 i undersøkelsen, der respondentene ble bedt om å vurdere i hvor stor grad de «tåler» utfordrende atferd og grunner til at selv opplevde beskrevet scenario som utfordrende. Data ble også kodet fra andre spørsmål enn de nevnt over dersom det ble ansett som hensiktsmessig. Kategoriene som er utledet tilhørende hovedtemaet «Toleranse» er:

- «Toleranse i tråd med kjennskap til elevens utfordringer og bakgrunn»
- «Toleranse påvirkes av ansvaret for medelever»
- «Toleranse formes av erfaring»

I likhet med andre kategorier har datamateriale for denne kategorien grunnlag i, blant annet, et kvantitativt spørsmål med mulighet for kvalitativ utdyping. Tabellen med resultater av spørsmål 4 vil derfor bli presentert under.

4. I hvor stor grad vil du selv si du "tåler" (som i tolererer, aksepterer) utfordrende atferd?



Ifølge tabell 19 fordeler svarene seg nærmere bunnen av tabellen. Et flertall, rundt 66%, vil selv si at de tåler utfordrende atferd «I nokså stor grad» og «I stor grad». Kun 11% har svart at de «I ingen grad» eller «I liten grad» tåler atferden, og resterende prosentandel som sier de selv tåler utfordrende atferd «I noen grad» tilsvarer 24%.

## Toleranse i tråd med kjennskap til elevens utfordringer og bakgrunn

Kategorien *Toleranse i tråd med kjennskap til elevens utfordringer og bakgrunn* rommer data der respondentene gir uttrykk for at egen toleranse knyttet til utfordrende atferd øker dersom respondenten kjenner til eleven. I dette ligger «kjennskap til eleven» forstått som relasjon og informasjon om eleven, dens utfordringer og bakgrunn. Kategorien viser altså til utsagn som poengterer at relasjonen til eleven som viser utfordrende atferd kan ha noe å si for respondentenes toleranse til dem.

Utsagn som uttrykker et forhold mellom toleranse og relasjon, er eksempelvis:

*«hva jeg tolerer eller ikke kan avhenge av hvilken relasjon man har til elevene».*

Noen utsagn tar høyde for at bygging av relasjoner kan sees på som en prosess, og at dette igjen påvirker deres toleranse, eks.:

*«er det elever hvor man jobber for å utvikle relasjoner ville toleransen vært større».*

Kjennskap til eleven kan i datamaterialet også forstås som informasjon om eleven. I direkte spørsmål om vurdering av egen toleranse av utfordrende atferd sier en respondent at:

*«det kommer an på eleven og kommer an på hvor godt kjent jeg er med deres utfordringer».*

En annen sier:

*«hadde kanskje tålt det bedre om det var min egen klasse og jeg hadde mer informasjon om hva som lå bak elevenes oppførsel».*

Informasjon om eleven forstås her som innsikt i deres utfordringer og mulige årsaker som kan ligge bak atferden. Dette kan også sees i sammenheng med informasjon om elevens



forutsetninger. En respondent snakker eksempelvis om lavere toleranse dersom hen vet at eleven evner å oppføre seg, men gjør det motsatte, eks.:

*«har lav toleranse for elever som jeg vet kan oppføre seg».*

Det samme gjelder evnen til selvregulering, eksempelvis sier en respondent at:

*«jeg tolererer oftere utfordrende atferd om jeg kjenner eleven og f.eks. vet om hen har de verktøyene som trengs for å regulere atferden sin selv».*

Empati nevnes også i forbindelse med kjennskap til elevens manglende evner til selvregulering, eks. «det vonde er empatien og sympatien man har for eleven som har mistet kontrollen». Andre utsagn som ser kjennskap til eleven og toleranse i sammenheng sier at:

*«det avhenger av hvor godt man kjenner eleven eller elevgruppen, og hva man vet de er vant til at skal bli akseptert eller ikke».*

Dermed blir også kjennskap til elevenes forhold til regler og grenser et viktig element.

I direkte spørsmål om utfordrende atferd og toleranse utdyper noen respondenter avkrysningene sine med:

*«jeg har forståelse for at atferd er et språk, og undersøker gjerne årsaken til atferden»* og

*«det handler mer om å forstå atferden bak den utfordrende atferden».*

Med disse utsagnene viser respondentene til en forståelse av at det finnes flere årsaker til elevatferden. Noen respondenter trekker fram konkrete årsaker som grunn for økt toleranse, f.eks. ved å si:

*«jeg kan akseptere at noen elevers adferd forstyrrer klassen om den eleven har diagnose eller diagnoser som gjør at den er mer "utsatt" for utbrudd eller å skape støy som kan forstyrre klassen på en måte».*

I dette eksempelet sees diagnose som årsak, og i neste eksempel sees mangelen på en diagnose som årsak:

*«Er det en elev som er under utredning og man jobber jevnt med dette, ville jeg hatt større toleranse».*

En annen respondent viser til lærevansker som årsak, eks.:

*«har bedre tålmodighet med elever der man kjenner til livssituasjon/lærevansker og har bedre forståelse og dermed bedre muligheter for tilrettelegging».*

## Toleranse påvirkes av ansvaret for medelever

Kategorien *Toleranse påvirkes av ansvaret for medelever* inneholder data som uttrykker en sammenheng mellom toleransen for utfordrende atferd og ansvaret lærerne kjenner på overfor medelevene. I datamaterialet uttrykkes det at respondentenes toleranse ser ut til å minke dersom den utfordrende atferden virker negativt inn på medelevene. Utsagn i henhold til dette er:

*«jeg aksepterer det derimot ikke hvis denne atferden går negativt utover andre» og*

*«utfordrende atferd utenfor dette tolererer jeg i stor grad, så lenge det ikke går ut over andre elever - da er det i så fall nulltoleranse».*

“Å gå negativt utover andre” beskrives av noen respondenter som å det å forstyrre. En respondent sier:

*«jeg har lav toleranse dersom elever jeg vet kan oppføre seg gjør pek eller forstyrrer klassen fordi de kjeder seg eller lignende».*

En annen respondent sier:

*«jeg har en høy toleranse for at en elev ikke gjør det hen skal om det bare går utover hen selv. Men når det går utover andre som gjerne vil jobbe har jeg liten toleranse».*

Noen respondenter inkluderer flere i tillegg til medelevene som spiller inn på toleransen knyttet til den utfordrende atferden. Følgende utsagn nevner læreren selv og eleven som viser den utfordrende atferden, eks.:

*«jeg tolerer det til den grad at det ikke går utover meg selv eller andre medelever» og «atferden skal ikke gå utover andre elever, eller eleven selv. Derfor tenker jeg det er viktig å sette grenser for hva som er akseptert av utfordrende atferd i klasserommet».*

Sistnevnte respondent tillegger kategorien viktighet ved å gjøre det til et poeng at toleransen *burde* samsvare med ansvaret for medelever.

## Toleranse formes av erfaring

Siste kategori tilhørende temaet «Toleranse» er en liten kategori, men likevel en jeg har valgt å trekke fram. Data tilhørende kategorien *Toleranse formes av erfaring* er data som uttrykker en sammenheng mellom toleranse og erfaringene respondentene har gjort seg med opplevd utfordrende atferd. Dataene uttrykker et bilde av at respondentenes toleranse er økt nettopp grunnet denne erfaringen. En respondent sier:

*«jeg vil påstå at jeg tåler mer, kanskje fordi jeg har stått i ulike saker som har gitt meg trygghet og erfaring».*

En annen måte å si at man har erfaring med noe er å si at man har opplevd noe såpass mange ganger at det har blitt en vane. En respondent sier:

*«jeg tåler det i den forstand at jeg er vant til elever med ulike utfordringer. Jeg kan mye om ADHD, og dette kan jeg bruke i møte med mange "typer" elever, uavhengig av om de har en diagnose eller ikke».*

Denne respondenten uttrykker også at erfaringen kommer med en kompetanse hen tar med seg videre inn i håndteringen.

Et siste utsagn som er med på å si noe om sammenhengen mellom erfaring og toleranse, gjør et poeng av erfaringen ved direkte spørsmål om toleranse og utfordrende atferd.

Respondenten sier:

*«jeg jobber med særlig utfordrende elever og har gjort det i 10 år».*

hvilket kan forstås dithen at respondentene vektlegger lengden på arbeidserfaringen og ser dette i relevans med det å tolerere denne atferden som oppleves utfordrende.

### 4.3 Oppsummering av analyse og funn

Analysens funn har dreid seg om og sett på læreres forståelse og håndtering av utfordrende atferd blant elever i grunnskolen. Studien identifiserte tre hovedtemaer med tilhørende kategorier basert på analysen av datamaterialet. De tre hovedtemaene er "*Forståelse*", "*Håndtering*" og "*Toleranse*".

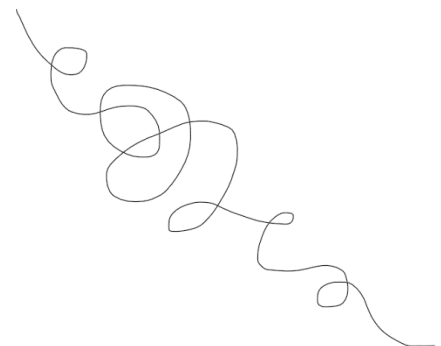
Under temaet "**Forståelse**" ble det identifisert fire kategorier som oppsummerer lærernes forståelse av begrepet "utfordrende atferd" i skolesammenheng. Kategoriene er «*Et begrep som oppfattes av informantene som vanskelig å definere*», «*Atferd forstått som elevens fysiske og verbale uttrykk*», «*Atferd sett gjennom et problemorientert perspektiv*» og «*Atferd sett i lys av årsaksforklaringer*». Kategorien «*Et begrep som oppfattes av informantene som vanskelig å definere*» viser til respondentenes forskjellige beskrivelser og tolkninger av hva begrepet betyr, og det kan virke vanskelig å finne en felles definisjon. Det brukes også andre vage uttrykk for å beskrive utfordrende atferd, som "utagering". Disse funnene peker på at det er behov for en klarere definisjon og en felles forståelse av begrepet for å bedre håndtere utfordrende atferd i skolen. Kategorien «*Atferd forstått som elevens fysiske og verbale uttrykk*» handler om hvordan respondentene beskriver de fysiske og verbale uttrykkene som inngår i deres forståelse av utfordrende atferd blant enkeltelever i skolen. Atferden deles inn i fysiske og verbale uttrykk, ulike handlinger og utsagn knyttet til disse er f.eks. fysisk utagering, ødeleggelse av ting og voldshandlinger under fysiske uttrykk, og f.eks. høylytte, gjentatte eller negative kommentarer, samt roping og skriking under verbale uttrykk. Kategorien «*Atferd sett gjennom et problemorientert perspektiv*» handler om at den utfordrende atferden hos elever i skolen påvirker f.eks. undervisning, læringsmiljø, lærere, medelever og eleven selv i negativ retning, oppfattes som et forstyrrende element som på et

vis går utover noe eller noen og krever ekstra innsats fra omgivelsene. Kategorien «*Atferd sett i lys av årsaksforklaringer*» viser til hvordan man kan se på årsaksforklaringer for å forstå utfordrende atferd hos elever. Det kan være medisinske og biologiske faktorer som ADHD og dysleksi, eller andre faktorer som kan knyttes til elevens bakgrunn og vanskeområder. Det blir sagt at atferden har en kommunikativ side. Den kan forstås som et smerteuttrykk, et uttrykk for at eleven har det vanskelig eller uttrykk for et budskap, ønske eller behov. Respondentene nevner også relasjonelle og kontekstuelle faktorer som sies å spille inn på atferden, og et par faktorer knytter seg til strukturering og organisering av skolehverdag og undervisning.

Under temaet "**Håndtering**" ble det identifisert tre kategorier som oppsummerer hva lærerne vektlegger som viktige aspekter knyttet til håndteringen av utfordrende atferd i grunnskolen. Kategoriene er «*Relasjoner*», «*Kompetanse og erfaring*» og «*Støtte og ressurser*». Kategorien «*Relasjoner*» viser at relasjoner mellom ansatte og elever som viser utfordrende atferd, er særlig viktig for håndteringen av disse situasjonene. En god relasjon og kjennskap til elevene bedrer håndteringsmulighetene, mens fravær av en god relasjon eller lite kjennskap til eleven vanskeliggjør håndteringen. Respondentene peker også på utfordringene med å være vikar eller praksisstudent og ikke ha like gode forutsetninger for en god relasjon til elevene. Kategorien «*Kompetanse og erfaring*» handler om respondentenes selvrapporterte kompetanse og erfaring med å håndtere utfordrende atferd. Dataene viser at noen respondenter føler at de har gode metoder og løsningsstrategier for å håndtere utfordrende atferd, mens flertallet føler seg hjelpeløse og mangler nødvendige verktøy for å håndtere det. Mange respondenter knytter sin manglende kompetanse til manglende erfaring. De fleste respondentene mener å ikke ha tilegnet seg mye kompetanse til å håndtere slik atferd gjennom sin utdanning. Kategorien «*Støtte og ressurser*» tar for seg data som presenterer viktigheten av støtte og ressurser for å håndtere utfordrende atferd i skolen. Respondentene rapporterer om behovet for støtte fra både interne og eksterne kilder, som assistenter, fagarbeidere, sosialarbeidere, øvrige lærere og skolens ledelse, samt samarbeid med foresatte, BUP og PPT. Noen forteller om situasjoner

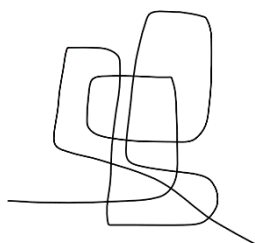
som løste seg takket være hjelp fra andre lærere og medelever, mens andre opplever at de står alene i situasjoner som blir vanskelige å håndtere.

Under temaet "**Toleranse**" ble det identifisert tre kategorier som handler om respondentenes refleksjoner rundt egen toleranse i møte med utfordrende atferd i skolen. Kategoriene er «*Toleranse i tråd med kjennskap til elevens utfordringer og bakgrunn*», «*Toleranse påvirkes av ansvaret for medelever*», og «*Toleranse formes av erfaring*». Kategorien «*Toleranse i tråd med kjennskap til elevens utfordringer og bakgrunn*» forteller om hvordan respondentenes gir uttrykk for at deres toleranse for utfordrende atferd påvirkes av deres kjennskap til elevene, inkludert deres relasjon og informasjon om elevenes bakgrunn og utfordringer. Noen respondenter i studien viser til økt toleranse når de har god relasjon til eleven eller har informasjon om deres utfordringer og forutsetninger, som f.eks. evnen til selvregulering eller manglende diagnose. Kategorien «*Toleranse påvirkes av ansvaret for medelever*» viser en sammenheng mellom lærernes ansvar for elevene og deres toleranse for utfordrende atferd. Respondentene i studien uttrykker at deres toleranse synker hvis den utfordrende atferden påvirker medelevene negativt. For eksempel har de liten toleranse for forstyrrende oppførsel som påvirker klasserommet, men kan ha høyere toleranse for atferd som ikke påvirker andre. Kategorien «*Toleranse formes av erfaring*» handler om hvordan respondentenes erfaring med utfordrende atferd påvirker deres toleranse. Flere av respondentene uttrykker at deres toleranse øker nettopp på grunn av erfaringene de har gjort seg med denne typen atferd.



# 5.

## Diskusjon



### 5. Diskusjon

---

*Dette kapitlet tar sikte på å drøfte forskningsfunnene som er presentert tidligere i oppgaven. Formålet er å utforske betydningen av disse funnene i lys av den eksisterende teorien og tidligere forskning, samt å reflektere over forskningsfunnenes relevans og betydning. Drøftingskapitlet søker å besvare forskningsspørsmålene og oppnå overordnede mål som er satt for denne masteroppgaven.*

---

Slik det kommer fram av problemstillingen, er det overordnede målet å forsøke å skaffe innsikt i hvordan informantutvalget forstår begrepet *utfordrende atferd* knyttet til enkeltelever i skolesammenheng. For å skaffe denne innsikten har det blant annet blitt sett på hva som kommer frem som viktig for informantene i forbindelse med håndteringen av en slik atferd. Informantene har også beskrevet deres egen kompetanse og toleranse i møte med utfordrende atferd. Disse innfallsvinklene har samlet ført til flere funn, som gjennom drøftingen har til hensikt å svare på problemstillingen og dermed skape en overordnet forståelse for hvordan begrepet og fenomenet «utfordrende atferd» forstås i denne sammenheng.

Funnene fra analysen drøftes i lys av teori knyttet til bla. begrepsforståelse, kommunikasjon, lærerrollen og elevsyn. Andre teoretiske aspekter og prinsipper trekkes også inn i

diskusjonen, som f.eks. traumesensitiv tilnærming, risiko og beskyttende faktorer, toleransevinduet, lavaffektiv tilnærming og tidlig innsats.

Drøftingen struktureres som to hoveddeler. Den første delen omfatter en diskusjon rundt de sentrale begrepene fra analysen. Disse diskuteres gjennom en inndeling i (1) Informantenes begrepsforståelse og (2) Informantenes syn på god håndtering. *Toleranse* som begrep er integrert i denne inndelingen. I den andre delen av drøftingen blir hovedtemaene sett i sammenheng gjennom en modell lagd på bakgrunn av mønstre i analysen. Modellen inngår som en del av det å skape ny teori, som kan sies å være inspirert av Grounded Theory.



## 5.1 Informantenes begrepsforståelse

Et av hovedfunnene fra analysen indikerer at begrepet *utfordrende atferd* oppleves som et vanskelig og sammensatt begrep. Dette kommer fram gjennom kategorien *Et begrep som oppfattes av informantene som vanskelig å definere*. Et representativt utsagn sier «utfordrende atferd er egentlig et ganske vidt begrep som dekker alt for mye». Det at begrepet oppleves vanskelig å definere kan bety at informantene enten ikke er godt nok kjent med etablerte definisjoner, at definisjonene er vanskelige å forstå, eller at de er for omfattende eller vanskelige å omsette i praksis.

Både Emerson (2001) sin definisjon og definisjonen laget av Royal College of Psychiatrists et al. (2007) er begge lange og omfattende. Definisjonene introduserer nye begrep, som *kulturelt avvikende, vanlig sosial deltakelse i samfunnet og livskvalitet*. Disse begrepene fremstår alle romslige og kan forstås forskjellig ut ifra de ulike verdsett mennesker har. Kanskje er det nødvendig at definisjonen tar i bruk slike romslige begrep for å favne såpass bredt at det tas høyde for subjektiviteten som ligger til grunn for begrepet. For som blant annet Kinge (2020), Øen og Krumsvik (2022, s. 420) påpeker, varierer det fra person til person hva som inngår i begrepet. Det som oppfattes som utfordrende atferd ved en skole, trenger ikke nødvendigvis å bli oppfattet slik ved en annen. I oppgavens kontekst sees det på som et poeng at definisjonene rommer begreper som igjen kommer med et behov for avklaring. Kanskje er dette et aspekt som er med på å gjøre definisjonene vanskelige for informantene å forstå eller å ta i bruk.

Den subjektive og kontekstuelle forståelsen av *utfordrende atferd*, kommer tydelig fram i studien. Funnene viser til store variasjoner i alvorlighetsgraden av atferden når informantene skal beskrive *utfordrende atferd*. Dette kommer fram gjennom at et bredt spekter av elementer blir trukket fram når informantene skal beskrive begrepet. I kategorien *Atferd forstått som elevens fysiske og verbale uttrykk* blir *utfordrende atferd* sagt å skulle romme mange forskjellige uttrykk, alt fra milde forstyrrelser til voldsom og voldelig utagering.

Dersom beskrivelsene skal sammenlignes med etablerte definisjoner, er det variasjoner knyttet til hvor godt de ser ut til å passe med definisjonene av *utfordrende atferd*. De

mildere beskrivelsene er vanskelig å plassere under hverken Emerson (2001) eller Royal College of Psychiatrists et al. (2007) sin definisjon ettersom de, etter min mening, hverken ser ut til å true fysisk sikkerhet eller å i stor grad begrense vanlig sosial deltakelse i samfunnet. Det er kanskje mer relevant å se de milde beskrivelsene i sammenheng med begreper som *problematferd, lærings- og undervisningshemmende atferd* eller *norm- og regelbrytende atferd* (Ogden, 2022), ettersom atferd her inkluderer internalisert elevatferd og har et mer undervisningsrettet fokus. De mer voldsomme beskrivelsene ser dermed ut til å samsvare bedre med definisjonene til Emerson (2001) og Royal College of Psychiatrists et al. (2007). Det at beskrivelsene inneholder voldelige elementer kan sees i sammenheng med det å true fysisk sikkerhet. Hva som menes med vanlig sosial deltakelse i samfunnet er nok en gang vanskelig å si, men det er mulig å anta at voldelig atferd har konsekvenser for det sosiale livet til eleven som viser den. Disse poengene gjør det også relevant å se den voldsomme atferden i sammenheng med Ogden (2022) sin beskrivelse av *alvorlige atferdsproblemer*.

Et annet funn som viser til at begrepet kan oppfattes vanskelig å definere, retter seg mot Øen (2021) sin uttalelse. Øen (2021) hevder at begrepet er vanskelig å definere fordi det både beskriver egenskaper ved barnet og setter søkelyset på barnets erfaringer og interaksjoner med miljøet. Funnene fra analysen trekker fram årsaksforklaringer knyttet til *elevens bakgrunn, vanskeområder, medisinske og biologiske faktorer, relasjonelle og kontekstuelle faktorer* i tillegg til *strukturelle og organisatoriske faktorer* i sammenheng med bruk av begrepet. Det at informantene bla. peker på medisinske faktorer og elevens bakgrunn, betyr at informantene også beskriver både egenskaper ved barnet og barnet i sammenheng med miljøet når de snakker om *utfordrende atferd*. Dette støtter dermed Øen (2021) sitt poeng.

*Hvilken betydning har det at begrepet oppleves vanskelig å definere?*

Når begreper tas i bruk i dagligtalen er det en fordel at vi snakker om det samme. Det at begreper rommer en viss likhet i innhold når de brukes i dagligtalen har betydning når de brukes for å beskrive aspekter ved mennesker. Fordi *utfordrende atferd* er et uttrykk som blir brukt til å bla. beskrive enkeltelever i skolen, er det kanskje særlig viktig at vi snakker om

det samme. Det kan ha konsekvenser for barna som beskrives. Urie Bronfenbrenner (1979) ser helheten av barns utvikling i sammenheng med barnets oppvekst og miljøet rundt (Klefbeck & Ogden, 2003). Det kan dermed sies at miljøet har stor påvirkning på om barnet utvikler seg i positiv eller negativ retning (Ogden, 2022). Måten vi forstår barns atferd, kan påvirke hvordan vi omtaler atferden. Hvordan vi omtaler atferden er derfor av betydning for utviklingen til barnet, fordi dette handler om hvordan det vi sier kan ha påvirkning på hvordan barna opplever seg selv i møte med omverdenen. Ifølge (Sæverud et al., 2015, s. 5) inngår begrepene våre i et godt vokabular, og vokabularet er nødvendig for å «kommunisere og forstå hverandre, for å lære, for å tilegne oss nye kunnskaper og for å tenke». Jo større ordforråd og begreper en person har, jo lettere vil det ifølge Sæverud et al. (2015, s. 7) være å formidle og utveksle tanker, meninger, ønsker og idéer. Definisjoner som er vanskelige å forstå, for omfattende eller vanskelige å omsette i praksis øker sjansen for at vi forstår definisjonen ulikt. Dermed øker også sjansen for at fenomenet det har til hensikt å beskrive, forstås ulikt.

Beskrivelser av atferd er nært knyttet opp til enkeltindividet og det kan være vanskelig å skille mellom å snakke om atferd og å snakke om personen som helhet. Selv om det er en forskjell mellom å beskrive elevers atferd og deres personlighet og identitet, kan det noen ganger være uklare grenser mellom de to. Dette kan skyldes at hvordan vi oppfører oss kan reflektere hvem vi er som person, og vice versa. Derfor er det ofte en kort vei fra å beskrive handlinger til å beskrive personen som helhet når man beskriver atferd.



Figur 15:

Ordschy laget i NVivo basert på data fra spørsmål 1 fra spørreundersøkelsen.

Ordschyen oppsummerer noen av ordene som ble brukt i forbindelse med beskrivelsen av "utfordrende atferd".

*Hvilken betydning har det at begrepet forstås ulikt?*

Språket, som uttrykk for forståelser, påvirker måten vi igjen tenker, og ifølge Bateson (2005) kan dette forstås i ut ifra et sirkulært prinsipp. Ulike tankemåter kan forsterkes ved at informasjon stadig bekrefter og gjentar allerede etablerte forståelser. Slik har forståelser, som vi møter gjennom språk og handlinger, en forsterkende effekt på hvordan vi selv tenker. Særlig blir denne effekten fremtredende dersom deltakerne i et fellesskap punkterer på likhet (Ulleberg, 2004). Da vil likheten i f.eks. oppførsel bidra til mer av den samme oppførselen, og tankegangene forsterkes i et gjensidig samspill (Bateson, 2005). Innledningsvis ble det redegjort for at de verdiene som eksisterer i en skolekultur (Utdanningsdirektoratet, 2021) kan påvirke vanedannelsene i tankeprosessene til lærerne (Bateson, 2005; Ølgaard, 2004, s. 165-170). Et resonnement kan dermed være at siden skolekulturen virker inn på tankemåten til lærerne som et kollektiv, kan dette ha noe å si for den enkeltes tankegang. Mennesker som blir eksponert for tankemønstre de allerede innehar, kan føre til at tankemønstrene forsterkes. Derfor blir dette også relevant når vi snakker om *utfordrende atferd* i skolen.

Ettersom tankemåter vi omgir oss med kan ha en selvforsterkende effekt er det av betydning om man har negative eller positive innstillinger til eleven som viser den utfordrende atferden. Gjennom kategoriene *Atferd sett gjennom et problemorientert perspektiv* og *Atferd sett i lys av årsaksforklaringer* tegnes et bilde av forskjellige innstillinger til elevatferden og forskjellig grad av atferden fremstilt som viljestyrt. I kategorien med det problemorienterte perspektivet kan atferden forstås som mer viljestyrt, og innstillingen til atferden ser ut til å være mer negativt preget. Kategorien med årsaksforklaringer ser ut til å oppfatte atferden som mindre viljestyrt, og kan sies å ha en mer positiv innstilling til atferden. Vi kan ifølge Bateson (2005) derfor regne med at både positive og negative innstillinger til utfordrende atferd i skolen kan smitte over på andre. Innstillinger som inngår i en lavaffektiv tilnærming, altså innstillinger som kan sies å være mer positive, er ifølge Hejlskov Elvén et al. (2017, s. 12) effektive i møte med redusering og håndtering av atferdsproblemer i hverdagen. Holdningene vi møter elevene med sies ifølge Johannessen et al. (2020, s. 174) å kunne være med på å forebygge forekomsten av utfordrende atferd i skolen, og er det viktigste verktøyet vi som lærere har for å gjøre oss i stand til å møte elever på en måte de opplever å hjelpe. Johannessen (2020) sier også at skoler som misforstår atferd til utviklingstraumatiserte barn og straffer dem for å få dem til å oppføre seg kan virke uhensiktsmessig (Johannessen et al., 2020, s. 23). Derfor kan innstillinger vi har til atferden og til det å forstå den også være av betydning for hvordan elevene videre oppfører seg.

Kategorien *Atferd sett gjennom et problemorientert perspektiv* viser til elevatferden forstått som problematisk. I skolesammenheng er denne forståelsen overførbart til et problemorientert elevsyn (Røkenes & Hanssen, 2012). Når noe dermed omtales som problematisk, peker dette ofte til forståelsen av et problem. Et problem kan videre oppfattes som noe som er i veien. Knyttet denne hindringen til atferden til et barn, er veien kort til å si at dette handler om barnet selv. Når vi omtaler eller forstår andre mennesker som problemer, har det konsekvenser. Dersom vi forstår et menneske som et problem er det sannsynlig at vi lar dette prege måten vi møter mennesket. Det er sannsynlig at dette kan ha innvirkning på menneskets egenverdi å bli snakket om og behandlet som et problem, og det kan være at menneskets opplevelse av behandlingen ikke er nyttig for hvordan mennesket igjen velger å møte omverdenen sin.

En motsats til et problemorientert elevsyn er et ressursorientert (Røkenes & Hanssen, 2012). Det vektlegger å se på eleven som en ressurs og er opptatt av løsninger, gode erfaringer og valgmuligheter. Bronfenbrenner og Crouter (1983) hevder at «forklaringer hvor en legger ensidig vekt på den delen av problembildet som handler om den unge» er for én-dimensjonale, og at «de delene som handler de voksne, det sosiale miljøet og den situasjonen problemet utspilles i» er vel så viktige å ta i betraktning. Ifølge Ogden (2022) er ressursperspektivet og styrking av alt som fungerer bra heldig for barns utvikling. Han nevner også at bekreftelse av prestasjoner er en beskyttelsesfaktor skolen kan bidra med. Dermed vil et ressursorientert elevsyn som ser etter muligheter, fremfor problemer, være hensiktsmessig for å bidra til elevers positive utvikling.

Ulleberg (2004, s. 33) hevder at det er nyttig å lete etter forståelser som kan gi nye handlingsalternativer og å være åpen for kreative løsninger når bla. samspill låser seg. Dårlige samspill kjennetegnes, ifølge Ulleberg (2004), av en punktuering som knyttes tett opp mot en lineær og statisk forståelse av årsak-virkning. En slik lineær forståelse av årsak-virkning kan knyttes opp mot et problemorientert perspektiv, der atferden forstått som et problem er årsaken til uro, bråk og støy. Når forståelser preges av å være statiske, kan det være nødvendig å reorientere seg. Dette handler om hvilke skolekontekster vi har, og hvilke skolekulturer det skaper grobunn for.

### *Hvorfor er det viktig å ha en felles forståelse av begrepet?*

Denne diskusjonen om begrepsforståelse handler egentlig om hvordan vi ender opp med å snakke om og behandle andre. Selv om menneskers behov for å kategorisere er en grunnleggende måte for å gi mening til verden rundt oss (Rimstad, 2021, s. 41), mener Ivar Morken (2015) at dette ofte kan bidra til negative virkninger. Begreper som brukes om andre kan fort bli til merkelapper som har til hensikt å plassere, heller enn å beskrive. Slik kategorisering kan være med på å føre til «grensedragning og stengsler mellom mennesker» (Strand et al., 2016) og vil ikke være hverken nyttig eller god.

Alle barn har rett på å oppleve et trygt og godt skolemiljø. Dette er nedfelt i opplæringslovens paragraf §9a (Opplæringslova, 1998). Dette betyr at lærere har et ansvar og skal jobbe for at både de som viser utfordrende atferd føler seg trygge og ivaretatt,

samtidig som medelever har det trygt og godt. Ettersom voldelig atferd kommer frem i kategorien *Atferd forstått som elevens fysiske og verbale uttrykk*, er det av betydning at det blant annet foreligger «gode skolenormer mot vold» (Ogden, 2022) for at medelever opplever den sikkerheten de har rett på. I tillegg uttrykker kategorien *Toleranse påvirkes av ansvaret for medelever* at det å tåle og det å ikke tåle atferden avhenger av det eksisterende ansvaret overfor medelever. Dette kan handle om tydelig grensesetting som sier noe om hva som aksepteres og hvor stort rom det er for at atferd som går negativt utover andre tillates. Samtidig er det viktig at eleven som viser utfordrende atferd blir møtt med holdninger som støtter opplevelsen av et trygt og godt skolemiljø. Å bli behandlet på en måte som gjør at eleven får følelsen av å være et problem kan derimot ikke sies å underbygge dette. Opplæringslovens §9A-2 påpeker at hvorvidt denne retten ivaretas, bestemmes ut ifra elevenes egne opplevelser av trygghet på skolen (Opplæringslova, 1998). Hvilke holdninger barna blir møtt med kan være med på å forme hvordan de opplever det. Derfor vil enhver holdning som viser at barnet i seg selv er et problem kunne utfordre denne tryggheten.

## 5.2 Informantenes syn på god håndtering

Funnene fra analysen indikerer blant annet at *relasjoner, kompetanse, erfaring, støtte og ressurser* blir sett på som viktige i møte med håndteringen av utfordrende atferd. Dette er aspekter informantene selv påpeker som viktige i situasjoner der utfordrende atferd skal håndteres. Dette kan gi innsikt i informantenes forståelse av begrepet, ettersom hva som blir viktig for oss også reflekterer vår tenkning.

Uttrykket for at relasjoner er viktige i håndteringen av utfordrende atferd kommer fram gjennom kategorien *Relasjoner*. I kategorien viser informantene enten til beskrivelser av å kjenne eleven godt eller til en mangel på kjennskap, og at dette har påvirkning på utfallet av situasjonen. Et annet funn er at en del informanter forteller om involvering av eksterne personer på bakgrunn av en sterkere relasjon. Det at lærerne er klar over sin påvirkning på barnas utvikling, og derfor vektlegger en god relasjon, støttes av den utviklingsøkologiske modellen. Læreren vil, ut ifra Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, være en del av miljøene barnet omgir seg med, og plasseres i et av de nærmeste nivåene som inngår en relasjon til barnet. At lærerne er klar over sin påvirkningskraft, er også en av grunnene Sørli og Ogden (2014) viser til når det gjelder reduksjonen i forekomsten av utfordrende atferd det siste tiåret.

### *Betydningen av relasjoner i håndteringen av utfordrende atferd*

Nordahl (2010, s. 136-137) viser til at gode relasjoner er vesentlig for en godt fungerende skole, og sier videre at hvordan elevene opplever undervisningen og relasjonen mellom elev og lærer kan være med på å minske omfanget utfordrende elevatferd i skolen. I tillegg til at gode relasjoner i teorien anses som noen av de viktigste forebyggende tiltakene mot atferdsproblemer i skolen (Ogden, 2022, s. 16), viser viktigheten av gode relasjoner seg også i funnene når det gjelder hvordan enkeltsituasjoner blir løst. Relasjoner forstås i studiens funn som kjennskap til eller mellom personer, og sies av informantene å være avgjørende for å bla. løse konflikter. I skolesammenheng kan en gjensidig relasjon bety at læreren kjenner eleven og at eleven kjenner læreren. Det kan være viktig at elevene kjenner læreren sin for å kunne oppleve trygghet og å opparbeide tillit til denne voksenpersonen. Tillit er essensielt i



alt samarbeid. For at det den andre sier skal ha noen betydning, bør det eksistere en form for tillit til at det den andre sier er troverdig eller riktig.

Et godt samarbeid er avgjørende for å kunne håndtere situasjonen i øyeblikket. Ordet «godt» er subjektivt, men det kan her forstås som at samarbeidet oppleves positivt av begge parter. Dersom samarbeidet er godt, er eleven sannsynligvis mer mottakelig for å ta imot hjelp. Tiltak knyttet til å forbedre elevens skoleatferd er i Moore et al. (2019) bla.

selvregulering. Læreren kan f.eks., hvis eleven er mottakelig for hjelp, fungere som støtte til å hjelpe eleven med å regulere følelsene sine, og hente tilbake eleven til sitt toleransevindu (Johannessen et al., 2020; Nordanger & Braarud, 2014). Dersom man skal ha en sjanse til å roe eleven ned ved å for eksempel snakke rolig, er det viktig at eleven anser læreren som en trygg og troverdig voksenperson hen kan samarbeide med, og derfor blir relasjoner mellom elev-lærer viktig.

Det er ønskelig å jobbe forebyggende for å minske sjansene for mulige scenarier og dermed også mulige konsekvenser. Læreren har som sagt et ansvar overfor medelever og eleven selv, og det er i alles interesse at elevene har det godt på skolen. På bakgrunn av funn i studien, kan det sies at det er ønskelig at scenarier med utfordrende atferd forekommer minst mulig. Utfordrende atferd knyttes i funnene opp mot vold og utagerende atferd, og derfor er det et poeng at atferden kan gå utover medelevers fysiske sikkerhet. Utfordrende atferd knyttes også opp mot uro, bråk og støy, og dermed står læringsutbyttet til medelever potensielt i fare på lang sikt. Den utfordrende atferden kan også sies å kunne ha langvarige konsekvenser for hvordan eleven som viser atferden utvikler seg i positiv eller negativ retning (Ogden, 2022), og senere mestrer livet. Av den grunn er atferden heller ikke ønskelig av hensyn til eleven selv.

#### *Betydningen av kompetanse og erfaring i håndteringen av utfordrende atferd*

Ettersom det er et mål å redusere forekomsten av *utfordrende atferd*, er det hensiktsmessig at læreren vet om og kan ta i bruk metoder som kan virke. Sollesnes (2005) hevder at evnen miljøet har til å håndtere utfordringene er med på å avgjøre hva som blir definert som *problematferd*. Derfor blir kompetansen læreren har til å håndtere problematisk atferd et viktig aspekt i det å redusere forekomsten. Begrepet utfordrende atferd har mange lignende

elementer med begreper som problematferd og atferdsproblemer, og derfor kan tiltak som har vist seg å ha god effekt på å redusere forekomsten av alle disse, sies å være nyttige å ta i bruk. Mye av teorien viser til tiltak som kan se ut til å «koste lite», men som kan ha stor effekt. Mange av disse går på å ta høyde for eller å bestemme seg for å innta et sett av nyttige innstillinger.

For med elever som viser utfordrende atferd, kan det være rimelig å anta at eleven kan være utviklingstraumatisert, og at voldsomme og uforståelige reaksjoner er uttrykk for kraftige overlevelsesreaksjoner som blir aktivert (Johannessen et al., 2020). Det koster i hvert fall lite å ta høyde for at dette kan være tilfellet. For som Johannessen et al. (2020, s. 15) hevder, kan vansker som følger av en oppvekst i redsel, med alvorlig, manglende stimulering eller vedvarende belastninger, påvirke elevens evne til å fungere i skolen. Ved å ta høyde for at elever kan ha en bakgrunn med erfaringer som gjør at de har et smalere toleransevindu, taper man ingenting. Det kan derimot ha stor effekt på imøtekommenheten av disse elevene (Johannessen et al., 2020). Dersom man tar i betraktning at det skal mindre til for at elever føres ut av toleransevinduet sitt og videre kobler ut «tenkehjernen» som fatter rasjonelle beslutninger (RVTS øst, 2023a), handler ikke elevens atferd om motvilje eller valg av opposisjon. Man vil som lærer kanskje være mer tilbøyelig til å tenke at eleven som viser atferden «gjør så godt hen kan» (Johannessen et al., 2020, s. 174) og at «ingen barn ønsker å være *krevende, utfordrende* eller *vanskelige*» (Kinge, 2020, s. 23). Dermed kan innstillinger som ifølge Hejlskov Elvén et al. (2017, s. 20) er mer nyttige i møte med atferdsproblematikk, tas i bruk. Ved å f.eks. tenke at «Alle gjør det de kan for å beholde selvkontrollen» og at «Folk som kan oppføre seg, gjør det», blir atferden i større grad sett på som et resultat av eleven ikke mestrer noe. Vi unngår å overvurdere elevens evne til å regulere seg selv og å bruke egen fornuft og tankekraft til å dempe sine egne reaksjoner (Johannessen et al., 2020), fordi vi gjør det til en medregnet forutsetning. Dette vil være en mer konstruktiv tankegang, ettersom fokuset flyttes til å se etter mulige grunner til at eleven ikke greier å oppføre seg eller klarer å beholde selvkontrollen (Hejlskov Elvén et al., 2017).

Å se etter grunner til at atferden oppstår, kan være å undersøke årsaksforklaringer. Med kjennskapen læreren har til elevens bakgrunn, øker også mulig innsikt i risikofaktorer knyttet til eleven (Ogden, 2022, s. 50). Det koster også lite å se på mulige risikofaktorer og

beskyttende faktorer skolen kan bidra med. Dette er tross alt flere muligheter skolen har for å kunne øke barns motstandsdyktighet (Ogden, 2022, s. 54). Ifølge Ogden (2022) er risikofaktorer og beskyttende faktorer noe lærerne burde undersøke og ta i bruk i sitt forebyggende arbeid, da det kan virke positivt på alle barn, uavhengig av risikostatus. Gitt at bedre kjennskap til elevens bakgrunn gir informasjon om mulige triggere, kan informasjonen for eksempel brukes i lærernes praktiske arbeid. Dermed har lærere et bedre utgangspunkt for å kunne tilrettelegge situasjoner i større grad før de eskalerer. Eleven som har tendenser til å vise utfordrende atferd kan eksempelvis forsøkes skjermet fra mulige triggere i forkant, eller i selve situasjonen. Ved bruk av slike strategier sies stressnivået hos både tjenestemottaker og ansatt å kunne dempes (McDonnell et al., 2013), og dette er nyttig i forkant når det gjelder å holde elever innenfor toleranseviduene sine (RVTS øst, 2023b).

Kompetansen blant lærere når det kommer til håndteringen av utfordrende atferd i skolen er derfor viktig av flere grunner. Kompetente lærere vil kunne være i stand til å oppdage og håndtere utfordrende atferd på et tidlig tidspunkt, fordi de er oppmerksomme og kan identifisere tidlige tegn på atferdsproblemer og implementere egnede tiltak før situasjonen forverres. Ved å ha en dypere forståelse av disse årsakene, kan lærere utvikle mer effektive strategier for å håndtere atferden, og dette støtter prinsippet om tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det sies å være lettere å korrigere avvikende utvikling eller kompensere for nedsatt funksjonsevne når barn er små (Ogden, 2022), og kompetansen lærerne har knyttet til bla. risikofaktorer (Ogden, 2022), gjør dem i stand til å implementere forebyggende tiltak for å redusere sjansen for utvikling av atferdsproblemer. Erfaringene lærere gjør seg med utfordrende atferd i ulike situasjoner, kan videre være med på å øke kunnskapen de har om fenomenet, som kan sies å inngå i lærernes kompetanse.

### *Betydningen av støtte og ressurser i håndteringen av utfordrende atferd*

Støtte og ressurser er viktige i håndteringen av utfordrende atferd av flere grunner. For det første kan det hende at kompetansen ikke er tilstrekkelig for å kunne håndtere slike situasjoner alene. Dette kommer fram i studien ved at rundt 70% av informantene «i liten grad» eller «i noen grad» opplever å ha gode metoder og løsningsstrategier i møte med utfordrende atferd. Spesielt for studenter eller personer som ikke har mye erfaring med å

håndtere utfordrende atferd, kan det være nødvendig med ekstra støtte og veiledning. Ettersom støtten og oppfølgingen nyutdannede opplever å få fra skoleledelsen kan spille inn på om de velger å bli eller å forlate arbeidet i skolen (Hollup & Holm, 2015), er dette av særlig betydning.

I tillegg kan håndteringen av utfordrende atferd kreve flere voksenpersoner. Dette gjør seg gjeldende i studiens funn ved at flere informanter rapporterer om å ha hentet inn hjelp fra andre i utfordrende situasjoner. Kanskje er dette fordi situasjonene sies å eskalere raskt og dermed krever rask handling fra flere personer samtidig, eller så kan dette peke på informantenes manglende opplevelse av gode metoder og mestring i møte med håndteringen av situasjonene. Flere informanter i studien hevder uansett at med tilstrekkelig støtte og ressurser kan situasjoner oppleves lettere å håndtere.

Med flere ressurser i klasserommet kan også lærerens tid effektiviseres, og man kan jobbe mer forebyggende ved å ta tak i situasjoner før de eskaleres. Det krever tid for læreren å planlegge og gjennomføre undervisning, samt oppfølging av alle elever i skolen. Ettersom «elevenes læring og utvikling stå i sentrum for skolens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det nødvendig at dette blir tilrettelagt for. For at skoleapparatet skal ha best mulige forutsetninger til å få gjennomført de mange arbeidsoppgavene som følger med oppfølgingen, i tillegg til håndteringen av utfordrende atferd, foreslår flere av informantene at det trengs flere ressurser i form av ansatte i skolen. På denne måten kan støtte og ressurser bidra til at alle elever ivaretas.

### *Håndtering av utfordrende atferd i skolen som lærer*

Funnene fra analysen indikerer at dersom lærerne kjenner til elevens bakgrunn, bestående av tidligere opplevelser, mulige traumer, evner og ferdigheter, øker også toleransen for atferden. Det kan dermed argumenteres for at det er viktig å være nysgjerrige på å forstå. Ifølge Kvello (2012), burde man som lærer studere eleven i en helhetlig sammenheng i de ulike miljøene eleven befinner seg i. Ved å være fleksibel med tanken om at man ikke nødvendigvis ser det hele bildet av en situasjon, tror jeg man på en nyttigere måte kan jobbe rundt elever som viser utfordrende atferd i skolen, og ikke *imot* dem.

I møte med utfordrende atferd i skolen kan kompetanse når det gjelder å bygge relasjoner med elevene være viktige faktorer for å kunne håndtere atferden på en effektiv måte. Moe (1999) hevder at «Relasjoner preget av varme, tillit, aksept, respekt og menneskelig visdom synes å ha overordnet betydning for opplevelsen av å få god hjelp». Altså kan man si at kompetansen lærere har til å utvikle positive relasjoner til elevene har noe å si for hvordan elevene opplever hjelpen de får. Ettersom *utfordrende atferd* i mange tilfeller uttrykkes av informantene å være vanskelig å håndtere, spesielt «*når jeg ikke kjenner dem godt nok*», blir relasjonskompetansen av særlig betydning knyttet til forutsetningene lærere har til å håndtere atferden.

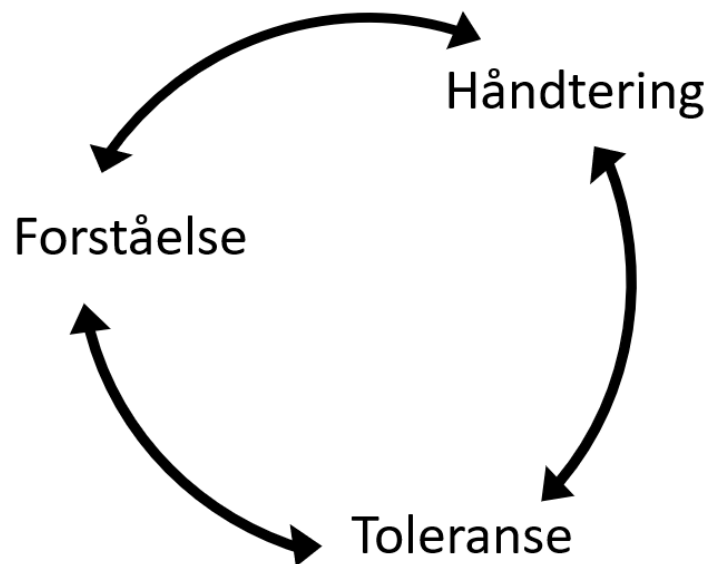
Videre sier Spurkeland et al. (2016, s. 16) at «Arbeid med egne forutsetninger for relasjonelt arbeid innebærer å arbeide med seg selv som person gjennom refleksive prosesser». Derfor kan en viktig del av det å utvikle egen relasjonskompetanse (Aubert & Bakke, 2018) være å gå i seg selv og reflektere over hvilken betydning f.eks. begrepet *utfordrende atferd* både forstås og brukes, og hvilke konsekvenser det kan ha å ha ulike innstillinger og perspektiver på atferden. Det er viktig å vurdere om manglende kompetanse og erfaring kan føre til at utfordrende atferd blir sett som et problem. Opplevs atferden hovedsakelig som et problem, og bidrar dette til å møte eleven på en god måte? Opplevs atferden som et uttrykk på bakgrunn av et større bilde, og er man interessert i å utforske dette for å bedre kunne forstå, tilrettelegge i forkant og håndtere situasjoner som måtte oppstå? Slike refleksjoner kan for eksempel bidra til at man i større grad reflekterer over egen praksis som lærer.

Å være klar over at læreres rolle og betydning kan ha mye å si, da det sies at alle elever er formbare, og kan påvirkes gjennom miljøendringer (Ogden, 2022, s. 16). Ettersom miljøet på en skole ofte er klasserommet og menneskene i det, er forholdene de opplever som et kollektiv i lærerens hender. Dermed kan man som lærer påvirke elever og dermed påvirke atferden. Når man har en god relasjon, og dermed et godt utgangspunkt for samarbeid, øker også trolig elevenes lyst til å følge deg som leder. For som Elvén (2017) sier, er det å lede ikke det samme som å bestemme. «Det er å sørge for at andre lar en bestemme», og dermed blir man ikke en leder før noen følger etter (Hejlskov Elvén et al., 2017, s. 86). Ogden (2022, s. 16) hevder også at «elever oppfører seg bedre sammen med lærere de liker». Dette

er viktig å ha med seg for å kunne jobbe forebyggende. Å være proaktive i å arbeide med positive skolekulturer som forsøker å forstå atferden, vil bidra til å kunne gjøre grep som støtter utviklingen til elevene, framfor å misforstå atferden for så å straffe elevene for å få dem til å oppføre seg. Det kan være fordelaktig å jobbe med tiltak og endringer på et individuelt plan med den enkelte lærer, men også kollektivt med skolen som organisasjon. Ettersom følelser, stemninger og stress sies å kunne smitte mellom mennesker (Johannessen et al., 2020) og miljøet sies å kunne ha en atferdsregulerende funksjon (Ogden, 2022), er arbeid med hvordan skolen sammen kan jobbe forebyggende mot å redusere forekomst av utfordrende atferd relevant.

### 5.3 Forståelse, håndtering og toleranse

Hovedtemaene kan sees i sammenheng ved at de kan se ut til å påvirke hverandre gjensidig. Dette utdypes gjennom presentasjon og diskusjon av følgende modell. Modellen er laget på bakgrunn av hovedtemaer og funn fra analysen og viser til et tenkt påvirkningsforhold mellom de tre temaene. Sammenhengene må ikke forstås som absolutte sannheter, men heller sees på som refleksjoner over mønstre som framkom i arbeidet med analysen. Modellen argumenterer ut ifra rasjonelle sannsynligheter, og er utarbeidet i et forsøk på å sammenfatte studiens funn i ny teori.



Figur 20:

*Modell laget på bakgrunn av sammenhenger mellom hovedtemaer fra analysen*

Modellen består av de tre hovedtemaene analysen drev fram. I modellen er de plassert i en sirkel med doble piler imellom dem for å visualisere deres gjensidige påvirkning. Dermed kan modellen leses slik at forståelsen påvirker håndteringen, og at håndteringen også påvirker forståelsen. Disse forholdene kan utdypes gjennom seks punkter som beskriver innflytelsen de kan ha på hverandre.

1. **Forståelsen påvirker håndteringen:** Forståelsen av den utfordrende atferden kan ha stor innvirkning på hvordan lærere håndterer utfordrende situasjoner. En problemorientert

tilnærming kan føre til at atferden ses som en trussel eller utfordring, uten å ta hensyn til årsakene bak. Dette kan resultere i disiplinære tiltak som ikke er effektive. Derimot, hvis læreren forstår atferden som et resultat av underliggende årsaker, vil hen sannsynligvis reagere mer støttende og konstruktivt. En forståelse som fokuserer på årsaksforklaringer kan hjelpe læreren med å søke informasjon om elevenes bakgrunn og personlige situasjon, og dermed identifisere underliggende årsaker til atferden og gi bedre støtte. For eksempel, hvis læreren vet at eleven reagerer negativt på berøring, kan hen unngå fysisk kontakt for å unngå eskalering av situasjonen. Samlet sett spiller forståelsen en avgjørende rolle i håndteringen av utfordrende atferd, da den bidrar til å identifisere årsaker og gi mer effektiv støtte.

2. **Forståelsen påvirker toleransen:** En dypere forståelse av årsakene til elevens atferd kan trolig øke lærerens toleranse. Informasjon om elevens bakgrunn, evner og forutsetninger kan bidra til å forklare atferden og øke forståelsen. Læreren kan være mer tolerant når hen forstår at flere faktorer påvirker atferden. Dette kan skifte fokus fra å se eleven som et problem til å finne måter å støtte eleven på. Manglende forståelse og informasjon kan derimot redusere lærerens toleranse for atferden, da hen ikke forstår de underliggende faktorene bak den. I sum er en dypere forståelse avgjørende for lærerens toleranse og håndtering av utfordrende atferd.
3. **Håndteringen påvirker forståelsen:** Håndtering av utfordrende atferd kan påvirke forståelsen av atferden. Erfaringer med håndtering kan utvide forståelsen av atferdens årsaker, slik at man ser det som et resultat av underliggende faktorer, som f.eks. vanskelige livsforhold. Dette kan føre til en empatisk og systematisk tilnærming for å hjelpe elevene. Mestring av håndtering kan føre til økt kompetanse og ferdigheter, som kan forebygge eskalering av atferden og unngå negative konsekvenser. Dårlig håndtering kan derimot føre at man blir mer fokusert på selve atferden, mindre opptatt av årsakene bak og dermed ikke tar i like stor grad hensyn til elevenes behov og utfordringer. Manglende utvikling av kompetanse kan føre til maktesløshet og en negativ forståelse av atferden. I sum kan erfaringer med håndtering utvide forståelsen av atferden og påvirke hvordan man ser den i fremtidige situasjoner.
4. **Håndteringen påvirker toleransen:** Håndteringen av utfordrende atferd kan påvirke lærernes toleranse på ulike måter. Erfaring og læring fra håndtering av situasjoner fyller opp deres "verktøykasse" med metoder og løsningsstrategier. Erfaringen kan også trolig øke mestringsfølelsen og evnen til å håndtere situasjoner, og dermed utvide rommet for toleranse ved å støtte respondentene i å håndtere et større spekter av utfordrende atferd. Støtte, ressurser og relasjonen med eleven kan også bidra til økt toleranse da det kan påvirke graden av utfordrende situasjoner man står stødig i. Bedre kjennskap til eleven og deres utfordringer øker trolig lærerens empatiske forståelse og dermed toleranse for atferden. Samlet sett bidrar erfaring



og støtte til å øke lærernes toleranse for utfordrende atferd og forbereder dem bedre for krevende situasjoner i fremtiden.

5. **Toleransen påvirker håndteringen:** Toleransen for atferd kan påvirke måten man møter atferden på. Høy toleranse kan gjøre at man ser atferden som mindre problematisk og er åpen for å forstå den bedre. Aksept og toleranse åpner opp for å kunne utforske årsakene bak atferden og utvikle mer effektive håndteringsstrategier. Toleransen kan dermed påvirke hvordan man velger å forstå og håndtere atferden. En avslappet holdning og nysgjerrighet kan bidra til å finne årsakene bak atferden. Dette kan igjen mulig påvirke deres tilnærming til å håndtere den.
6. **Toleransen påvirker håndteringen:** Toleransen for atferd kan påvirke håndteringen av situasjoner. Høy toleranse kan gjøre at man møter situasjoner mer tålmodig og fleksibelt, og er åpen for å prøve ulike metoder. Man kan la atferden passere eller finne løsninger uten direkte konfrontasjon. Lav toleranse fører trolig til mer direkte håndtering, rask konfrontasjon og mindre villighet til å prøve alternative tilnærminger. Det er viktig å være bevisst på egen toleranse for atferd og hvordan den kan påvirke håndteringen i klasserommet. I verste fall kan det antas at lav toleranse kan føre til autoritær eller kontrollerende håndtering, mens høy toleranse kan føre til tap av kontroll og ut av kontroll-atferd. Balansen mellom toleranse og håndtering må tilpasses situasjonen og elevene involvert.

Forståelse er en nøkkelkomponent når det gjelder å håndtere utfordrende atferd i skolen. Jo mer læreren forstår om årsakene til atferden, jo bedre rustet kan de stille til å håndtere den på en hensiktsmessig måte (Johannessen et al., 2020; Ogden, 2022). Årsakene til den utfordrende atferden kan være komplekse og varierte, og derfor kan det anses viktig å ha en bred forståelse av disse faktorene og hvordan de kan påvirke atferden for å bedre håndtere situasjonene.

Toleranse kan også sees på som en viktig faktor når det gjelder å håndtere utfordrende atferd i skolen. Hvis læreren har en lav toleranse for visse typer atferd, kan det være vanskelig å håndtere disse situasjonene på en hensiktsmessig måte. I tillegg kan lærerens holdning til atferden påvirke elevenes oppførsel og hvordan de responderer på ulike situasjoner (Johannessen et al., 2020).

Ut ifra modellen kan det dermed forstås at forståelse og toleranse i kombinasjon fører til hvordan man praktiserer håndteringen. Hvordan man håndterer ulike scenarier bygger

dermed på forståelsen og toleransen i kombinasjon. Hvordan håndteringsutfallet blir, kan igjen forstås som å være med på å endre hvordan man forstår atferden og i hvilken grad den videre vil bli tolerert. En veldig forenklet måte å beskrive tankegangen på kan dermed være å si at gode opplevelser av håndteringen medfører en bredere forståelse og toleranse, mens dårlige opplevelser henger sammen med en snevrere forståelse og toleranse.

Det er derimot viktig å påpeke at selv om man opplever «dårlige resultater» av håndteringen, er det ikke gitt at forståelsen og toleransen snevres inn. Hvordan man møter «nederlaget» spiller også inn. Dersom man har en iboende utforskertrang til å undersøke hvorfor håndteringen ble som den ble, kan man samtidig kan øke egen forståelse og toleranse. Læring finner tross alt sted i alle sosiale situasjoner ifølge Vygotsky (2000).

Og med læring følger mulig kompetanse. Kompetansen kan sees på som en avgjørende faktor for utfallet av håndteringen ettersom, jo mer kompetente lærere er i å håndtere utfordrende atferd, desto bedre rustet er de til å håndtere ulike situasjoner på en effektiv måte. Å være bedre rustet kan forklares ved at de har flere metoder og løsningsstrategier å ta i bruk. Dette kan antas å komme med erfaring, ettersom læring som regel skjer over tid.

Når disse faktorene sees i sammenheng, kan vi se at forståelse, toleranse og håndtering påvirker hverandre gjensidig når det gjelder det å håndtere utfordrende atferd i skolen. For eksempel kan lærerens forståelse av årsakene til atferden påvirke deres toleranse for atferden, som igjen kan påvirke deres evne til å håndtere den på en hensiktsmessig måte. På samme måte kan en lærers kompetanse i å håndtere utfordrende atferd påvirke deres toleranse for atferden, da de kan ha mer selvtillit i å håndtere ulike situasjoner. I sum kan vi basert på modellen og en antagende resonering si at forståelse, toleranse og håndtering er tett knyttet sammen når det gjelder å håndtere utfordrende atferd i skolen.

## 5.4 Oppsummering av diskusjon

Dette kapitlet diskuterer forskningsfunnene presentert tidligere i oppgaven og utforsker funnenes betydning i lys av eksisterende teori og tidligere forskning. Drøftingen er strukturert i to hoveddeler: (1) Informantenes begrepsforståelse og (2) Informantenes syn på god håndtering. Videre i drøftingen knyttes hovedtemaene sammen gjennom en modell

basert på mønstre i analysen. Modellen bidrar til å utvikle ny teori, inspirert av Grounded Theory-metoden. Funnene diskuteres i lys av teori om begrepsforståelse, kommunikasjon, lærerrollen og synet på eleven. Andre teoretiske aspekter og prinsipper, som traumesensitiv tilnærming, risiko og beskyttende faktorer, toleransevinduet, lavaffektiv tilnærming og tidlig innsats, blir også trukket inn i diskusjonen.

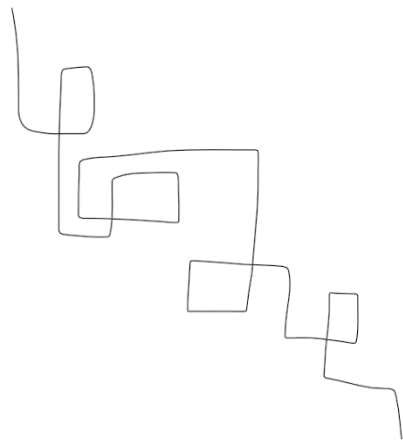
I (1) blir informantenes forståelse av begrepet "utfordrende atferd" knyttet til enkeltelever i skolesammenheng belyst. Funnene viser at begrepet "utfordrende atferd" oppleves som komplekst og vanskelig å definere av informantene. Definisjoner av problematferd og informantenes forståelse av utfordrende atferd ser ut til å inneholde lignende elementer. Det er også variasjoner i hvordan informantene beskriver alvorlighetsgraden av atferden og hvilke uttrykk som omfattes av begrepet. De mildeste beskrivelsene ser ikke ut til å passe godt inn under eksisterende definisjoner, mens de mer voldsomme beskrivelsene samsvarer bedre med definisjonene. Informantene tar også hensyn til ulike faktorer som årsaker til utfordrende atferd, både knyttet til elevenes bakgrunn og miljøet rundt dem. Språkets påvirkning på tankemåter og betydningen av skolekulturen blir viktig.

I (2) blir informantenes syn på god håndtering belyst. Funnene viser at informantene vurderer relasjoner, kompetanse, erfaring, støtte og ressurser som viktige faktorer i møte med håndteringen av utfordrende atferd. Informantenes forståelse av begrepet reflekteres i deres vektlegging av disse aspektene. Relasjoner blir fremhevet som avgjørende, både i form av kjennskap til eleven og involvering av eksterne personer. Gode relasjoner mellom lærer og elev blir sentrale for å håndtere konflikter og skape trygghet. Samarbeidet mellom lærer og elev sies å være avgjørende, og læreren kan fungere som støtte for å hjelpe eleven med å regulere følelsene sine. Forebyggende arbeid er ønskelig for å redusere forekomsten av utfordrende atferd, og lærerens kompetanse og erfaring spiller en viktig rolle i håndteringen. Det er også viktig å ha tilgang til støtte og ressurser når kompetansen alene ikke er tilstrekkelig.

Modellen i siste del av drøftingen presenterer de tre hovedtemaene sett i lys av en gjensidig påvirkningsprosess. Modellen viser forholdet mellom forståelse, håndtering og toleranse av utfordrende atferd i skolen, og tar utgangspunkt i analysens hovedtemaer og funn.

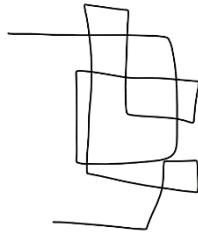
**1.** Forståelsen av atferden påvirker håndteringen, der en dypere forståelse fører til mer konstruktiv og støttende håndtering. **2.** Videre påvirker forståelsen også toleransen, der en dypere forståelse øker lærerens toleranse for atferden. **3.** På den andre siden påvirker håndteringen også forståelsen. Erfaringer med håndtering kan utvide forståelsen av atferdens årsaker og føre til en empatisk tilnærming for å hjelpe elevene. **4.** Håndteringen påvirker også toleransen, der erfaring og læring fra håndtering av situasjoner kan øke lærerens toleranse for utfordrende atferd. **5.** Toleransen påvirker både forståelsen og håndteringen. En høy toleranse gjør det lettere å forstå atferden og å håndtere situasjonene tålmodig og fleksibelt. **6.** Toleransen kan også føre til en mer avslappet holdning og nysgjerrighet, som bidrar til å finne årsakene bak atferden og velge alternative tilnærminger.

Modellen presenterer en idé om at forståelse, toleranse og håndtering er tett knyttet sammen når det gjelder å håndtere utfordrende atferd i skolen. En dypere forståelse og økt toleranse fører til bedre håndtering, mens erfaring og kompetanse spiller en avgjørende rolle i å effektivt håndtere ulike situasjoner.



# 6.

## Avslutning



### 6. Avslutning

---

*Dette avslutningskapittelet markerer slutten på denne masteroppgaven og tar sikte på å oppsummere, reflektere og konkludere studien som er presentert. Formålet er å kort diskutere forskningsfunnenes implikasjoner, og presentere en konklusjon basert på studiens mål og forskningsspørsmål. Avslutningskapittelet peker til slutt på eventuelle muligheter for videre forskning.*

#### 6.1 Konklusjon

I denne studien har formålet vært å skaffe innsikt i lærere og lærerstudenters forståelser knyttet til begrepet og fenomenet *utfordrende atferd* i skolen. Problemstillingen som oppgaven har tatt sikte på å belyse har vært:

---

Problemstilling: «Hvordan forstår lærere som jobber i grunnskolen og lærerstudenter på 5. året *utfordrende atferd* hos enkeltelever i grunnskolen?»

Arbeidet som lærer ute i skolen handler i mine øyne om å forstå mennesker. Bakgrunnen for oppgavens tema har bunnet i et ønske om å forstå på flere plan. Det har vært interessant å undersøke hvordan informantene mine gir uttrykk for tanker og refleksjoner knyttet til

forståelsen av *utfordrende atferd* i skolen. Samtidig har jeg fått muligheten til å reflektere over egne forståelser jeg måtte sitte inne med, og dette til sammen vil jeg si har vært med på å øke egen kunnskap om fenomenet og meg selv i møte med det.

Studien har, med innfallsvinkler knyttet til håndtering, toleranse og kompetanse, hatt som overordnet mål å søke innsikt i informantenes forståelse av begrepet *utfordrende atferd*. Gjennom drøftingen av funnene i oppgaven er det tydelig at utfordrende atferd er komplekst begrep som vanskelig lar seg definere. Funnene viser likevel til at det er flere perspektiver på hvordan man kan forstå utfordrende atferd i skolen, inkludert bla. et problemorientert perspektiv og vektlegging av ulike årsaker til atferden. I drøftingen kommer det også fram at informantenes forståelse av *utfordrende atferd* som begrep og fenomen inneholder elementer tett knyttet opp mot litteraturens beskrivelse av *problematferd*. Dermed blir tiltak som sies å kunne være med på å redusere problematferd også relevante i sammenheng med reduksjon av utfordrende atferd i skolen.

En konklusjon er at det er ønskelig med mindre utfordrende atferd i skolen fordi det har negative konsekvenser for eleven som viser atferden og de rundt. Etersom definisjonen av utfordrende atferd bestemmes subjektivt (Øen & Krumsvik, 2022), og defineringer kan sies å avhenge av toleranseterskelen til den som definerer situasjonen (Sollesnes, 2005), kan et enkelt resonnement kan gjennom GAP-modellen (St.meld. nr. 40 (2002–2003)) vise til at toleranseterskelen for utfordrende atferd i skolen burde økes. Hvis vi i skolen tåler mer, altså skaper større rom for atferd som tolereres, senkes også kravene vi stiller til atferd som aksepteres. Det vil dermed kreve mindre av individenes forutsetninger til å f.eks. regulere egen atferd, og gapet mellom miljøets krav til individets forutsetninger blir mindre. Vi vil dermed ha en lavere forekomst av atferden, fordi mindre atferd oppleves utfordrende. Men det er ikke sikkert det er så lett i praksis.

Poenger studien legger fram er heller at det går an å ta tak i hvilke innstillinger vi velger oss (Hejlskov Elvén et al., 2017), ettersom dette sies å kunne ha en effekt på hvordan vi møter atferden og eleven som person. Dermed kan man også jobbe i forkant, sammen med eleven, på vei mot en positiv utvikling der situasjoner med atferd som oppleves utfordrende minskes. Det viser seg at å etablere positive relasjoner gir gode muligheter for samarbeid.

Det gjør også det å kjenne til elevens utfordringer og bakgrunn. Ved å ta høyde for at elever kan ha opplevd vonde ting som gjør at mindre skal til for at de føres ut av toleransevinduet sitt, står man bedre rustet som lærer til å kunne møte elever i deres situasjon, og tilrettelegge ut ifra dette.

Drøftingen av kommunikasjonsteori og teori om begrepsforståelse viser til betydningen av å ha en felles forståelse av begrepet utfordrende atferd for å kunne håndtere atferden effektivt. For selv med et utgangspunkt der subjektivitet blir lagt til grunn for all forståelse, kan det være viktig å strebe etter å forstå hverandre. Vi kan aldri være helt sikre på at vi forstår den andre helt og holdent, men det å forsøke å unngå utydigheter gjør i alle fall avstanden til forståelse kortere. Det er derfor nyttig for å etterlate minst mulig rom for tolkning ettersom vi allerede bruker egen erfaringsbakgrunn (Vygotsky, 2001) som utgangspunkt for forståelse. Dette gjør at vi i størst mulig grad sikrer at vi snakker om det samme og dermed kan skape muligheter for å håndtere utfordrende atferd effektivt.

Og når vi nærmer oss en felles forståelse av å snakke om det samme, kan det videre konkluderes med et behov for et helhetlig perspektiv på hvordan man bør håndtere utfordrende atferd i skolen. Ettersom *relasjoner, kompetanse, erfaring, støtte og ressurser* blir trukket fram for å beskrive hva som er viktig for informantene, kan dette vise til et samlet syn på hva som er nødvendig for å løse de situasjonene med utfordrende atferd som informantene beskriver i denne sammenheng. Dette inkluderer å jobbe med både individuelle og systemiske faktorer, altså en god sammenheng mellom relasjoner, støtte og ressurser, kompetanse og erfaring i arbeidet. Behovet for et helhetlig perspektiv kommer av at det ikke finnes en enkel løsning på utfordrende atferd i skolen. Det er nødvendig å ta hensyn til ulike faktorer som kan påvirke atferden, og å utvikle en helhetlig tilnærming som tar hensyn til både forebygging og håndtering av utfordrende atferd. Dette krever kunnskap om ulike tilnærminger og metoder, samt evnen til å tilpasse disse til den konkrete situasjonen.

Samtidig viser drøftingen også til viktigheten av å utvikle relasjonskompetanse blant lærere og lærerstudenter, for å kunne håndtere utfordrende atferd på en god måte. En vektlegging av arbeid med positiv relasjonsutvikling, opparbeiding av erfaring med å stå i ulike

situasjoner med utfordrende atferd, kompetanse i form av tilegnelse av gode metoder og løsningsstrategier, tilstrekkelig støtte og ressurser tilgjengelig i forkant og i gitte situasjoner, sies å være viktig når det kommer til å sikre god håndtering av utfordrende atferd i skolen.

Gjennom drøftingen kan det også se ut til at forståelsen av utfordrende atferd, toleransen for atferden og håndteringen av atferden, alle påvirker hverandre. Et resonnement basert på modellen som framkommer på bakgrunn av mønstre i funnene, er at en god håndtering kan føre til en mer positiv forståelse og økt toleranse, mens en dårlig håndtering kan føre til en mer negativ forståelse og redusert toleranse. På samme måte kan en dypere forståelse av årsakene bak atferden bidra til en mer empatisk og systematisk tilnærming til elevenes behov og utfordringer. Dermed kan det være viktig å se forståelse, toleranse og håndtering i lys av hverandre i arbeid med utfordrende atferd i skolen.

## 6.2 Implikasjoner

Ettersom det «på skoler med snever normalitetsforståelse og lite rom for annerledeshet, kan være lav toleranse for problematisk atferd og utfordringer knyttet til læring» (Nordahl & Faldet, 2017, s. 2), bør lærere søke dynamikker i klasserommet som tar høyde for elevers forskjellighet, som i stor grad tolererer atferd selv om den ikke nødvendigvis tegner det bildet av normalitet som vi forventer.

Tiltak og strategier som handler om å innta nyttige innstillinger og undersøke et større bilde av barnas utfordringer, koster lite, men kan ha stor effekt. Slike verktøy og strategier for å forebygge og håndtere situasjoner kan sies å inngå i lærerens kompetanse på området, og kan være nødvendige faktorer i håndteringen av utfordrende atferd, da de ruster lærerne bedre. Kompetansen lærerne har i å identifisere underliggende årsaker, intervenere tidlig, forebygge situasjoner, utvikle egnede strategier til å håndtere enkeltstående situasjoner, samt samarbeide om dette, kan altså ha betydning for utfallene.

Dette handler også om hvem man velger å være som klasseleder, hvilken rolle man inntar som lærer og hvilke innstillinger man velger seg. Ettersom å kle seg i de verdiene rollen krever kan anses som en viktig del av det å opptre profesjonelt, kan den rollen man velger å innta som klasseleder og refleksjonene knyttet til dette valget diskuteres opp det å være en



profesjonell lærer. Dette kan gjøres gjennom forskjellige typer klasseledelse. En autoritativ klasseleder vektlegger blant annet grensesetting og relasjonsbygging (Baumrind, 1991; Midthassel, 2015). Det er ønskelig å stadig utvikle egen profesjon og egen praksis som lærer. Ved å reflektere over egne innstillinger og holdninger, for så å justere disse på bakgrunn av å imøtekomme elever bedre, kan antas å inngå som en del av yrkes overholdelse av profesjonalitet. Særlig der refleksjon over innstillinger fører til økt forståelse og kunnskap som bidrar til bedre skolemiljøer, er dette viktig også i forbindelse med utfordrende atferd i skolen og alt det måtte innebære.

## 6.2 Kritisk blikk på egen forskning

Et kritisk blikk er en grunnleggende del av forskningsprosessen, og det er spesielt viktig å være klar over forskningsarbeidets begrensninger. Derfor er det nødvendig å bemerke at forskningen kun er et lite bidrag til feltet, og at arbeidet ble gjort innenfor en kort tidsramme. Informantutvalget var også begrenset og sentrert rundt ens eget nettverk, noe som kan ha påvirket resultatene. Det er også viktig å være klar over at forskningen foregikk i en norsk skolekontekst og derfor er kulturelt betinget. Dette kan ha implikasjoner for hvordan resultatene kan generaliseres til andre kontekster. Forståelsen av resultatene, utvelgelsen og presentasjonen av funnene, samt drøftingens styring på funnenes betydning inkluderer mange valg underveis i prosessen. Det er dermed nok en gang viktig å bemerke at forskningsarbeidet formes av sin forsker, selv om objektivitet og etiske prinsipper kontinuerlig blir tatt i betraktning underveis.

Modellen som legges fram er også et bidrag basert på rasjonell tankegang. Den bygger på en samlet forståelse av det teoretiske rammeverket, og er tenkt som en fremstilling av idéer, mer enn sannheter. Den utarbeidet basert på datamaterialets grunnlag, og kan grunnet studiens begrensninger gjerne undersøkes i andre kontekster.

## 6.3 Veien videre

Innledningsvis nevnte jeg at et av formålene med å forske på denne tematikken var å øke kunnskapen om det, både for utvikling av egen profesjon, men også som et bidrag til forskningsfeltet. Informantene i undersøkelsen har beriket oppgaven og min kunnskap ved å

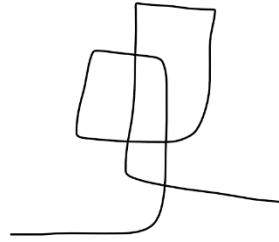
dele mange flotte eksempler på hvordan utfordrende atferd i skolen blir opplevd.

Informantene har bidratt til en praksisnær forståelse av fenomenet utfordrende atferd, noe jeg anser som svært verdifullt. Likevel føler jeg at svarene ikke er spesielt konkrete, ettersom tematikken er kompleks. Informantene beskriver ulike opplevelser av utfordrende atferd, og de deler tankene sine basert på erfaringer. Naturligvis er opplevelsene forskjellige, og betydningen av en "god relasjon" kan også oppleves ulik. Som nyutdannet lærer og spesialpedagog føler jeg en økende nysgjerrighet rundt sammenhengen mellom utfordrende atferd og relasjoner.

Dersom jeg hadde hatt muligheten til å fortsette forskningen, ville jeg, i tillegg til å videreutvikle modellen, ha utforsket hvordan lærere definerer og oppfatter en "god relasjon til elevene". Resultatene fra denne studien viser bla. at informantene anser det som viktig å ha en god relasjon til elevene, men det er uklart hva lærere egentlig legger i denne betegnelsen. Hva lærere opplever som en positiv lærer-elev-relasjon ville dermed vært en spennende retning for videre forskning.

# 7.

## Litteraturliste



### 7. Litteraturliste

---

Referanser i APA 7<sup>th</sup>:

- Alnes, J. H. (2020). *Hermeneutikk*. Store Norske Leksikon. Hentet 26.04 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Apter, S. J. (1982). *Troubled children/troubled systems*. Pergamon Press.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Austad, I. (1993). Lesing - avkoding og forståelse. *Norsklæreren*, 17(1993)nr. 1, 7-16.
- Bateman, T. S. & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118.  
<https://doi.org/doi:10.1002/job.4030140202>.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi*. Akademisk forlag.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 56(11). [https://doi.org/DOI: 10.1177/0272431691111004](https://doi.org/DOI:10.1177/0272431691111004)
- Berg, O. T. (2019, 28.01). *Organisasjonsteori*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/organisasjonsteori>
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. University of Louisville.
- Borgen, S. K. Y. (2021). Å vere herre i eige hus: Kritisk refleksjon som verktøy for sjølvdanning av profesjonsidentitet for lærarstudentent (kap. 4). I R. Bodil Kjesbo & E. Margareth (Red.), *Komplementerende kunnskap i grunnskolelærerutdanningene* (s. 75-92). Universitetsforlaget.  
[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_plikmonografi\\_000001467](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_plikmonografi_000001467)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development - Experiments by nature and design*. Harvard University press.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). The evolution og environmental models in developmental research. . I D. H. Mussen (Red.), *Handbook of child psychology* (4. utg., Bd. 1). Wiley.

- Brottveit, G. & Del Busso, L. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I. & Hjørne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Burleson, B. R. (2003). The experience and effects of emotional support: What the study of cultural and gender differences can tell us about close relationships, emotion and interpersonal communication. *Personal Relationships*, 10(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00033>
- Center on the Developing Child. (2021). *Three Principles to Improve Outcomes for Children and Families*. Harvard University. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Challenging Behaviour Foundation. (2022). *What is Challenging Behaviour?* Hentet 25.11 fra [https://www.challengingbehaviour.org.uk/understanding-challenging-behaviour/](https://www.challengingbehaviour.org.uk/understanding-challenging-behaviour/what-is-challenging-behaviour/)
- Cho, J. Y. & Lee, E. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1-20. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1028>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. SAGE Publications.
- Crux, S. (2023). *CRUX Kalfaret Behandlingscenter - Fag og metode*. Stiftelsen Crux. <https://stiftelsen-crux.no/her-er-vi/crux-kalfaret-behandlingscenter-tlf.-55337700/fag-og-metode>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausestaden, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skråvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>
- Dahl, U. (2021). Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen. <https://www.utdanningsnytt.no/angst-fagartikkel-psykisk-helse/samarbeid-om-og-medelever-som-sliter-med-utagerende-eller-tilbaketrekkende-atferd-i-skolen/219871>
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället*. Studentlitteratur.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Duesund, L. & Ødegård, M. (2018). Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 410-423. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1469847>
- Emerson, E. (2001). *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Severe Intellectual Disabilities* (2. utg.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511543739>
- Frida Ånnevik. (2020). [Sang] Min Plass. På *Synlige Hjerteslag*. Grappa Musikkforlag A/S.
- Graver, H. P. (2009). Bevisbedømmelse – uvitenskapelig magesfølelse eller rasjonell helhetsvurdering? *Tidsskrift for rettsvitenskap*, 122(2), 191-233.
- Grimsmeth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312-324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Haugland, B. S. M. & Nordanger, D. Ø. (2015). Utviklingstraumer som forståelsesramme for tiltak for barn av rusmisbrukere. I *Familier i motbakke* (s. 159-173). Fagbokforlaget.
- Hejlskov Elvén, B., Sjøbu, A. & Ogden, T. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming* (IS-10/2015) [Rundskriv]. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/rettsikkerhet-ved-bruk-av-tvang-og-makt-overfor-enkelte-personer-med-psykisk-utviklingshemming/Rettsikkerhet%20ved%20bruk%20av%20tvang%20og%20makt%20overfor%20enkelte%20personer%20med%20psykisk%20utviklingshemming%20E2%80%93%20Rundskriv.pdf/> /att

achment/inline/d0bc72fc-9788-4117-9cf5-5cc8f17cc730:3593c9c8a22f490cb2ffc584fa32b0f80b4c69ce/Rettssikkerhet%20ved%20bruk%20av%20tvang%20og%20makt%20overfor%20enkelte%20personer%20med%20psykisk%20utviklingshemming%20%E2%80%93%20Rundskriv.pdf

- Holloway, I. & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, (3), 345-357. <https://doi.org/10.1177/1468794103033004>
- Hollup, K. & Holm, M. S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre skole*, 4(4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Hovd, S. (2023). *Fenomenologi*. Store Norske Leksikon. Hentet 26.04 fra <https://snl.no/fenomenologi>
- Hveem, P. (2023). *Atferd*. Nasjonalt senter for aldring og helse. Hentet 17.01 fra <https://www.aldringoghelse.no/ordbok/atferd/>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Høines, M. J. (2011). *Begynneropplæringen: Fagdidaktikk for barnetrinnets matematikkundervisning* (2. utgave, 5. opplag. utg.). Caspar Forlag AS.
- IISC. (2016). *Illustrating Equality VS Equity*. Interaction Institute for Social Change. Hentet 07.03 fra <https://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/>
- Imsen, G. (2020). Skolen som organisasjon (kap. 15). I *Lærereens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg., s. 529-552). Universitetsforlaget.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, (81), 201-233. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Innst. S. nr. 15 (1995-1996). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan*. u.-o. f. Kirke-. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-015/2/>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Høyskoleforl.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2004). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, K. N., Bakken, A.-K. & Perry, B. D. (2020). *Fra uro til ro: Utfordrende atferd og barns muligheter for læring* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Johansen, L. W. (2023). *Funksjonshemming*. Kunnskapsbanken. Hentet 24.01 fra <https://www.kunnskapsbanken.net/prinsipper-for-god-formidling/funksjonshemming/>
- Kennair, L. E. O. (2022). *Atferd*. Store Norske Leksikon. Hentet 17.01 fra <https://snl.no/atferd>
- Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi - problemløsende arbeid med barn og unge*. TANO Aschehoug.
- Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J. & Vaughna, M. G. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and Youth Services Review*, (67), 95-104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.06.003>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-84). Gyldendal Akademisk.
- Langsrud, E., Fauske, H. & Lichtwarck, W. (2019). Den barnevernskapte virkelighet: Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på det faktiske grunnlaget i barnevernets beslutninger. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 22(1), 74-89. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2019-01-05>
- Lindberg, E. & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000. En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i Grunnskolen*. [Rapport]. Oslo. Læringscenteret.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. & Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. EU Kids Online, LSE.

- <https://www.researchgate.net/publication/283122221> How parents of young children manage digital devices at home the role of income education and parental style#fullTextFileContent
- Lunde, P. & Åberge, R. V. (2017). Lærer i møte med utfordrende atferd. I.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2015a). Issues Related to Data Gathering. I *Second Language Research: Methodology and Design* (2nd. utg., s. 30-51). Routledge.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2015b). Qualitative Research. I *Second Language Research: Methodology and Design* (2. utg., s. 215-237). Routledge.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works. Research based strategies for every teacher*. ASCD.
- Matlary, J. H. (1997). Epilogue: New Bottles for Old Wine? I K. E. Jørgensen (Red.), *Reflective Approaches to European Governance*. Macmillan.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- McDonnell, A. A., Sjøbu, A., Elvegård, K., Stenhammer, T. & Samordningsrådet for frivillig arbeid for psykisk utviklingshemmede i, N. (2013). *Håndtering av aggressiv atferd med lavaffektive tilnærminger*. Universitetsforl.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. SAGE Publications Ltd.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781849209663>
- Mehrabian, A. & Ferris, S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology*, 31(3), 248-252. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0024648>
- Mehrabian, A. & Wiener, M. (1967). Decoding of inconsistent communications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(1), 109-114. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0024532>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Michalopoulos, I. (2012). Stabilisering – det viktigste leddet i traumebehandling? *Tidsskrif for Norsk psykologforening*, 49(7), 652-657.
- Midthassel, U. V. (2015). Autoritativ klasseledelse – hva er det? *Utdanningsforskning*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>
- Moe, E. (1999). *Spedbarnsobservasjon og læringsprosesser - en metode i utdanning av terapeuter*. Nic. Waals Institutt.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Moore, D., Benham-Clarke, S., Kenchington, R., Boyle, C., Ford, T., Hayes, R. & Rodgers, M. (2019). Improving behaviour in schools: Evidence review. *Education Endowment Foundation*.  
[https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Improving Behaviour in Schools Evidence Review.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Improving_Behaviour_in_Schools_Evidence_Review.pdf)
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer: En innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Morken, I. (2015). Den besværlige kategoriseringen. *Cursiv [Publisher: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, DK]*, 17, 95–113.
- NAKU. (2020). *Utviklingshemming - Mennesket og diagnosen*.  
<https://naku.no/kunnskapsbanken/utviklingshemming-%E2%80%93-mennesket-og-diagnosen>
- NAOB. (2023a, 25.04.2023). *Assosiere*. Det Norske Akademis Ordbok. <https://naob.no/ordbok/assosiere>
- NAOB. (2023b, 25.04.2023). *Idéassosiasjon*. Det Norske Akademis Ordbok.  
<https://naob.no/ordbok/id%C3%A9assosiasjon>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 350-367). Samlaget.
- Nordahl, T. & Faldet, A.-C. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*, 13(1).  
<https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127909>
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A.-K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (3). Høgskolen i Hedmark.  
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133860>

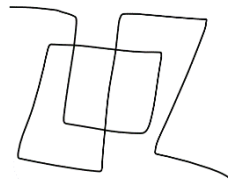
- Nordahl, T. & mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traume psykologi. *Psykologitidsskriftet*, 51(7), 530-536.  
<https://psykologitidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=3>
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagoikk I teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, (4), 23-27.  
[http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer\\_bedreskole.pdf](http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf)
- Ogden, T. (2015). Elever med problematferd. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (52), 30-48.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Oksnes, K. M. (2021). *Læreres møte med elever som viser utfordrende atferd* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2823449>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perry, B. D. (2020). The Neurosequential Model. A Developmentally Sensitive, Neuroscience-Informed Approach to Clinical Problem-Solving. I J. Tucci & E. Tronick (Red.), *The Handbook of Therapeutic Care for Children. Evidence-Informed Approaches to Working with Traumatized Children and Adolescents in Foster, Kinship and Adoptive Care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Phelps, J. M., Larsen, N. M. & Singh, M. (2017). *Kommunikasjon og konflikthåndtering i operativt politiarbeid: Sosialpsykologiske perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Philpott, J. S. (1983). *The relative contribution to meaning of verbal and nonverbal channels of communication: A meta-analysis*. [Master, University of Nebraska]. Lincoln.
- Rimstad, R. (2021). Hvor grensen går eller hvor skapet skal stå – om kategorier, prototyper og kategorisering i medisinen. *Michael Journal*, 18(1), 40-49. <https://www.michaeljournal.no/asset/pdf/2021/1-40%E2%80%93939.pdf>
- Rojas, S. (2018). *Stadig mer aktiv rekrutering inn i gjeng miljøene: - På et eller annet tidspunkt må det også slå inn et selvstendig ansvar*. TV2. Hentet 22.08 fra <https://www.tv2.no/a/9937782/>
- Royal College of Psychiatrists, British Psychological Society & Royal College of Speech and Language Therapists. (2007). *Challenging behaviour: A unified approach* (College Report CR144).
- RVTS øst. (2023a). *Den tredelte hjernen*. Traumebehandling.no. Hentet 24.03 fra <https://traumebehandling.no/behandle/psykoedukasjon/den-tredelte-hjernen/>
- RVTS øst. (2023b). *Toleransevinduet*. Traumebehandling.no. Hentet 24.03 fra <https://traumebehandling.no/behandle/psykoedukasjon/toleransevinduet/>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Sagdahl, M. S. (2021). *Toleranse*. Store Norske Leksikon. Hentet 24.01 fra [https://snl.no/toleranse\\_-\\_overb%C3%A6renhet](https://snl.no/toleranse_-_overb%C3%A6renhet)
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. Guilford Press.
- Simonsen, I.-E. (2009). Kognitiv miljøterapi i et erfaringslæringsperspektiv. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(11), 1340-1349. <https://psykologitidsskriftet.no/fagartikkel/2007/11/kognitiv-miljoterapi-i-et-erfaringslaeringsperspektiv?redirected=1>
- Sletnes, K. B. (2021). *Forståelse*. Store Norske Leksikon. Hentet 26.04 fra <https://snl.no/forst%C3%A5else>
- Sollesnes, T. (2005). Relasjonelt perspektiv på problematferd. *Spesialpedagogikk*, 10(3), 4-12.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J., Lysebo, M. O. & Pedlex. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- SSB. (2014). *Framskrivninger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring*. S. sentralbyrå. <http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/framskrivninger-av-befolkning-og-arbeidsstyrke-etter-utdanning-medalternative-forutsetninger-for-innvandring>

- St.meld. nr. 40 (2002–2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. D. k. sosialdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>
- Stern, J. A., Barbarin, O. & Cassidy, J. (2021). Working toward anti-racist perspectives in attachment theory, research, and practice. *Attachment & Human Development*, 24(3), 392–422.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14616734.2021.1976933>
- Strand, T., Kvamme, O. A. & Kvernbekk, T. (2016). *Pedagogiske fenomener : en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Sundqvist, C. & Hannås, B. M. (2021). Same vision - different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686–699.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Svartdal, F. (2022). *Kritisk tenkning*. Store Norske Leksikon. Hentet 25.01 fra [https://snl.no/kritisk\\_tenkning](https://snl.no/kritisk_tenkning)
- Svendsen, L. F. H. (2020, 17.06). *Edmund Husserl*. [https://snl.no/Edmund\\_Husserl](https://snl.no/Edmund_Husserl)
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2015). *Begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell* (4. utg.). Statped. <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/begrepslaring--2017-web.pdf>
- Sørli, A. M. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen* (NOVA rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009121104008](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009121104008)
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190–202. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Taylor, G. W. & Ussher, J. M. (2001). Making sense of S&M: A discourse analytic account. *Sexualities*, 4(3), 293–314.
- Teigen, K. H. (2023). *Psykologi*. Store Norske Leksikon. Hentet 24.01 fra <https://snl.no/psykologi>
- Tjora, A. (2020). *Sosialkonstruktivisme*. Store Norske Leksikon. Hentet 30.04 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.
- Ulset, T. (2020). *Læreres opplevelser av møtet med utfordrende elevatferd* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2680594/Thea%20Ulset.PDF?sequence=1>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 12.11). *Forebyggende tiltak og leders ansvar*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-ledelse/#a145992>
- Utdanningsforbundet. (2010–2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform* [Brosjyre]. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Vygotsky, L. S. (2000). Verktøy og symbol i barnets utvikling. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 83–94). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S., Rieber, R. W. & Wollock, J. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky : Problems of the Theory and History of Psychology* (1st ed. 1997. utg.). Springer US : Imprint: Springer.
- Wildemuth, B. M. (2017). *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (2. utg.). Libraries Unlimited.
- Øen, K. (2021). Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/atferdsproblemer-bedre-skole-corona/inkluderende-praksis-i-mote-med-utfordrende-atferd/304134>
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417–431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Ølgaard, B. (2004). *Kommunikasjon og økomentale systemer: En introduktion til Gregory Batesons forfatterskab* (3. rev. udg. utg.). Akademisk Forlag.



# 8.

# Vedlegg



## 8. Vedlegg

---

### 8.1 Oversikt over illustrasjoner, figurer og tabeller

**Figur 1:**

*Illustrasjon «Equality vs Equity», hentet fra (IISC, 2016)*

**Figur 2:**

*GAP-modellen av Ivar Lie, hentet fra (Johansen, 2023)*

**Figur 3:**

*Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologisk modell. Illustrasjon av modell hentet fra (Stern et al., 2021)*

**Figur 4:**

*Tabell basert på modell i (Ogden, 2022, s. 51, 53)*

**Figur 5:**

*Toleransevinduet av Siegel (1999), hentet fra (RVTS øst, 2023b)*

**Figur 6:**

*Liste basert på Hejlskov Elvén et al. (2017) sine prinsipper*

**Figur 7:**

*Modell av Baumrind (1991). Hentet fra (Livingstone et al., 2015)*

**Figur 8:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, distribusjon- og gjennomføringsdata*

**Figur 9:**

*Figur fra spørreundersøkelse, fordeling studenter*

**Figur 10:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, tilleggsutdanning*

**Figur 11:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, kjønnsfordeling*

**Figur 12:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, aldersfordeling*

**Figur 13:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, arbeidserfaring*

**Figur 14:**

*Presentasjon av hovedtemaer med tilhørende kategorier*

**Figur 15:**

*Ordsky laget i NVivo basert på data fra spørsmål 1 fra spørreundersøkelsen. Ordskyen oppsummerer noen av ordene som ble brukt i forbindelse med beskrivelsen av "utfordrende atferd".*

**Figur 16:**

*Tabell fra spørreundersøkelsen, kvantitativ data tilknyttet spørsmål 3*

**Figur 17:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, kvantitativ data tilknyttet spørsmål 5*

**Figur 18:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, kvantitativ data tilknyttet spørsmål 6*

**Figur 19:**

*Tabell fra spørreundersøkelse, kvantitativ data tilknyttet spørsmål 4*

**Figur 20:**

*Modell laget på bakgrunn av sammenhenger mellom hovedtemaer fra analysen*

Vedlegg 1: Elektronisk spørreskjema

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: NSD sin vurdering av prosjektet

## Takk for at du vil delta i spørreundersøkelsen til mitt masterprosjekt!

I denne spørreundersøkelsen er formålet å samle inn læreres og lærerstudenters refleksjoner rundt "utfordrende atferd" i skolen.

Målsettingen er dermed å finne ut **hva du tenker om utfordrende atferd** og **hva du forstår med begrepet**. Noen spørsmål har klare svaralternativer mens andre spørsmål er åpne der vi er ute etter dine svar med dine egne ord. Andre spørsmål er knyttet opp mot tenkte scenarier og handlinger der du gjerne vil bli bedt om å vurdere situasjonen.

Spørreundersøkelsen er anonym, og vi vil ikke knytte svarene på noen som helst måte opp mot deg.

Takk for at du tar deg tid til å svare!!

### 1. Skriv ned tre ord eller korte setninger som er det første du tenker på når du hører "utfordrende atferd" knyttet til enkeltelever i skolen.

1.	_____
2.	_____
3.	_____

### 2. Hva er utfordrende atferd for deg i skolesammenheng?

---

---

---

---

---

---

### Spørreundersøkelsen fortsetter...

I denne delen av spørreundersøkelsen vil du bli bedt om å ta stilling til et par spørsmål. Det er åpent for å utdype svarene dine dersom du ønsker dette.

**3. Når du jobber i skolen, hvor ofte møter du atferd som du synes er svært vanskelig å håndtere?**

- (1)  Ytterst sjelden eller aldri    (2)  Årlig    (3)  Månedlig    (4)  Ukentlig    (5)  Daglig    (6)  Flere ganger daglig    (7)  Mange ganger daglig    (8)  Tilnærmet hele tiden eller alltid

**Utdyp gjerne:**

---

---

---

---

---

---

**4. I hvor stor grad vil du selv si du "tåler" (som i tolererer, aksepterer) utfordrende atferd?**

- (1)  I ingen grad    (2)  I liten grad    (3)  I noen grad    (4)  I nokså stor grad    (5)  I stor grad

**Utdyp gjerne:**

---

---

---

---

---

---

**5. I hvor stor grad opplever du personlig å ha gode metoder og løsningsstrategier i møte med utfordrende atferd hos enkeltelever?**

- (1)  I ingen grad    (2)  I liten grad    (3)  I noen grad    (4)  I nokså stor grad    (5)  I stor grad

**Utdyp gjerne:**

---

---

---

---

---

---

**6. I hvor stor grad opplever du å ha tilegnet deg kompetanse i utdanningen din til å håndtere utfordrende atferd?**

- (1)  I ingen grad      (2)  I liten grad      (3)  I noen grad      (4)  I nokså stor grad      (5)  I stor grad

**Utdyp gjerne:**

---

---

---

---

---

---

**7. Beskriv kort et scenario der du opplevde en elevs atferd som utfordrende:**

**Det kan være det siste du opplevde eller et som gjorde særlig inntrykk.**

(Vi ber deg holde det anonymt)

---

---

---

---

---

---

### 7.1 Hvordan håndterte du situasjonen i scenariet du nettopp beskrev?

---

---

---

---

---

---

### 7.2 Hva tror du kan være årsaker til elevens atferd i scenariet?

---

---

---

---

---

---

### 7.3 Hvorfor tror du at du opplevde elevens atferd i scenariet som utfordrende?

---

---

---

---

---

---

### 7.4 Hvem tror du situasjonen opplevdes mest utfordrende for?

Ranger prosentvis:

Eksempel: "Jeg tror at opplevelsen av situasjonen som utfordrende tilhørte 45% meg som lærer, 20% eleven selv og 35% medelever"

Deg som lærer	_____
Eleven selv	_____
Medelever (hvis relevant)	_____

## Alder

- (1)  Under 20 år
- (2)  20-25 år
- (3)  26-30 år
- (4)  31-35 år
- (5)  36-40 år
- (6)  41-50 år
- (7)  51-60 år
- (8)  Over 60 år

## Kjønn

- (1)  Mann
- (2)  Kvinne
- (3)  Annet

## Arbeidsstatus

	ved Grunnskolelærerutdan ningen 1.-7. trinn	ved Grunnskolelærerutdan ningen 5.-10. trinn
Jeg er student	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>
	og er ferdig lærerutdannet	og har annen relevant utdanning*
Jeg jobber som lærer	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>

**\* Hvis lærer, spesifiser gjerne annen relevant utdanning:**

---

**Utover praksisen studiet har lagt opp til, omtrent hvor mye arbeidserfaring har du fra skolen?**

- (1)  Har ingen arbeidserfaring fra skolen utover praksis
- (2)  Mindre enn 1 år
- (3)  1-2 år
- (4)  3-4 år
- (5)  5-6 år
- (6)  7-8 år
- (7)  9-10 år
- (8)  Mer enn 10 år

**Tusen takk for bidraget ditt!!**

Klikk deg videre for å sende inn besvarelsen.



# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Læreres og lærerstudenters refleksjoner rundt "utfordrende atferd" i skolen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres og lærerstudenters refleksjoner rundt "utfordrende atferd" i norsk grunnskole. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan aktive lærere i grunnskolen og lærerstudenter på 5.året forstår begrepet «utfordrende atferd». I denne undersøkelsen er målsettingen å finne ut hva du tenker om utfordrende atferd og hva du forstår med dette begrepet.

Gjennom en kort spørreundersøkelse vil du bli bedt om å levere åpne beskrivelser på spørsmål om tematikken. Noen spørsmål har klare svaralternativer og andre spørsmål er knyttet opp mot tenkte scenarier og handlinger der du gjerne vil bli bedt om å vurdere situasjonen. Besvarelsene vil forhåpentligvis fortelle mer om hvilke forståelser utvalget legger til grunn for begrepet.

Problemstillinger og forskningsspørsmål prosjektet vil forsøke å belyse er:

*«Hvordan forstår lærere og lærerstudenter utfordrende atferd hos elever i grunnskolen?» og «hvordan vil de vurdere egen kompetanse i møte med det de opplever som utfordrende?».*

Datainnsamlingen fra undersøkelsen vil danne hovedgrunnlaget for forskningsprosjektet som inngår i arbeidet med min mastergrad på grunnskolelærerutdanningen 1-7. ved Høgskulen på Vestlandet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet ved fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett (**FLKI**) er ansvarlig for prosjektet.

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

Denne henvendelsen går til aktive lærere i norsk grunnskole skoleåret 2022-2023 og grunnskolelærerstudenter som går 5.året på grunnskolelærerutdanningen 1-7 eller 5-10 ved et universitet eller høgskole i Norge skoleåret 2022-2023.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et elektronisk spørreskjema. Vi har beregnet at det vil kunne ta deg rundt 10-15 min å besvare. Spørreskjemaet inneholder spørsmål der vi ønsker innsikt i din forståelse av begrepet «utfordrende atferd» og du vil blant annet bli bedt om å beskrive et selvopplevd scenario. Dette ber vi deg holde anonymt. De fleste spørsmålene søker åpne beskrivelser der du selv bestemmer hvor mye du vil utdype svarene dine. Du vil beholde din anonymitet og du blir kun bedt om å registrere personopplysninger som vil være med på å nyansere datamaterialet. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk og svarene vil ikke knyttes opp til deg personlig.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Til innsamling, lagring og bearbeiding av datamateriale vil jeg benytte meg av SurveyXact sine tjenester. Det er kun veileder og jeg ved behandlingsansvarlig institusjon som vil ha tilgang til opplysningene og besvarelsene fra undersøkelsen. Datamaterialet og personopplysningene vil kun være tilgjengelig ved autorisert tilgang, og de vil i tillegg holdes adskilt fra hverandre. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.07.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger anonymiseres. Dette vil gjøres ved at koblingsnøkkel med informasjon om informantene blir slettet. Andre personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

### **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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Kristina Bakke, tlf. 413 58 166, [580246@stud.hvl.no](mailto:580246@stud.hvl.no)
- Høgskulen på Vestlandet ved Ketil Langørgen, tlf. 555 85 896, [Ketil.Langorgen@hvl.no](mailto:Ketil.Langorgen@hvl.no)
- Høgskulen på Vestlandet ved Vigdis Stokker Jensen, tlf. 555 87 678, [Vigdis.Stokker.Jensen@hvl.no](mailto:Vigdis.Stokker.Jensen@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Høgskulen på Vestlandet ved Trine Anikken Larsen, tlf. 555 87 682, [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata: Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen  
Kristina Bakke

*Ketil Langørgen*  
(Veileder)

*Kristina Bakke*  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Læreres og lærerstudenters refleksjoner rundt "utfordrende atferd" i skolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i elektronisk spørreundersøkelse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01. juli 2023.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - Lærere og lærerstudenters refleksjoner rundt "utford...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

249664

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

21.12.2022

**Prosjekttittel**

Masteroppgave - Lærere og lærerstudenters refleksjoner rundt "utfordrende atferd" i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Ketil Langørgen

**Student**

Kristina Bakke

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 01.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller 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.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2023.

**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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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).

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, videosamtale o.l.) 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 eventuelt 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.

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!