



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

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

Deltaker

Kandidatnr.:	229
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	30958
----------------------	-------

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 autalen 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

Læreres arbeid med utfordrende atferd i et
utviklingsøkologisk perspektiv

Teachers' work with challenging behavior from a
developmental ecology perspective

Ane Asdal Eriksen

Kandidatnummer: 229

MGBSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

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.

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er læreres arbeid med utfordrende atferd. Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere arbeider med utfordrende atferd i skolen og hva som påvirker deres muligheter i dette arbeidet. Slik ønsker studien å bidra til å bedre forstå hvorfor lærere arbeider som de gjør. Studien skiller mellom alternativ og ordinær opplæring. Med bakgrunn i oppgavens formål er følgende problemstilling formulert: *Hvordan kan man forstå læreres arbeid med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring fra et utviklingsøkologisk perspektiv?*

Problemstillingen belyses med utgangspunkt i systemteori og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) og hans fire nivåer: mikro, meso, ekso og makro. Med grunnlag i disse fire nivåene forsøker studien å forklare hvordan både de nære, umiddelbare omgivelsene, og de ytre, fjernere omgivelsene henger sammen og hvordan de påvirker læreres arbeid med utfordrende atferd. Atferd blir sett på i et helhetlig perspektiv hvor individ og miljø gjensidig påvirker hverandre.

Videre er det hentet inn relevant litteratur og tidligere forskning på feltet. Litteraturen ser på ulike forståelser for hva utfordrende atferd er og mulige forklaringer og årsaker til hvorfor elever viser utfordrende atferd. Den tidligere forskningen som er innhentet ser på ulike tilnærminger og metoder for arbeid med utfordrende atferd. Samlet ønsker litteraturen og forskningen å belyse ulike tilnærminger innenfor feltet.

Studien benytter kvalitativ metode, nærmere bestemt semistrukturert intervju. Det er gjennomført tre intervjuer med totalt fire informanter; to individuelle intervjuer og ett gruppeintervju. Gruppeintervjuet er med to lærere som delte kontaktlæreransvaret for en ordinær klasse. De individuelle intervjuene er med én informant som arbeider ved en alternativ opplæringsarena og én som arbeider på en skole for sosiale og medisinske institusjoner (SMI-skole).

Funnene tyder på at lærerne i ordinær og alternativ opplæring i hovedsak arbeider med tre sentrale tilnærminger når det gjelder utfordrende atferd:

- 1) De forsøker å forstå atferden med fokus på å se bakgrunnen for atferden og forstå den som et uttrykk for ulike følelser.
- 2) De arbeider med å bygge gode relasjoner med elevene.

3) De arbeider med å styrke strukturen rundt elevene ved å på ulike måter arbeide med rutiner, regler og forventninger.

I forsøket på å forstå lærernes arbeid spiller rammefaktorer som lærertetthet og tid, samt måten skolen er organisert på en viktig rolle både for deres arbeid, men også for hvilke muligheter de har i arbeidet med utfordrende atferd i skolen.

Abstract

The theme of this master thesis is teachers' work with challenging behavior. The purpose of this thesis is to explore how teachers work with challenging behavior in school and what factors that affects their opportunities in this work. This way the thesis aims to further understand why teachers do what they do. The thesis differentiates between ordinary and alternative education and discusses the following problem statement: *How to understand teachers' work with challenging behavior in ordinary and alternative education from a developmental ecology perspective?*

The problem statement is discussed using systems theory and Bronfenbrenners developmental ecology model (1979) with its four levels: micro, meso, exo and macro. Using these four levels as its basis the study attempts to explain how both the immediate, near environment and the outer, more distant surroundings is connected and affects the teachers' work with challenging behavior. Behavior is looked at using a holistic approach where the individual and the individual's environment affects each other.

Moreover, the study explores the already available literature and research on the subject. This research considers differing views of what challenging behavior is as well as possible explanations and reasons as to why students show challenging behavior. The available research that has been gathered explores different approaches and methods on how to work with challenging behavior. Collectively, the literature wishes to enlighten the different approaches in this subject.

The thesis uses a qualitative method by way of a semi-structured interview. Three interviews with a total of four informants, divided between two individual interviews and one group interview was carried out. The group interview was with two teachers who shares a responsibility for a classroom using ordinary education. The individual interviews were done using one informant working with students in alternative education and one informant working at an SMI-school.

The findings of the thesis are that teachers' in ordinary and alternative education mainly uses three approaches to deal with challenging behavior:

- 1) They try to understand the behavior by focusing on the reasons for the behavior and understanding it as an expression of emotions.

2) They try to build good relationships with the students.

3) They aim to strengthen the students' structure by working in different ways with routines, rules and expectations.

Factors such as the number of teachers to students and the teachers' available time, as well as the way the school is organized, plays an important role in the teachers' work, and their opportunities to work, with challenging behavior in ordinary and alternative education.

Forord

Denne oppgaven markerer at jeg nå er ferdig med fem års studier. Det har vært motiverende å få skrive, studere og snakke om et tema som virkelig engasjerer meg. Det har også vært lærerikt å måtte styre sin egen hverdag. Dette har virkelig vært mitt prosjekt, helt fra bunnen av. Det har til tider vært ensomt å sitte alene og skrive, men mest av alt har prosjektet gitt meg viktig kunnskap og mange gode erfaringer. Dette tar jeg nå med meg videre inn i læreryrket og jeg føler meg klar for å ta fatt på en ny epoke i livet, arbeidslivet.

Aller først vil jeg takke de fire informantene som stilte opp til intervju. Deres erfaringer og kunnskap er virkelig verdifull, og det var utrolig givende å få snakke med engasjerte lærere om et tema som vi alle er lidenskapelig opptatt av. Uten dere hadde jeg ikke kunnet skrive denne oppgaven.

Videre vil jeg takke veilederen min Gunn Vedøy. Du har vært ærlig og direkte – akkurat slik jeg har behøvd og liker det. Du har gitt meg konkrete, konstruktive tilbakemeldinger, fått meg til å tenke nytt og gitt meg påfyll av motivasjon når jeg trengte det.

Tusen takk til Linn for korrekturlesing av oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer Kjartan for at du har lyttet til og holdt ut med mine mange frustrasjoner underveis i arbeidet med denne oppgaven. Du har vært tålmodig og forståelsesfull under hele prosessen og det er jeg utrolig takknemlig for.

Ane Asdal Eriksen,

Oslo, 14.05.2023

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema	10
1.2 Spesialpedagogikkens historiske utvikling	11
1.3 Formål og problemstilling	12
1.4 Begrepsavklaring	13
1.4.1 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning	14
1.4.2 Alternativ opplæringsarena	15
1.4.3 Skoler for sosiale og medisinske institusjoner (SMI-skoler)	16
1.5 Oppbygning av oppgaven	16
2 Kunnskapsstatus og tidligere forskning	18
2.1 Kunnskapsstatus: Utfordrende atferd	18
2.1.1 Hva er utfordrende atferd?	19
2.1.2 Mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd	21
2.2 Tidligere forskning	23
3 Teori	27
3.1 Systemteori	27
3.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	28
3.2.1 Mikrosystemet	30
3.2.2 Mesosystemet	32
3.2.3 Eksosystemet	32
3.2.4 Makrosystemet	33
3.3 Tiltak i et utviklingsøkologisk perspektiv	33
3.3.1 Relasjonsbygging	34
3.3.2 Regler, rutiner og forventninger	36
4 Metode	38
4.1 Beskrivelse av metode	38
4.1.1 Kvalitativ metode	38

4.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	38
4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted	40
4.2.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming	40
4.3 Valg og rekruttering av informanter	41
4.4 Intervjuguide	43
4.5 Gjennomføring av intervjuene	44
4.6 Transkribering.....	46
4.7 Analyse og tolkning av data.....	46
4.8 Studiens kvalitet	48
4.8.1 Reliabilitet	48
4.8.2 Validitet	49
4.8.3 Overførbarhet	49
4.9 Etske overveielser	50
5 Analyse og funn.....	53
5.1 Bakgrunnsinformasjon om informanter	53
5.2 Ordinær opplæring	55
5.2.1 Mikronivå	55
5.2.2 Mesonivå	57
5.2.3 Eksonivå	58
5.2.4 Makronivå	58
5.3 Alternativ opplæring.....	60
5.3.1 Mikronivå	60
5.3.2 Mesonivå	61
5.3.3 Eksonivå	63
5.3.4 Makronivå	65
5.4 Oppsummering	68
6 Drøfting.....	70
6.1 Utfordrende atferd	70
6.1.1 Hva er utfordrende atferd og hva er mulige årsaker til at elever viser utfordrende	

atferd i skolen?	70
6.2 Relasjoner.....	72
6.3 Regler, rutiner og forventninger	75
6.4 Rammefaktorer	77
6.4.1 Lærertetthet	77
6.4.2 Tid	79
6.5 Utfordrende atferd i skolen – et skoleskapt problem?.....	81
7 Avslutning.....	83
7.1 Oppsummering av hovedfunn.....	83
7.2 Avsluttende refleksjoner	85
7.3 Forslag til videre forskning på området.....	86
<i>Litteraturliste</i>	<i>87</i>
<i>Figur- og tabelliste</i>	<i>89</i>
Vedlegg.....	90
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	90
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	92
Vedlegg 3 – NSD vurdering	96

1 Innledning

Denne oppgaven handler om læreres arbeid med utfordrende atferd. I dette innledende kapitlet presenterer jeg bakgrunn for valg av tema hvor jeg vil hen vise til relevant forskning og faglitteratur, gjeldende lover og overordnet del av læreplanverket (LK20), for å peke på hvorfor det er relevant å studere akkurat dette temaet. Deretter vil jeg konstatere hva som er formålet med studien og presentere oppgavens problemstilling. Etter dette vil jeg avklare begreper som blir brukt gjennom oppgaven. Til slutt forklarer jeg hvordan oppgaven er strukturert og bakgrunnen for denne oppbygningen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Norske skoler representerer et stort mangfold av elever. Her møtes barn og unge med ulike etnisitet, kultur og sosioøkonomisk bakgrunn, som representerer ulike holdninger, atferd og språk (Ogden, 2022, s. 11). Alle elever skal være en del av et inkluderende fellesskap og mangfold skal anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring er grunnleggende for skolens praksis og bygger på tanken om «en skole for alle» (Thygesen et al., 2011). Inkludering av elever som viser utfordrende atferd ser imidlertid ut til å være en av de største utfordringene lærere står overfor (Øen & Krumsvik, 2021).

Utfordrende atferd tilhører skolen og er et resultat av samspillet mellom eleven og dens omgivelser (Elvén, 2017). Ogden (2022, s. 11) hevder at atferdsproblemer er en av de største utfordringene i dagens skole, hvilket betyr at de fleste lærere og spesialpedagoger vil møte på barn og unge som utfordrer med sin atferd. Kinge (2020, s. 64) hevder at barn som utfordrer ofte blir kjeftet på og avvist, straffet eller oversett, mens de egentlig trenger og ønsker å bli sett og forstått. En slik tilnærming handler om å se på utfordrende atferd som et resultat av manglende tilpasning mellom barnets behov og egenskaper og de krav og forventninger det blir møtt med i skolen.

Elever som viser utfordrende atferd har også rett på et trygt og godt læringsmiljø som fremmer faglig og personlig utvikling, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger (Haug, 2016). Opplæringsloven § 1-3 (1998) slår nemlig fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Det betyr at skolen må tilpasse seg elevene,

ikke omvendt. Disse idealene ser derimot ikke like enkle ut å få gjennomført i praksis. I 2017 utnevnte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe som skulle vurdere det spesialpedagogiske tilbudet i barnehager og skoler. Målet var at flere barn og unge skulle få et bedre spesialpedagogisk tilbud og oppleve økt inkludering i ordinære barnehager og skoler. Det resulterte i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* som ble publisert i 2018 (Nordahl mfl., 2018). Denne rapporten konkluderte med at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende på grunn av måten det er organisert på og innholdet. Dette fører til manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge. Rapporten viser at det i skoleåret 2017-2018 var tilnærmet 1700 elever som fikk hele eller deler av sin opplæring på alternative opplæringsarenaer (Nordahl mfl., 2018, s. 101). Begrunnelsen for alternativ opplæring i disse tilfellene var at elever hadde lav motivasjon for skolearbeid, ikke trivdes på skolen og viste ulike former for utagerende atferd (Ogden, 2022, s. 17; Nordahl mfl., 2018, s. 102). Noen elever passer altså ikke inn i «skolen for alle». Skolen har etablert en standard for hva som kreves for å passe inn og lykkes der. Måten skolen er organisert og strukturert på, med sitt innhold og sine metoder, er med på å skape slike utfordringer (Haug, 2016). Årsakene til hvorfor noen elever ender med å få sin opplæring utenfor den ordinære skole er komplekse. Slike årsaker inkluderer fysiske rammer, mangel på ressurser og kvalifisert personale, lite kunnskap og kompetanse på området eller en kombinasjon av disse faktorene. Dette betyr at elever med utfordrende atferd i mange tilfeller fremdeles blir ekskludert fra den ordinære skole (Ogden, 2022, s. 17).

1.2 Spesialpedagogikkens historiske utvikling

Norge har en lang skolehistorie som strekker seg helt tilbake til 1739 da allmueskolen ble introdusert (Sjøvoll, 2009, s. 8). Allmueskolen skulle omfatte alle barn og det var et mål å skape en skole for alle. I 1881 fikk Norge sin første «spesialscolelov», også kalt abnormskoleloven (Johnsen, 2019, s. 111). Da folkeskolelovene kom i 1889 førte dette til visse endringer, slik som at skolen skulle være for alle som kunne følge den undervisningen som ble gitt (Johnsen, 2019, s. 111). På bakgrunn av dette ble enkelte elever flyttet til segregerte skoler hvis de hadde behov for spesialundervisning. Da loven om spesialskoler kom i 1951, hadde det lenge blitt diskutert opplæring av barn med særskilte behov (Johnsen, 2019, s. 116). Systemet med spesialskoler og segregerte tilbud for elever med særskilte behov, som ikke kunne følge folkeskolens undervisning, besto i mange tiår. Rundt 1970 startet debatten om spesialscolesystemet og at grunnskolens generelle målsetting skulle gjelde for

alle barn. Dette førte til at spesialskoleloven ble integrert i grunnskoleloven. Fra å ha hatt et segregerende skolesystem som vektla kategorisering av elever ble det nå mer utadrettet systemarbeid i skoler og barnehager og det ble lagt mindre vekt på individuelle tiltak (Johnsen, 2019, s. 123).

Antall elever med særskilte behov som fikk undervisning i lokal grunnskole økte (Johnsen, 2019, s. 123-124). Videre ble alle statlige spesialskoler lagt ned i 1992 (Sjøvoll, 2009, s. 7). Nå skulle alle elever integreres. Elevene som tidligere hadde fått opplæring i spesialskoler ble nå plassert i ordinære skoler, uten at skolen nødvendigvis var tilpasset disse elevene og deres behov. Slik var situasjonen da UNESCO i 1994 introduserte Salamanca-erklæringen med prinsippet om en inkluderende skole. Det holdt ikke lenger at alle elever var integrert i skolen, nå skulle alle elever bli inkludert i skolen (Johnsen, 2019, s. 124). Først da ble det rettet fokus på at skolen måtte tilpasses individuelle elevers behov, både når det gjaldt fysisk miljø og holdningsendring. En inkluderende skole med tilpasset opplæring som grunnprinsipp i all opplæring har siden opplæringsloven fra 1998 stått sterkt i norsk skole. Man ønsker å øke kvaliteten i den tilpassede undervisningen og redusere omfanget av spesialundervisning (Sjøvoll, 2009, s. 15). Likevel finnes det fremdeles elever som blir tilbudt opplæring utenfor det ordinære skolesystemet.

Vi ser at den norske skole og spesialpedagogikken som fag har vært i stor endring de siste århundrene. Fra at enkelte elever ble ekskludert i skolen, til spesialskoler for elever som ikke kunne følge folkeskolens undervisning. Etter hvert fikk elever med særskilte behov undervisning i lokal grunnskole. I dagens skole står inkluderingsprinsippet sterkt og skolen er ment for alle. Derfor kan vi stille spørsmål rundt hvorfor enkelte elever får opplæring utenfor den ordinære skolen. Har denne utviklingen bakgrunn i hvordan lærere arbeider med utfordrende atferd i skolen? Hvordan preger dette hvordan lærere arbeider med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring? Hva er ulikt, og hva er likt? Dette er spørsmål som danner et viktig bakteppe for denne studien.

1.3 Formål og problemstilling

Tema for oppgaven er læreres arbeid med utfordrende atferd. Oppgaven har som formål å undersøke hvordan lærere arbeider med utfordrende atferd i skolen og hva som påvirker deres muligheter i dette arbeidet. I denne studien ønsker jeg å se på hvordan faktorer på flere nivåer,

fra det direkte møtet mellom lærer og elev, rammene for disse interaksjonene samt overordnede lover og regler påvirker læreres arbeid med utfordrende atferd. Jeg anser det derfor som hensiktsmessig å legge til grunn et utviklingsøkologisk perspektiv som ser på atferd som et resultat av samspillet mellom individ og miljø og hvordan de gjensidig påvirker hverandre på ulike nivåer. Slik ønsker studien å bidra til å bedre forstå hvorfor lærere arbeider som de gjør.

Med bakgrunn i oppgavens formål er problemstillingen formulert på følgende måte: *Hvordan kan man forstå læreres arbeid med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring fra et utviklingsøkologisk perspektiv?*

Problemstillingen belyses med utgangspunkt i systemteori og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) og hans fire nivåer: mikro, meso, ekso og makro. Studien ser atferd i et helhetlig perspektiv hvor individ og miljø gjensidig påvirker hverandre. Det er interessant å forsøke å forstå læreres arbeid med utfordrende atferd innenfor både ordinær og alternativ opplæring fordi opplæringen er organisert på to ulike måter. Slik søker studien å bidra til å utvikle og forbedre praksisen for hvordan det kan arbeides med utfordrende atferd i forskjellige typer skoler og at elever som viser utfordrende atferd blir møtt på en hensiktsmessig måte.

Det er hentet inn relevant faglitteratur og forskning, samt gjennomført tre intervjuer med til sammen fire informanter som har delt sine erfaringer på feltet. Lærernes erfaringer gir oss innblikk i hvordan de opplever å arbeide med utfordrende atferd, tanker rundt hva som er viktig, hva som fungerer godt og mindre godt, og hva de skulle ønske var annerledes.

1.4 Begrepsavklaring

I denne oppgaven vil det skilles mellom ordinær og alternativ opplæring. Jeg har intervjuet en informant som jobber på en alternativ opplæringsarena, og en annen informant som jobber på en SMI-skole. I denne oppgaven blir de begge omtalt som alternativ opplæring, eller som et alternativt opplæringstilbud. Jeg har også hatt ett intervju med to informanter som har delt kontaktlæreransvar for en klasse i en ordinær skole. Den ordinære skolen blir omtalt som ordinær opplæring. Det er derfor hensiktsmessig å undersøke nærmere hva som ligger i disse begrepene.

1.4.1 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder både ordinær opplæring og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Tilpasset opplæring er de tilrettelegginger skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den ordinære opplæringen har ikke eleven rett til særskilt tilrettelegging, men favnes av § 1-3 i opplæringsloven (1998) som sier at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Skolen har altså plikt til å gi alle elever tilpasset opplæring, men dette er ingen individuell rettighet den enkelte eleven har (Nordrum, 2019, s. 95). Hvordan skolen evner å tilpasse opplæringen til elevene innenfor rammen av ordinær opplæring, avgjør behovet for spesialundervisning. Dersom eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen til tross for tilpasninger, har eleven rett til spesialundervisning jf. opplæringsloven § 5-1 (1998). Før det fattes vedtak om spesialundervisning må det utarbeides en sakkyndig vurdering. Dette er det pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som har ansvar for (Opplæringsloven, 1998, § 5-6). Den sakkyndige vurderingen skal blant annet inneholde hva slags opplæringstilbud som kan gi eleven et forsvarlig tilbud, jf. opplæringsloven § 5-3 (1998).

Spesialundervisning er også en form for tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det kan illustreres på denne måten:

Tilpasset opplæring	
Ordinær opplæring	Spesialundervisning

Tabell 1.1: Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Det bør ses på om det er mulighet for å gjøre tilpasninger eller prøve ut nye tiltak slik at eleven kan få tilfredsstillende utbytte innenfor det ordinære tilbudet (Nordrum, 2019, s. 96). I denne prosessen vil det være viktig at skolen bevisst bruker det handlingsrommet som ligger i den ordinære opplæringen. Det er kommunens og fylkeskommunens rammer som avgjør dette handlingsrommet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Utdanningsdirektoratet (2014, s. 4) skriver i sin veileder at rammer omfatter «lærertetthet, lærernes kompetanse, pedagogiske praksis og ledelse ved den enkelte skole.» Videre påpekes det at «Hvordan den enkelte kommune og fylkeskommune utnytter ressursene, er avgjørende for hvordan skolen kan legge til rette for tilpasset opplæring.» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4). Det er et mål at alle elever skal få

god tilrettelegging i et inkluderende fellesskap innenfor ordinær opplæring (Meld. St.6 (2019-2020), s. 12). Skulle eleven likevel ha rett til spesialundervisning kan dette organiseres på ulike måter, men hovedregelen er at eleven skal ha opplæring i klassen/basisgruppen hvis det er mulig (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 13). Hvis det er nødvendig for å gi elever forsvarlig utbytte av opplæringen, åpner altså loven opp for at skolen eller kommunen kan tilby elever opplæring på alternative opplæringsarenaer utenfor skolen. Dette må dog komme frem i den sakkyndige vurderingen, jf. § 5-3 i opplæringsloven (1998), og skal kun gjøres av hensyn til eleven, og ikke av hensyn til skolen eller kommunen (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 16).

1.4.2 Alternativ opplæringsarena

«En alternativ opplæringsarena karakteriseres av at en eller flere elever mottar sin opplæring på et annet sted enn skolens område. Eksempel på alternative opplæringsarenaer kan være leirskoler, bedrifter og bondegårder.» Slik beskrives alternative opplæringsarenaer i Utdanningsdirektoratets Rundskriv Udir-3-2010 (2020, s. 2) om bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen. En alternativ opplæringsarena er et eksternt tiltak (Jahnsen et al., 2012, s. 13). Det vil si at opplæringstiltaket ligger utenfor skolen, men at opplæringen som skjer på den alternative opplæringsarenaen er skolens ansvar. Målgruppen for slike tiltak er elever som viser problematferd, har lav motivasjon for skolearbeid og/eller mistrives på skolen (Jahnsen et al., 2012; Ogden, 2022, s. 17). Dersom en elev tas ut av hele eller deler av den ordinære opplæringen for å motta undervisning på en alternativ opplæringsarena må det finnes et rettslig grunnlag for dette. «Det praktisk mest relevante rettslige grunnlaget for bruk av alternative opplæringsarenaer for en enkeltelev, i hele eller deler av opplæringen, er spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1.» fastslås det i Utdanningsdirektoratets rundskriv (2020, s. 6). Når en elev har rett til spesialundervisning fattes et enkeltvedtak. Dersom bruk av alternativ opplæringsarena er nødvendig for å sikre eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen må dette komme frem i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6).

For å peke på omfanget av elever som får hele eller deler av sin opplæring i alternative opplæringsarenaer, fant Nordahl mfl. (2018, s. 101) at det gjaldt omkring 1700 elever i skoleåret 2017-2018. I Utdanningsdirektoratets (2023, s. 16) statistikk, publisert i februar 2023, finner vi at totalt 1900 elever får undervisning på alternative opplæringsarenaer og i rapporten *Er alle med?* fant Jahnsen et al. (2012) at omkring 2000 elever får sin skolegang

delvis eller helt utenfor ordinær skole. Skal vi tro disse tallene fra 2012, 2018 og 2023, har det altså ikke vært stor variasjon i andelen elever som får hele eller deler av sin opplæring på alternative opplæringsarenaer det siste tiåret (2012-2023).

1.4.3 Skoler for sosiale og medisinske institusjoner (SMI-skoler)

Skoler for sosiale og medisinske institusjoner (SMI-skoler) skal etter §§ 13-2 og 13-3 a. i opplæringsloven ivareta de ulike fylkeskommunenes ansvar for å gi opplæring og spesialpedagogisk hjelp for barn og unge som er innlagt på helseinstitusjon eller bosatt i barneverninstitusjon. I det et barn eller en ungdom blir plassert på institusjon eller innlagt på sykehus overtar fylket ansvaret for opplæringen. Det varierer hvordan fylkeskommunene rundt omkring i landet er organisert for å gi barn i institusjoner opplæring. Det kan være på hjemskolen, institusjonens nærscole, ved en SMI-skole, eller som undervisning på institusjonen (Rambøll, 2015). En SMI-skole er en fylkeskommunal skole som har både det administrative og koordinerende ansvaret for barnets opplæringstilbud og har egne spesialtilbud om undervisning. I de fleste tilfeller har SMI-skoler spesialkompetanse og ressurser knyttet til opplæring og barnevernsbarn og har da ansvaret for å sikre et godt opplæringstilbud til denne gruppen (Rambøll, 2015). Når et barn får undervisning ved en SMI-skole skal skolen vurdere hva slags tilbud som er best for barnet, og dersom det vurderes som hensiktsmessig og mulig kan barna plasseres på nærskoler (Rambøll, 2015).

1.5 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven består av totalt sju kapitler. Kapittel en gir en kort introduksjon til og begrunnelse for oppgavens tema. Deretter gis det en kort innføring i spesialpedagogikkens historiske utvikling, før oppgavens formål og problemstilling presenteres. Videre i kapittelet utforskes forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning. Dette for å avklare begrepene «ordinær opplæring» og «alternativ opplæring» som blir brukt videre i oppgaven. Begrepsavklaringen går også nærmere inn på de to ulike alternative opplæringstilbudene som representerer «alternativ opplæring» i denne oppgaven: alternativ opplæringsarena og SMI-skole.

Kapittel to presenterer kunnskapsstatus og tidligere forskning på feltet. Her ses det nærmere på ulike tilnærminger og perspektiver rundt hva utfordrende atferd er og mulige årsaker til at

elever viser utfordrende atferd. Videre blir en oversikt over relevant forskning presentert med fokus på ulike tilnærminger for arbeid og møte med utfordrende atferd.

Kapittel tre presenterer studiens teorigrunnlag. Systemteori utforskes før Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell blir undersøkt. Til slutt behandles de sentrale begrepene relasjoner og regler, rutiner og forventninger som tiltak fra et utviklingsøkologisk perspektiv.

Kapittel fire redegjør for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for oppgaven. Her beskrives valg av forskningsdesign- og metode, samt hvordan forskningsprosessen og produksjon av data har foregått. Det gjøres rede for studiens utvalg, intervjuguide og gjennomføring av intervju. Deretter følger forklaring av prosessen med å transkribere intervjuene og analysene av disse. I siste del av kapittelet vurderes studiens kvalitet ved å se på dens reliabilitet, validitet og overførbarhet, før etiske overveielser knyttet til prosjektet belyses.

Kapittel fem presenterer resultater og funn fra datainnsamlingen. Her gjøres det rede for informantenes beskrivelser og forklaringer som er med på å belyse oppgavens problemstilling. Aller først presenteres informantenes bakgrunnsinformasjon. Deretter blir kapittelet delt inn i to hoveddeler; ordinær opplæring og alternativ opplæring. De to hoveddelene deles videre inn i fire underkategorier, med utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) fire nivåer; mikronivå, mesonivå, eksonivå og makronivå.

Kapittel seks drøfter og diskuterer funn opp mot relevant forskning og det teoretiske grunnlaget som er presentert i kapittel to og tre. Kapittelet deles inn i fem delkapitler hvor hver av disse tar for seg sentrale funn.

Kapittel sju oppsummerer oppgavens hovedfunn. Her tilbys avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning på området.

2 Kunnskapsstatus og tidligere forskning

I denne oppgaven bygger jeg på systemteori og et såkalt utviklingsøkologisk perspektiv ligger til grunn for å forsøke å forstå læreres arbeid med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring. Tanken bak et slikt perspektiv er at vi må se på helheten, vi må se på alle delene, hvordan de henger sammen og påvirker hverandre. Det finnes et hav av forskning og litteratur på temaet utfordrende atferd. Noen forskere har tilnærmet seg temaet fra et individperspektiv, mens andre har et systemperspektiv. Et utviklingsøkologisk perspektiv plasserer seg innenfor systemperspektivet, men kan også kalles et helhetlig perspektiv. I dette kapittelet går jeg nærmere inn på hva utfordrende atferd er og mulige årsaker til hvorfor elever viser utfordrende atferd. Det er ikke nødvendigvis et mål å avdekke hva utfordrende atferd er. Når det forskes på mennesker finnes det ingen sannhet, eller fasitsvar, men forskere bruker ulike teoretiske perspektiver som kan ende i ulike konklusjoner. Hva forskere finner ut vil derfor blant annet være påvirket av hvilket teoretisk perspektiv de velger å bruke. Jeg ser altså på ulike måter utfordrende atferd kan forstås på. Videre ser jeg på hva tidligere forskning sier om arbeid og møte med utfordrende atferd.

2.1 Kunnskapsstatus: Utfordrende atferd

Utfordrende atferd er blitt forsket på på ulike måter og det finnes ulike måter å ramme inn en forståelse av hva utfordrende atferd er. I tillegg til utfordrende atferd, brukes det i litteraturen en rekke andre ulike begreper for å beskrive barn som viser utfordrende atferd.

Atferdsproblemer, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale problemer, utagerende atferd, samhandlingsvansker, problematferd og utfordrende elever er alle eksempler på slike begreper. Begrepene brukes dessuten om hverandre og relativt tilfeldig, men er nødvendigvis ikke av samme betydning (Ogden, 2022, s. 12). Begrepene kan omfatte elever både med og uten en diagnose.

Mange av de nevnte begrepene beskriver negative egenskaper hos individet og antyder at barnet er vanskelig eller problematisk. Jeg har derfor valgt å bruke begrepet utfordrende atferd fordi jeg mener det beskriver en atferd som kan oppleves utfordrende både for eleven selv og for de rundt. Atferden må ses i sammenheng med konteksten og miljøet den oppstår i. At noe er *utfordrende* indikerer at det skal kunne møtes og håndteres, i motsetning til vansker eller problemer. Etersom litteraturen og informantene bruker ulike begreper er det ikke til å

unngå å bruke andre begreper, slik som atferdsproblemer, utagerende atferd, uro, vanskelig atferd og så videre i denne sammenheng.

Det skilles ofte mellom to grupper med utfordrende atferd. Den ene gruppen er barn og unge som fremstår stille, sjenerte og innadvendte. Mange opplever at disse barna «forsvinner» litt. Dette blir ofte kalt for innagerende atferd (Kinge, 2020). Den andre gruppen er barn og unge som skaper forstyrrelser, lager bråk og kan opptre truende og konfliktskapende. Dette blir ofte kalt for utagerende atferd (Kinge, 2020). I denne studien forholder jeg meg til den andre gruppen barn og unge; de som viser utagerende atferd. Det vil av meg bli omtalt som «utfordrende atferd».

2.1.1 Hva er utfordrende atferd?

Det finnes mange måter å ramme inn en forståelse av hva utfordrende atferd er. Det handler om ulike tilnærminger i forskningen.

Sollesnes (2018, s. 35) bruker benevnelsen «vanskelig atferd». Han ser vanskelig atferd som et signal fra barnet til omverdenen om at det er noe barnet ikke håndterer, enten i situasjonen som befinner seg der og da eller generelt i livet til barnet. Han forklarer vanskelig atferd slik:

Vanskelig atferd hos barn er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med.

Hvordan vanskelig atferd uttrykker seg vil variere fra person til person ettersom vi reagerer ulikt på forskjellig typer atferd. I tillegg er vår oppfattelse av atferden avhengig av hvilken kontekst den oppstår i (Sollesnes, 2018, s. 35).

I skolen oppfattes ofte atferdsproblemer som at eleven har et problem, men egentlig dreier det seg om at læreren opplever elevens atferd som et problem (Elvén, 2017, s. 19). Elever handler ut ifra hva som gir mening og vil i en vanskelig situasjon prøve å løse situasjon på best mulig måte ut ifra sine egne forutsetninger. Elevene ser altså sjeldent sitt «problem» som et problem (Elvén, 2017, s. 18-19).

Kinge (2020, s. 31) er opptatt av at barn som utfordrer ikke er en definert gruppe. Dette er fordi de utfordrer oss ulikt, på ulike tidspunkt og av ulike grunner. Atferden må ses i sammenheng med deres kommunikasjon, samhandling og relasjon til den som møter barnet. Derfor er det vanskelig å definere og kategorisere barn som viser utfordrende atferd. Hvis barn og unge føler på usikkerhet, utilstrekkelighet, avmakt, bekymringer, ensomhet eller opplever frustrasjon, kan de føle behov for å forsvare eller beskytte seg selv (Kinge, 2020, s. 31). Når følelsene tar overhånd kan dette vise seg i form av utfordrende atferd.

Uavhengig av hvor man kommer fra og hvem man er vil alle mennesker kunne vise utfordrende atferd i visse perioder av livet. Dette er en helt naturlig del av hva det vil si å være et menneske i utvikling (Nordahl et al., 2005, s. 31). Nordahl et al. (2005, s. 31) viser til Ogden (1998) som mener at atferdsproblemer handler om i hvilken grad et barns atferd bryter med de regler, normer og forventninger som ligger til grunn i barnets oppvekstmiljø og i samfunnet ellers, og i hvilken grad atferden avviker fra jevnaldrende barns atferd på en slik måte at oppførselen forstyrrer barnets, eller andre barns læring og utvikling. I tillegg dreier det seg om at atferden hemmer positiv sosial samhandling mellom elever og mellom elev og lærer.

Ogden (2022, s. 12-13) mener at atferden må være vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende, og ha negative konsekvenser for barnet selv eller andre, for å kunne betegne det som atferdsproblemer. Han sier videre at det meste av problematferden som finnes i skolen antagelig er en reaksjon på miljøet rundt elevene, slik som krav og forventninger. Ogden (2022) ser på tre ulike typer atferdsproblemer i skolen og deler dem inn etter alvorlighetsgrad. Jeg vil her trekke frem de to minst alvorlige typene ettersom det er de som er mest relevante for denne studien. Den minst alvorlige formen kaller han for lærings- og undervisningshemmende atferd. Han viser til Sørli (2000) og forstår det slik: «Lærings- og undervisningshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø.» (Ogden, 2022, s. 13). Eksempler på slik atferd er bråk, uro, avbrytelser og protester. Lærings- og undervisningshemmende atferd påvirkes i stor grad av skolemiljøet og kan videre føre til støy, konflikter, svak faglig framdrift og negative lærer-elev relasjoner (Ogden, 2022, s. 13). Norm- og regelbrytende atferd peker han på som vanskeligere å håndtere i skolen. Denne typen atferd forstår han slik:

Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling. (Ogden, 2022, s. 13).

Ifølge Ogden (2022, s. 14) er dette atferd som bryter med det som godtas og aksepteres på skolen eller i den bestemte klassen. I motsetning til lærings- og undervisningshemmende atferd som i stor grad påvirkes av skolemiljøet, forbindes norm- og regelbrytende atferd med individuelle kjennetegn og sosial bakgrunn.

2.1.2 Mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd

Tidligere har det vært vanlig å forklare utfordrende atferd ut ifra egenskaper hos enkeltindividet eller omgivelsene og man har rettet lite oppmerksomhet mot sammenhengen mellom disse. Nå ser det derimot ut til at fokuset rettes mot hvordan individ og miljø henger sammen og gjensidig påvirker hverandre innenfor et systemperspektiv. Ogden (2022, s. 23) mener likevel at elevenes individuelle kjennetegn og sosiale bakgrunn dominerer i beskrivelser av årsaker til atferdsproblemer i skolen og at miljøperspektivet ikke er like godt utviklet. Å forklare årsaker til utfordrende atferd ut ifra elevenes individuelle egenskaper er et typisk kjennetegn for et individperspektiv.

Grimsæth et al. (2018) hevder at atferdsvansker har ulike og komplekse årsaker. Årsaker kan blant annet stamme fra oppvekstvilkår, skolemiljøet eller en kombinasjon av disse. Dersom vi ikke tar hensyn til de underliggende årsakene kan elever, ofte ubevisst, fortsette å sende signaler gjennom utfordrende atferd. Det betyr at man bør ha en systemisk tilnærming hvor alle jobber helhetlig og samarbeider om samme mål.

Elvén (2017) mener at atferdsproblemer er en del av hverdagen og at dersom en elev ikke oppfører seg, er det fordi man stiller for høye krav til elevens evner. Han peker på flere årsaker til at en elev ikke lever opp til forventningene. Blant annet kan det handle om elevens evne til affektregulering, planlegging og gjennomføring, impuls kontroll, stressituasjoner, relasjoner til voksne eller opplevelse av trygghet (Elvén, 2017, s. 25). Elevens atferd må ses i

sammenheng med vår egen atferd og våre forventninger til barnets evner, og deres faktiske evner (Elvén, 2017, s. 26).

Som nevnt er ikke «barn som viser utfordrende atferd» en definert gruppe og årsakssammenhengen er ofte kompleks (Kinge, 2020, s. 31). Kinge (2020, s. 22) tar et oppgjør for atferd som et uttrykk for indre motsetninger, konflikter, frustrasjoner og bekymringer. Disse barna mangler evne til å uttrykke sine følelser og behov. De kan ofte føle at ingen forstår, hjelper, veileder eller støtter dem (Kinge, 2020, s. 32). For barnet føles trolig situasjonen uoversiktlig og vi som pedagoger må gi avlastning, hjelp og støtte. Kinge (2020, s. 34) ser på forklaringer i barnets indre og ytre systemer. I de ytre systemene kan forklaringer være utfordringer i familien, på skolen eller fritidsordning etter skoletid, på fritiden eller i barnets sosiale miljø. Forklaringer i barnets indre systemer dreier seg om nevrobiologiske faktorer og kan i noen tilfeller føre til at barnet får en diagnose. Det som uansett er viktig å huske på er at barnet er det samme både med og uten diagnose. Årsaker til barns atferd er som regel sammensatte. Vi lever i et samfunn og tar med oss våre erfaringer, tanker og følelser, både gode og mindre gode, fra en setting til en annen. Det kan være vanskelig å forstå hvorfor et barn reagerer og handler på den måten det gjør, men én ting er sikkert og det er at atferden forteller oss at noe er galt (Kinge, 2020, s. 34).

Ross Greene (2011) er kjent for sin «barn gjør det bra hvis de kan»-filosofi. Han hevder at utfordrende atferd oppstår når forventningene og kravene som stilles til barnet er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte (s. 25). Hvis et barn kan «oppføre seg» vil vedkommende i de aller fleste tilfeller gjøre det. Så hvis et barn viser utfordrende atferd må man rette fokus mot omgivelsene rundt barnet og se på hvilke forventninger og krav som stilles. Det er altså to faktorer som er årsaken til et barns reaksjoner og væremåte; barnet mangler ferdigheter og omgivelsene har for høye forventninger og krav til barnet (Greene, 2011, s. 28).

I likhet med denne studien, bruker også Bø (2018) Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv som referanseramme for å forstå den livssituasjonen barn og unge befinner seg i. Han vektlegger det å se utvikling, sosialisering og dannelse i et helhetlig perspektiv. Han mener at atferden vår avhenger av den situasjonen og konteksten vi befinner oss i (s. 20). Det er både sosiale og kulturelle faktorer som spiller inn og utløser våre tanker, ord og gjerninger. Med det mener han at vi forsøker å tilpasse atferden vår til den rollen og situasjonen vi

befinner oss i. Bø (2018, s. 20-21) diskuterer tre ulike forklaringsmodeller; egenskaper ved personen, relasjonelle forhold og systemiske forhold. Egenskaper ved personen kan for eksempel være en konkret diagnose eller vanske barnet har. Relasjonelle forhold handler om at vår atferd endrer seg alt etter hvem vi er sammen med og er kontekstavhengig. Systemiske forhold handler om den gjeldende kulturen; at vi forsøker å tilpasse vår atferd både til de personene vi er med, men også regler og verdier som gjelder for der vi møtes. På skolen retter vi oss etter den kulturen som er der. Samlet sett så flyter de tre forklaringsmodellene over i hverandre, men dette er forklaringer på hvordan vår atferd kommer til uttrykk.

Litteraturen tilbyr ulike perspektiver på årsakene til at elever viser utfordrende atferd. Med et utviklingsøkologisk perspektiv til grunn vil man se på elevens atferd som et resultat av samspillet mellom individ og miljø og hvordan de gjensidig påvirker hverandre på ulike nivåer. Det inkluderer at omgivelsene som familien, skolen, eller fritidsaktiviteter, og individets egenskaper og kjennetegn, og kulturen dette foregår i, for å nevne noen, påvirker elevens atferd. Slik vil disse perspektivene være viktige for å kunne utforske og forstå utfordrende atferd hos barn og unge i et helhetlig perspektiv.

2.2 Tidligere forskning

I dette delkapitlet ønsker jeg å gi en oversikt over relevant forskning på atferdsområdet og se nærmere på ulike tilnærminger som forskningen trekker frem i arbeid og møte med utfordrende atferd.

Øen og Krumsvik (2021) gjennomførte en litteraturgjennomgang hvor de så på læreres holdninger til inkludering av elever som viser utfordrende atferd. Gjennomgangen viste at inkludering av elever som viser utfordrende atferd i skolen er en av de største utfordringene lærere står overfor. Funnene viste at lærere og skoler som sliter med å inkludere denne gruppen elever ofte legger skylden på elevens manglende evner. Elevene ble altså ansvarliggjort for at lærerne manglet forståelse og kompetanse innenfor inkludering. Samtidig viste funnene at lærerne var motiverte til å skape et mer inkluderende læringsmiljø og ønsket å lykkes med dette. For å støtte læreres arbeid med å utvikle en mer inkluderende praksis må det legges til rette for pedagogiske refleksjoner som utfordrer eksisterende rammeverk. Øen og Krumsvik (2021) pekte også på tidsfaktoren som avgjørende. Selv om lærere har en hektisk timeplan, må de være bevisste på at raske løsninger ikke alltid er den beste måten å

håndtere utfordrende atferd på. Skoleledelsen har også en viktig rolle i dette arbeidet hvor de må bli flinkere til å anerkjenne lærernes krevende rolle, men også ha klare og tydelige forventninger til dem (Øen & Krumsvik, 2021).

En annen studie undersøkte hvordan lærere på videreutdanning i «atferdsvansker» tilrettelegger for elevens sosiale utvikling og hvordan de handler i møte med utfordrende atferd (Grimsæth et al., 2018). Det ble også undersøkt hvilken kompetanse lærerne ønsket å utvikle gjennom studiet. Resultater fra studien viser at lærerne tilrettelegger for utvikling av sosial kompetanse og at mange av dem tar i bruk ulike programmer der undervisning som styrker sosial kompetanse og/eller resulterer i forbedret atferdsregulering står sentralt. I arbeidet med sosial kompetanse fokuserer informantene på å lære elevene å følge regler og forstå at deres handlinger fører med seg konsekvenser. Informantene i studien ønsker mer kunnskap for å utvikle sin handlingskompetanse, noe Grimsæth et al. (2018) mener kan tyde på at atferdsregulerende programmer ikke er nok i seg selv. De mener at de tre pedagogiske handlingsformene (å vise, å spørre og å oppfordre) var sentrale i utviklingen av læreres handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. De bemerket seg også at skjønnsutøvelse knyttet til det uforutsette i praksis og kritisk refleksjon var viktig (Grimsæth et al., 2018). De opplever årlig stor økning i søknadstallene til videreutdanningstilbudet som omhandler utfordrende atferd hos barn og unge så det er tydelig at dette er en utfordring som ikke forsvinner med det første og som lærere ønsker å bli bedre på å håndtere.

Sunnevåg og Nordahl (2008) undersøkte elevens læringsresultater og opplevelse av skolen. De ønsket å se nærmere på om skolen kvalifiserer elever til deltakelse i samfunnet, og i hvilken grad resultatene tyder på et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. De rettet søkelyset på elever med ulike vansker og problemer, deriblant elever med atferdsproblemer (-ADHD). Dette er elever som kan oppleves som bråkete, urolige og utagerende. Undersøkelsen viser at elever med atferdsproblemer kommer svært dårlig ut av skolen. De ser på at en mulig forklaring kan ligge i at skolen benytter seg av individperspektiv og kategoriske forklaringsmodeller. I et individorientert perspektiv og en kategorisk forklaringsmodell tolkes elevenes problemer ut ifra individuelle vansker hos eleven og at dette er årsaken til problemet (Sunnevåg & Nordahl, 2008). De erfarer at elevenes problemer og vansker i skolen har en klar sammenheng med relasjonelle og kontekstuelle betingelser i skolen og i klasserommet. De peker på faktorer som klasseledelse, relasjoner, uklare regler samt lite variasjon og struktur i undervisningen og ser disse faktorene i sammenheng med elevenes atferd og læringsutbytte. De retter altså søkelyset på måter å forstå elevenes problemer på for å forklare ulikheter i

skolen (Sunnevåg & Nordahl, 2008).

Skårderud og Duesund (2014) introduserer begrepet mentalisering i sin artikkel og argumenterer for at pedagogens mentaliserende kompetanse er relevant i møtet med urolige elever. De mener at en av de farligste menneskelige følelsene er opplevelsen av avvising. Følelsen av å bli avvist kan utløse uro, tristhet og sinne. Videre kan slike følelser føre til handlinger som tilbaketrekning, fiendtlighet, avvising, overbeskyttelse eller maktmisbruk. Skårderud og Duesund (2014) hevder at mentalisering viser til å forstå sinn. Mentalisering er evnen til å gi mening til egen og andres atferd ved å forstå personens indre motivasjon, slik som følelser, tanker, lyster og behov. Slik kan mennesker bruke sitt sinn til å reflektere over eget og andres sinn. Dette kan forhindre impulshandlinger og heller føre til gjennomtenkt håndtering og tilpasning. En pedagog kan vise en mentaliserende holdning ved å undersøke situasjonen, om det er noe i den gjeldende konteksten som gjør at eleven reagerer slik den gjør, ettersom den ikke oppfører seg slik bestandig. Skårderud og Duesund (2014) trekker frem at mentalisering handler om å være genuint interessert i hva som skjer i mennesket og mellom mennesker.

Det har i liten grad blitt rettet fokus mot faktorer knyttet til skolen som organisasjon når det gjelder elever som viser uro i skolen. Dette tar Ertesvåg (2014) opp i sin artikkel «Profesjonelle kulturar og uro i skulen». Studien ser på sammenhengen mellom ledelse og samarbeid mellom lærere og forekomsten av uro i skolen. Resultatet fra studien tyder på at skoler med svakere profesjonell kultur har elever som rapporterer om mest uro. Ertesvåg (2014) måler uro i skolen som forekomsten av mobbing, disiplin vansker og konsentrasjonsvansker. Elever som viser uro i skolen vil ha utfordringer med å konsentrere seg, bryter etablerte normer og/eller utsetter andre for eller selv blir mobbet. Studien tyder på at skoler som etablerer og opprettholder strukturer og rutiner, som har tydelige forventninger til ønsket atferd og utøver konsekvenser når elever bryter velutviklede og veletablerte normer, har mindre grad av uønsket atferd. Ertesvåg (2014) mener at blikket bør vendes mot det voksne miljøet og skolen sine forutsetninger for å lykkes med å sette inn og opprettholde effektive tiltak for å forebygge uro, eller redusere uro når den oppstår. Hun mener at de ansatte må tilegne seg god kunnskap om ulike typer uro og hvordan disse bør håndteres, og at skolene bør ha gode rutiner for deling av kunnskap for å sikre felles praksis. I tillegg bør skolene arbeide for å gjøre den teoretiske kunnskapen om til praktisk handling.

En annen studie undersøker effekten ved implementering av PALS-modellen for eksternaliserende problematferd for elever i 4. til 6. klasse, delt opp i fire undergrupper; vedvarende lav-, vedvarende høy-, synkende- og økende risiko for utvikling av eksternaliserende problematferd (Sørli et al., 2018). PALS er en modell som har som mål å forebygge og redusere eksternaliserende elevatferd ved å etablere et positivt og oppmuntrende, støttende og inkluderende skolemiljø hvor elevenes atferd blir møtt med forutsigbarhet. Studien viser til en betydelig positiv effekt ved implementering av PALS-modellen for elever med vedvarende høy risiko for utvikling av eksternaliserende problematferd. Studien legger til grunn at forebyggingsmodellen kan moderere utviklingen av eksternaliserende atferdsproblemer blant barn og unge (Sørli et al., 2018).

Solholm og Jakobsens (2009) studie fant indikasjoner på at kortvarige intervensjoner som individuelle planer, samt intervensjoner på klassenivå, kan redusere atferdsvansker hos barn. Intervensjonene kan ha positiv påvirkning på atferden til barnet, men er mest effektive dersom de iverksettes tidlig.

Disse studiene gir oss informasjon om ulike tilnærminger og strategier for å håndtere og møte utfordrende atferd i skolen. Forskningen som er presentert viser til at det kan være hensiktsmessig å utvikle sosial kompetanse hos elevene og at en mentaliserende tilnærming kan gjøre lærere bedre i stand til å forstå og møte elever som viser utfordrende atferd. Betydningen av skolekulturen og skolens organisasjon trekkes frem som viktig, samt å forstå hvordan relasjonelle og kontekstuelle forhold påvirker elevens atferd. Forskningen tyder på at kortvarige intervensjoner og intervensjoner på klassenivå som iverksettes tidlig kan være effektive for å støtte elever som viser utfordrende atferd. I studien til Sørli et al. (2018) etablerer de at PALS-modellen kan være en egnet tilnærming for lærere og skoler i et forebyggende perspektiv, mens Grimsæth et al. (2018) i sin studie påpeker at atferdsregulerende programmer ikke er nok i seg selv. Problemstillingen i denne oppgaven er kompleks, og det finnes utallige måter å forstå og tilnærme seg temaet på. Ved å studere forskning som tar utgangspunkt i ulike tilnærminger kan man få en bredere forståelse og et mer helhetlig bilde av hvordan lærere kan arbeide med utfordrende atferd i både ordinær og alternativ opplæring.

3 Teori

I dette teorikapittelet presenteres oppgavens referanseramme, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979). I tillegg behandler jeg de sentrale begrepene relasjoner og regler, rutiner og forventninger. Kapittelet innledes med en introduksjon til systemteori og systemperspektiv. I presentasjonen av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) går jeg nærmere inn på de fire nivåene han beskriver; mikro, meso, ekso og makro. I tillegg til (1979) refererer jeg også til andre fagpersoner. Disse fagpersonene er i hovedsak valgt med tanke på deres faglige bakgrunn og fordi de har skrevet om modellen som Bronfenbrenner presenterer. I norsk kontekst har blant annet Inge Bø (2018) vært sentral innenfor utviklingsøkologien og han blir derfor nevnt en rekke ganger. Til slutt trekker jeg frem noen sentrale tiltak i arbeidet med utfordrende atferd fra et utviklingsøkologisk perspektiv.

3.1 Systemteori

Systemteoriens sentrale idé er at barnets utvikling påvirkes av og samtidig påvirker miljøet som omgir barnet (Bronfenbrenner, 1979). Sagt på en annen måte; alt henger sammen med alt. Barnet påvirkes ikke *bare* av andre mennesker, men også av de forhold og den tiden det befinner seg i. Beslutninger som tas av styrer, råd og Storting for å nevne noen påvirker vår interaksjon med andre mennesker. Alt dette er en del av et komplekst økonomisk, sosialt og kulturelt system, og ulike elementer på ulike nivåer kan både fremme og hemme trygghet og trivsel, vekst og velvære. Et slikt system kan betraktes fra et «systemperspektiv» som innebærer en helhetlig forståelse og inkluderer en «flernivåmodell» (Bø, 2018, s. 15). Barn og unge som viser problematferd er ikke isolerte individer. De er kontinuerlig samspill med sine omgivelser og den atferden de viser er et resultat av hvordan de blir påvirket av disse omgivelsene. Systemperspektivet på utfordrende atferd gjør det også forståelig at enkelte barn og unge kan vise hensiktsmessig atferd i noen situasjoner, mens de kan vise utfordrende atferd i andre situasjoner. Det kan skyldes ulike mønstre og strukturer i de sosiale systemene de befinner seg i. I et systemperspektiv vil man se på hvordan ulike faktorer henger sammen og tilpasse tiltak deretter. Et systemperspektiv er vesentlig for å kunne forstå utfordrende atferd og hvordan denne atferden kan møtes (Nordahl et al., 2005, s. 58-59).

Bø (2018, s. 15-16) skiller mellom hel- og delsystemer innenfor systemteori. En skoleklasse vil for eksempel utgjøre en helhet, mens hver enkelt elev utgjør deler av systemet; hver elev

påvirker og påvirkes gjensidig; læreren påvirker elevene, men blir også påvirket av elevene. Det er denne gjensidigheten som kalles for samspill, eller interaksjon. Ifølge Bø (2018, s. 16) er en helhet mer enn bare summen av dens deler. Når alle delene av et system legges sammen, oppstår det nye kvaliteter både for elementene i systemet og systemet som helhet. I tillegg til å påvirke hverandre, blir vi mennesker også påvirket av faktorer som tid, sted, temperatur, årstid og økonomiske, sosiale og kulturelle forhold, såkalte rammefaktorer. I skolesammenheng kan slike faktorer omfatte tilgang til utstyr og materiell, antall elever og lærere, antall lærere per elev, tilgjengelig tid og kvaliteten på det fysiske miljøet både inne og ute. Møter mellom mennesker er også påvirket av relasjon, personlige egenskaper og omstendighetene de møtes i, og ethvert møte kan derfor ses på som unikt (Bø, 2018, s. 17).

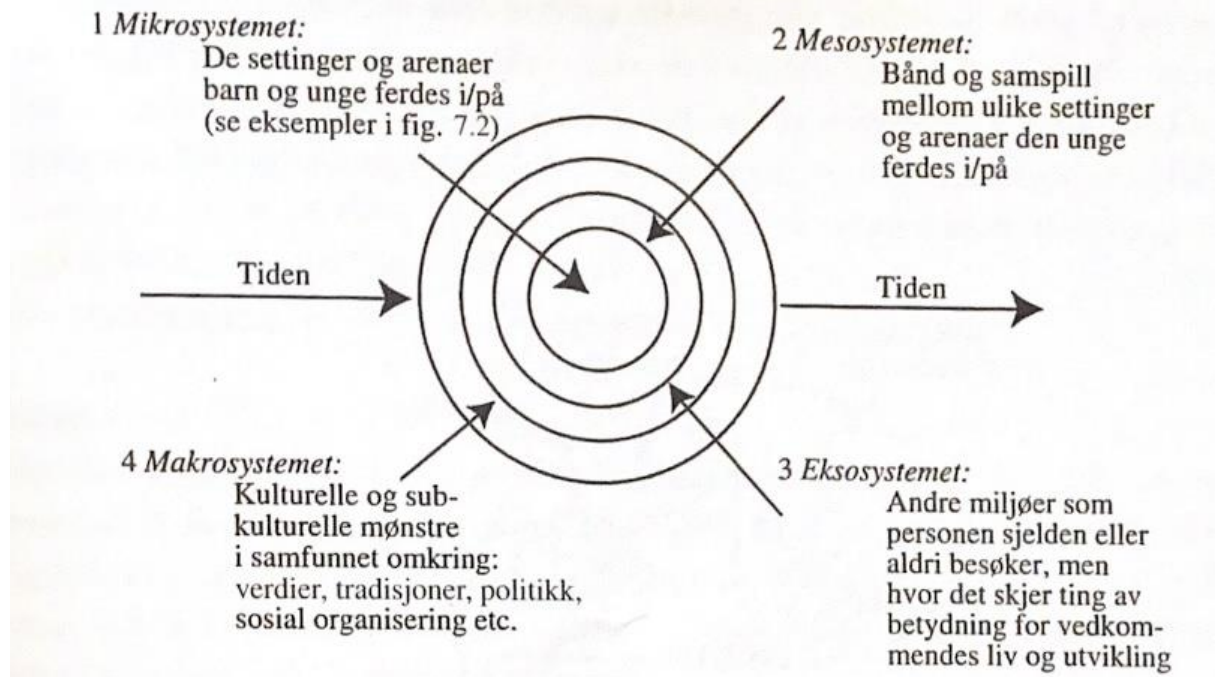
3.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

I over 60 år har den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner (1917-2005) vært en av de mest refererte og synlige utviklingspsykologene (Bø, 2018, s. 169). Allerede på 1970-tallet ble han lagt merke til i Norge med boken *Barn i to verdener* (Bronfenbrenner, 1973, referert i Bø, 2018, s. 169). I 1979 kom hans hovedverk *The ecology of human development*, hvor han ser på utvikling og sosialisering i et systematisk perspektiv som bunngrunnlag i en helhetsmodell:

Dette verket representerer et forsøk på teoretisk integrasjon. Det ønsker å tilby en tverrfaglig konseptuell tilnærming for å kunne beskrive sammenhengende strukturer og prosesser i både det umiddelbare og mer avsidesliggende miljøet, ettersom det danner forløpet til menneskelig utvikling gjennom hele livet. (Bronfenbrenner, 1979, s. 11, egen oversettelse)

Det var altså i denne boken, fra 1979, at Bronfenbrenner introduserte teorien om utviklingsøkologi. Teorien var i utgangspunktet en reaksjon på den tidligere individ-orienterte tilnærmingen i utviklingspsykologi. Han valgte tidlig en tverrfaglig tilnærming til menneskelig utvikling som kombinerer biologiske, psykologiske og sosiale vitenskapsdisipliner (Bø, 2018, s. 169). Begrepet økologi brukes vanligvis innenfor biologien for å beskrive samspillet mellom levende organismer og miljøet deres, men når begrepet brukes om menneskelig utvikling får vi utviklingsøkologi (Bø, 2018, s. 21). Bronfenbrenner (1979) mener at barns utvikling må forstås som en helhetlig sammenheng mellom

oppvekstmiljøet, biologiske faktorer og psykologisk utvikling som alle spiller inn samtidig. Det hele kan ses som et komplisert nettverk hvor “alt henger sammen med alt” (Bø, 2018). Bronfenbrenner (1979) er opptatt av at mennesket hele tiden er i utvikling og bruker derfor uttrykkene “the developing person” og “the growing human being”.



Figur hentet fra Bø (2018), s. 171.

Teorien til Bronfenbrenner skiller seg ut fra tidligere utviklingsteorier ved at den tar hensyn til hvordan både de nære, umiddelbare omgivelsene og de fjerne, ytre omgivelsene påvirker menneskelig utvikling gjennom hele livet. Et barn er en del av mange ulike miljøer samtidig, som i hjemmet og sammen med familien, på skolen og med klassekamerater, med venner utenfor skolen, på fritidsaktiviteter og i nabolaget. Men alle disse miljøene bør ses på som ulike deler av en større helhet. De ulike miljøene er avhengige av hverandre. De ytre, fjerne miljøene har ikke direkte kontakt med barnet og er ikke noe vi nødvendigvis tenker over i hverdagen da de fort kan oppleves fjerne, men de henger likevel sammen med barnets nærmiljø og vil påvirke barnet (Imsen, 2020, s. 411). Modellen forklarer menneskelig utvikling og vekst som et resultat av interaksjon mellom individ og miljø. Påvirkningen er gjensidig, noe som vil si at mennesket blir påvirket av miljøet, men mennesket vil også prege de miljøene det er en del av som en aktiv deltaker i samfunnet. Akkurat som elever påvirkes av sine lærere, påvirkes også lærerne av sine elever (Bronfenbrenner, 1979).

Utviklingsøkologien forstår menneskelig vekst og atferd med en fortolkende tilnærming. Det betyr at vi alltid tar med oss bakgrunnsforutsetninger inn i møte med nye situasjoner. Bakgrunnsforutsetninger kan eksempelvis være behov, kunnskap eller erfaringer. Hvert enkelt individ velger, tolker og tilpasser påvirkningene ut fra sitt eget ståsted. Atferden vedkommende viser i en bestemt situasjon vil være et samlet resultat av disse forutsetningene, det sosiale samspillet og de ytre rammefaktorene (Bø, 2018, s. 22).

Ifølge Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) er barnets utvikling og atferd påvirket av ulike faktorer hvor vi innerst finner barnets relasjoner til familie og venner, skolemiljøet deres og ytterst hvordan nasjonale samfunnsfaktorer påvirker befolkningen. Denne påvirkningen er gjensidig, der både mennesker og miljø påvirker hverandre gjennom ulike strukturer. Bronfenbrenner (1979) illustrerer de ulike miljøene som sirkler som passer inn i hverandre, akkurat som russiske dukker eller kinesiske esker (Bø, 2018, s. 170). Han kaller disse strukturene for mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

3.2.1 Mikrosystemet

Innerst i sirkelen finner vi mikrosystemet. Mikrosystemet refererer til det nærmeste og mest direkte miljøet som individet selv er en del av (Bronfenbrenner, 1979). Dette er barnets nærmiljø og vil i hovedsak være sosiale settinger hvor barnet møter andre personer ansikt til ansikt (Bronfenbrenner, 1979, s. 22; Bø, 2018, s. 171). Nærmiljøet er for eksempel familien, barnehagen, skolen, lekeplassen og så videre. Bronfenbrenner (1979) definerer mikrosystemet slik:

Et mikrosystem er et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som personen i utvikling opplever i en gitt setting med særegne fysiske og materielle egenskaper. (s. 22, egen oversettelse)

Mikrosystemet er altså alle de situasjoner hvor “the developing person” er til stede og gjør noe, møter og påvirkes av andre mennesker eller omstendigheter (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Ifølge Bronfenbrenner (1979) er mikrosystemet spesielt viktig for barnets utvikling og det er altså her den viktigste påvirkningen skjer; hvordan barnet tenker, føler og oppfører seg. Mikrosystemet utgjør barnets miljø og dets nettverk av relasjoner som påvirker barnets utvikling (Andersson, 1985, s. 20). Faktorene aktivitet, rolle og relasjoner utgjør byggesteinene i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Aktivitet referer enten til egne

oppgaver, eller at barnet observerer andres oppgaver og at disse oppleves engasjerende og fanger barnets oppmerksomhet. En rolle kan beskrives som et sett av forventninger og atferd knyttet til en bestemt posisjon i samfunnet, som for eksempel en mor, en lærer, en venn, eller en elev. Den tredje faktoren, relasjoner, handler om forbindelsene mellom menneskene i miljøet, som kan være knyttet til et felles prosjekt eller noe de felles er engasjert i, eller bare relasjoner til de andre menneskene (Bronfenbrenner, 1979).

På mikronivå kontrollerer vi hverandres atferd (Bø, 2018, s. 171). Her deler vi opplevelser, tanker og læring med hverandre. Dette skjer gjennom ulike former for samspill og interaksjoner, som rolletaking, sosialisering, oppdragelse, dannelse, integrering og assimilering. Samspill på mikronivå refererer til interaksjonene mellom individer i de nærmeste omgivelsene, for eksempel mellom familiemedlemmer, venner eller lærere. Det er gjennom samspill med andre at vi lærer sosiale ferdigheter, verdier og normer, og utvikler vår egen identitet, og slik integreres vi i samfunnet.

Bø (2018, s. 171-172) skiller mellom mikroer som hovedarenaer og mikroer som delsettinger innenfor hver hovedarena. Som eksempel trekker han frem at en skolegård kan ses på som en hovedmikro, mens en avgrenset gruppe barn som hopper tau i et hjørne av skolegården, utgjør en delsetting. Forstår man mikro på denne måten, vil det i ethvert mikromiljø være mange "småsettinger" eller "delsettinger" som individet flytter mellom fra det ene øyeblikket til det neste. Dette er interessant sett opp imot atferd. Atferden et barn viser trenger ikke bare å variere fra hovedmikro til hovedmikro, men kan også variere mellom de ulike delsettingene. Et barn som går på skolen vil i hovedsak være elev, men har også andre tilleggsroller alt etter hvilken delsetting han eller hun befinner seg i.

Etter hvert som barnet blir eldre og nettverket til barnet utvides vil det bli en del av flere ulike mikrosystemer. Barnet blir gjerne del av et idrettslag, eller deltar på andre fritidsaktiviteter. For at barnet skal kunne utvikle seg best mulig, er det viktig at dets behov og egenskaper stemmer overens med de krav og forventninger barnet møter på ulike steder og arenaer. (Bø, 2018, s. 172-173). Mikrosystemene er avhengig av hverandre og må ses i sammenheng. For eksempel vil hvordan et barn har det på skolen være påvirket av hvordan barnet har det hjemme. Slik danner de ulike mikrosystemene til sammen et større system kalt mesosystemet (Andersson, 1985, s. 21).

3.2.2 Mesosystemet

I den neste sirkelen finner vi mesosystemet. Mesosystemet er forbindelser mellom to eller flere mikrosystemer og hvordan disse påvirker hverandre. For barn dreier dette seg i hovedsak om forholdet mellom skolen og hjemmet, eller mellom skole og venner utenfor skolen (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Bronfenbrenner (1979) definerer mesosystemer slik:

Et mesosystem omfatter relasjonene mellom to eller flere settinger der personen i utvikling deltar aktivt (for et barn kan eksempler på slike relasjoner være relasjonene mellom hjem, skole og en jevnaldrende gruppe i nabolaget; for en voksen, kan dette være relasjonene knyttet til familie, arbeidskolleger og sosiale sammenkomster). (s. 25, egen oversettelse)

Et mesosystem er altså et system av mikrosystemer og det er helt avgjørende å forstå koblingene mellom mikrosystemene for å kunne forstå hvordan et barn utvikler seg og dets reaksjoner og væremåte (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979) vektlegger betydningen av at positiv interaksjon og samarbeid mellom ulike mikrosystemer kan påvirke barnets utvikling positivt, på samme måte som en negativ interaksjon og konflikter mellom ulike mikrosystemer kan påvirke barnets utvikling negativt. Derfor bør personer fra barnets ulike mikrosystemer kjenne til hverandre og samarbeide. Ifølge Bø (2018, s. 174) innebærer meso kommunikasjon, samspill, gjensidig påvirkning og kunnskapsoverføring mellom personene på de ulike arenaene som bindes sammen. Han mener videre at slike prosesser som regel fører til trivsel, økt fellesskapsfølelse, støtte og konsensus. Slik vil meso skape forutsigbarhet og trygghet i barnets hverdag, noe som er viktig for sosial utvikling (Bø, 2018, s. 174).

3.2.3 Eksosystemet

I den tredje sirkelen finner vi eksosystemet. Eksosystemet består av sosiale og fysiske miljøer som barnet sjelden eller aldri er til stede i selv, men som likevel påvirker barnets liv. Det kan inkludere foreldrenes arbeidsplass, skoleklassen til søsken og foreldrenes venner og omgangskrets. Barnet vil for eksempel bli indirekte påvirket av foreldrenes arbeidstid, lønn og deres trivsel på jobben. Eksosystemet har altså indirekte påvirkning på barnet. Slik indirekte påvirkning kan også være hva og hvordan kontakten mellom skole og hjem er (Bronfenbrenner, 1979). På denne måten påvirkes barnets utvikling av de sosiale og fysiske miljøene til en betydningsfull person for barnet (Bø, 2018, s. 176). Bronfenbrenner (1979)

definerer eksosystemer slik:

Et eksosystem refererer til én eller flere settinger som ikke direkte involverer personen i utvikling som en aktiv deltaker, men der hendelser oppstår som allikevel påvirker, eller påvirkes av, det som skjer i settingen som inneholder personen i utvikling. (s. 25, egen oversettelse)

Også hendelser eller aspekter “utenfor” barnets næromgivelser påvirker både positivt og negativt (Bø, 2018, s. 176). For eksempel er beslutninger som fattes i skolestyret, bydelsutvalg og andre offentlige organer, som vi finner på eksonivå, viktige for barn og deres sosiale utvikling (Bø, 2018, s. 177).

3.2.4 Makrosystemet

Den siste, ytterste sirkelen er makrosystemet. Makrosystemet omfatter de overordnede sosiale og kulturelle rammene som ligger til grunn i samfunnet og påvirker både ekso-, meso- og makronivået (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979) definerer makrosystemet slik:

Makrosystemet refererer til overensstemmelser i innholdet til lavere ordenssystemer (mikro-, meso- og ekso-) som eksisterer, eller kan eksistere, i underkulturen eller i kulturen som en helhet, sammen med eventuelle religioner, trosretninger eller ideologier som ligger til grunn for slike overensstemmelser. (s. 26, egen oversettelse)

Makro har indirekte påvirkning på barnet. Kulturelle verdier kan påvirke barnet gjennom deres innflytelse på skolegang, utdanning, arbeid, familie og andre sosiale settinger. Også historiske hendelser, økonomiske forhold og politiske endringer kan påvirke både individuelt og kollektivt på en betydelig måte. Ved å forme de andre systemene gjennom lover, regler og sosiale normer spiller religion, regjering og økonomi en viktig rolle i makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Gjennom lover, planer og regelverk fremmes det i norske skoler et felles verdimønster og krav som ligger til grunn i vårt samfunn (Bø, 2018, s. 177). Skolen er forankret i menneskerettighetene og bygger på både kristne og humanistiske verdier og tradisjoner. Dette er verdier som skal prege skolens og læreres møte med elevene og hjemmene deres (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bø (2018, s. 177) hevder at vi tolker virkeligheten med makro som «briller».

3.3 Tiltak i et utviklingsøkologisk perspektiv

Tiltak for å håndtere og møte utfordrende atferd i skolen er en viktig del av læreres arbeid og kan anses som en del av et større økologisk system der flere faktorer påvirker elevens atferd og utvikling. I et utviklingsøkologisk perspektiv vil tiltak ta hensyn til både individuelle, kontekstuelle og miljømessige faktorer for hvordan man kan bidra til å møte utfordrende atferd på en hensiktsmessig måte. Dette delkapitlet vil se nærmere på nettopp dette. Sett i lys av en utviklingsøkologisk tilnærming, fremheves her noen tiltak og strategier for å møte elever som viser utfordrende atferd på konstruktivt vis. Fagpersoner som har forsket på og arbeidet med temaet utfordrende atferd brukes for å gjengi nærmere beskrivelser og for å vise bredde. Disse fagpersonene trekkes frem selv om de nødvendigvis ikke jobber i en utviklingsøkologisk tradisjon.

3.3.1 Relasjonsbygging

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) ser på mennesket og miljø i et gjensidig samspill. En persons atferd vil derfor bli påvirket av miljøet rundt, men også påvirke miljøet rundt seg. Slik kan relasjonen mellom lærer og elev forstås som et uttrykk for det gjensidige samspillet, og slik vil relasjonen mellom lærer og elev være viktig for hvilken atferd både lærer og elev viser. I tillegg hevder Bronfenbrenner (1979) at relasjoner er en av de viktigste faktorene i et barns mikromiljø og spiller en sentral rolle i utviklingen av barnets atferd og sosiale ferdigheter. Med det som utgangspunkt kan vi tenke at lærerens evne til å bygge gode relasjoner spiller en viktig rolle i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd.

Innenfor et økologisk system påvirkes vi av alt og alle, og for å bygge gode relasjoner til elevene må læreren ta hensyn til både individuelle og miljømessige faktorer. Sørli og Nordahl (1998) fant en klar sammenheng mellom lærer-elev relasjonen og omfanget av problematferd. Elever som opplever en dårlig relasjon til læreren har en tendens til å vise mer problematferd enn andre elever (s. 265). Positive relasjoner handler om hvordan elever knytter seg til personer som betyr mye for dem, og hvordan de føler seg sett og betydningsfulle for andre. Elever oppfører seg bedre med lærere de liker, som viser dem respekt og som gir dem anerkjennelse. Det viser seg til stadighet at elever oppfører seg slik det forventes at de skal oppføre seg, og miljøet og tilbakemeldingene de får fra lærere og medelever har stor innvirkning på deres atferd. Det betyr at alle elever påvirkes og kan formes gjennom endringer i miljøet (Ogden, 2022, s. 16).

Ogden (2022, s. 16) hevder også at gode relasjoner er et av de viktigste forebyggende

tiltakene mot atferdsproblemer i skolen. Gjennom å skape et positivt miljø med klare forventninger og tilbakemeldinger kan lærere påvirke atferden til elever i en positiv retning (Ogden, 2022, s. 16). I arbeidet med utfordrende atferd er det derfor svært relevant å se på hva relasjoner egentlig er og hvordan man kan utvikle gode relasjoner til elever. Hvilke oppfatninger vi har av den andre spiller en vesentlig rolle og vil påvirke relasjonen og hvordan personen forholder seg til deg (Nordahl et al., 2005, s. 211). Kinge (2020, s. 64) hevder at barn som viser utfordrende atferd ofte opplever å bli møtt med avvisning og kjeft, mens de egentlig trenger å bli sett og møtt med forståelse. Da blir læreres relasjonskompetanse helt grunnleggende i arbeidet med utfordrende atferd (Kinge, 2020, s. 23).

Relasjoner bygges over tid og det er avgjørende at læreren henvender seg til og svarer eleven på en vennlig måte, viser interesse, respekt og omtanke og ikke minst at det er litt humor inne i bildet (Ogden, 2022, s. 125). Kommunikasjon er som nevnt et viktig begrep innenfor relasjonsbygging. Det kan være å henvende seg til eleven ved bruk av navn, vise interesse for hvem de er, hva de er opptatt av og hva de driver med, ha øyekontakt, gi positive tilbakemeldinger og kommentarer, eller kanskje et klapp på skulderen (Nordahl et al., 2005, s. 213; Ogden, 2022, s. 125). Kommunikasjonen kan enten arte seg verbalt eller ikke-verbalt. Den ikke-verbale kommunikasjonen kan være ansiktsuttrykk, blikk, bevegelser, smil, latter og sukk (Nordahl et al., 2005, s. 214). All form for kommunikasjon er en viktig del av det å se barnet. Hvordan vi opplever relasjonen med andre avhenger av om vi føler oss sett av den andre (Nordahl et al., 2005, s. 213). Kinge (2020, s. 99-104) mener at «å se» handler om å bry seg og at barn med utfordrende atferd trenger mer enn andre å bli sett og føle seg trygge. Når vi bryr oss om noen, ønsker vi å forstå. Når vi forstår, vil også atferden gi mer mening. Barnet får bekreftelse og føler seg sett, og dette vil igjen styrke relasjonen. Det å stille spørsmål om ting som interesserer barnet kan gi dem en følelse av å bli sett. Det kan være spørsmål om hvordan det er på skolen, om fag og undervisning, men bør i hovedsak handle om elevens interesser. For elever kan dette handle om venner, hva de driver med på fritiden, familie og hjemmesituasjon, klær eller andre ting eleven er opptatt av (Nordahl et al., 2005, s. 213; Ogden, 2022, s. 125). Å vise at man er nysgjerrig er en viktig del av det å søke etter å forstå barns vansker (Kinge, 2020, s. 103). For å bygge en god relasjon med elever må også læreren ha tydelige meninger og holdninger, og vise aksept for at elevene kan mene noe annet. Væremåte og holdninger smitter, og elever merker raskt hvordan læreren snakker til hver enkelt elev. Hvordan læreren forholder seg til den enkelte elev blir oppfattet og påvirker de

andre elevene i klassen sine holdninger til læreren, undervisningen og ikke minst medelever. Derfor kan det sies at lærerens relasjonskompetanse og evne til å lede klassen har ringvirkninger (Ogden, 2022, s. 125). Dette understreker viktigheten av samspillet mellom eleven og læreren, og at dette samspillet er med på å påvirke elevens atferd (Bronfenbrenner, 1979).

3.3.2 Regler, rutiner og forventninger

Sett i et utviklingsøkologisk perspektiv vil de regler, rutiner og forventninger som gjelder i et klasserom påvirke elever og deres atferd. Hvilke regler og rutiner som gjelder både i klasserommet, i friminuttet og generelt ellers på skolen, i tillegg til de forventninger elever blir møtt med i sine ulike roller (som for eksempel medelev eller venn) er en del av miljøet på skolen. Derfor trekkes dette frem som et sentralt tiltak i møte med elever som viser utfordrende atferd i skolen.

Sørli og Nordahl (1998, s. 170) fant en viss sammenheng mellom problematferd og klasser med relativt uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse. Mangel på tydelige rammer og forutsigbarhet i skolens regelverk hang sammen med omfanget av problematferd. Uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse kan føre til forvirring blant elevene og skape en usikkerhet rundt hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt. Resultatene fra elevenes vurderinger av deres relasjoner til lærerne viste også at elevene var mer fornøyde med lærere som var tydelige i sin ledelse av klassen (Sørli & Nordahl, 1998, s. 272). I det ligger det blant annet at læreren har ansvar for å følge og håndheve regler og normer som gjelder på skolen og i klasserommet. Når reglene ikke blir håndhevet på en konsekvent måte kan det gi elevene inntrykk av at reglene ikke er viktige og at det ikke vil få betydelige konsekvenser å bryte dem.

I alle sosiale settinger finnes det en rekke mer eller mindre klart definerte og uttrykte regler som styrer vår atferd og vårt samspill med hverandre. Disse reglene kan variere noe fra situasjon til situasjon. Det er ikke uvanlig at elever forventes å følge 100-130 regler på skolen, men hvilke regler som gjelder i hvert enkelt klasserom eller med den enkelte lærer, er ikke alltid tydelig kommunisert. Konsekvensene av å ikke forstå eller følge de sosiale reglene varierer, men det som er sikkert er at det både for barn og voksne kan være vanskelig å forholde seg til dette regelverket (Nordahl et al., 2005, s. 119 & 203). For å lykkes med å implementere og opprettholde effektive regler kreves det at alle parter samarbeider.

Ogden (2022, s. 126) tror det kan være hensiktsmessig å ha felles regler for alle klasser slik at de kan støttes og håndheves av alle ansatte. Regler er en måte å formidle viktig informasjon på og kan, ved riktig bruk, forenkle hverdagen til lærere og elever. Det er først når reglene håndheves på en konsekvent måte at de har en funksjon. Da vet elevene hva de skal forholde seg til. Videre peker Ogden (2022, s. 126) på at reglene bør være få, korte og enkle å forstå, i tillegg til at de bør være positivt formulert.

Forventninger har mye felles med regler og rutiner (Ogden, 2022, s. 127). Hvilke forventninger lærere har til elevene sine er påvirket av både regler og personlige holdninger. I motsetning til regler så uttrykkes som regel ikke forventninger direkte og det kan derfor være vanskelig å vite hva som forventes. Lærere har forskjellige verdier og ulike syn på elevene, og det påvirker hva de forventer av dem (Ogden, 2022, s. 127). Lærere bør derfor være bevisste på hva som ligger bak forventningene.

4 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for oppgaven. Dette skal gi leseren et innblikk i hvorfor og hvordan jeg har gått fram for å kunne svare på problemstillingen. Jeg vil først beskrive valg av forskningsdesign- og metode. Deretter går jeg nærmere inn på hvordan forskningsprosessen og innhenting av data har foregått, her belyses oppgavens utvalg, intervjuguide, gjennomføring av intervju og deretter transkribering og analyse. Etter dette vil intervjuets kvalitet bli vurdert ved å se på dens reliabilitet, validitet og overførbarhet. Til slutt belyses etiske overveielser knyttet til prosjektet.

4.1 Beskrivelse av metode

I denne studien ønsket jeg innsikt i personers erfaringer, refleksjoner og gode eksempler på arbeid med utfordrende atferd i skolen. Jeg bestemte meg raskt for å benytte meg av en kvalitativ tilnærming i form av intervju. I dette delkapitlet vil jeg kort presentere og begrunne valg av metode.

4.1.1 Kvalitativ metode

Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode for å svare på oppgavens problemstilling: *Hvordan kan man forstå læreres arbeid med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring fra et utviklingsøkologisk perspektiv?* I forskningssammenheng skilles det vanligvis mellom kvalitative og kvantitative metoder. De kvalitative metodene forsøker å få innblikk i meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2020, s. 54). Ved kvalitativ metode er det et mål å få dypere innsikt og forståelse i sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Derfor legges det vekt på mye kunnskap om få enheter (Thagaard, 2018, s. 16). Kvalitative metoder er basert på nærhet og arbeid ute i feltet, mens de kvantitative metodene, som for eksempel strukturert observasjon og spørreskjema, er basert på distanse mellom forskeren og informanten (Thagaard, 2018, s. 16). Etersom jeg ønsket å komme tett på personers erfaringer og opplevelser i denne studien falt valget naturlig på kvalitativ metode.

4.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan lærere arbeider med utfordrende atferd i skolen og hva som påvirker deres muligheter i dette arbeidet. Derfor anså jeg det som fruktbart å velge semistrukturert intervju som metode for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og refleksjoner rundt temaet. Kvalitative intervjuer kan gjennomføres individuelt eller i grupper (Befring, 2020). I denne studien har jeg gjennomført to individuelle intervjuer og ett gruppeintervju. Dette er to forskjellige former for intervju og det ligger ulike muligheter og begrensninger i hver av disse formene. I et individuelt intervju intervjues en person om gangen og spørsmålene kan tilpasses personens individuelle erfaringer og perspektiver. En fordel med intervju med enkeltpersoner er at personen får tid til å tenke og gi detaljerte svar uten å for eksempel bli avbrutt, og at svarene ikke blir påvirket av at andre lytter. For forskeren sin del er individuelle intervjuer gjerne mer tidkrevende og kostbare ettersom man da må gjennomføre flere separate intervjuer. Gruppeintervjuet som ble utført i denne studien var med to lærere som delte kontaktlæreransvaret for én klasse. De hadde et felles grunnlag for diskusjoner i og med at de arbeidet tett sammen hver dag, noe Thagaard (2018, s. 92) mener er viktig i gruppeintervjusammenheng. Informantene kan påvirke hverandre både på godt og vondt. En fordel med gruppeintervju er at spørsmålene kan føre til diskusjoner som kan bidra til å utdype perspektiver og ideer. På den andre siden kan svarene bli påvirket av gruppedynamikken og at noen synes det er enklere enn andre å ta ordet og komme med sine meninger og erfaringer. Da kan det hende at det kun er de mest dominerende synspunktene som kommer frem fordi man vegrer seg for å fremme andre synspunkter (Thagaard, 2018, s. 92). At jeg har gjennomført to ulike former for intervju vil ha betydning for datamaterialet. De individuelle intervjuene gir meg dybdeinformasjon om den enkeltes opplevelser og erfaringer, mens gruppeintervjuet gir meg innsikt i dynamikken mellom de to personene og deres felles oppfatninger. Det kan hende at informantene i gruppeintervjuet hadde sagt andre ting hvis de ble intervjuet hver for seg, men det kan også hende at de hadde sagt det samme.

Intervju er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 89). Intervjuer gir innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018, s. 12). Kvalitative intervjuer involverer en samtale mellom forsker og en eller flere informanter for å samle inn relevant data (Befring, 2020, s. 74). Dalland (2020, s. 65) mener at et forskningsintervju ligger nært den profesjonelle samtalen. Intervju kan gi forskeren tilgang til unike data fra intervjupersonens perspektiv, som ikke er mulige å få tak i på andre måter (Dalland, 2020, s. 68). Thagaard (2018, s. 89) mener at intervju gir et særlig godt grunnlag for å nettopp få innsikt i personers erfaringer og tanker og følelser. I tillegg kan det

gi oss en bedre forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Det er et mål å skape mening og forståelse som får frem kunnskap og videre fører til forståelse og handling både for meg selv og andre som arbeider innen feltet (Dalland, 2020, s. 68).

Kvalitative intervjuer kan være ustrukturerte, semistrukturerte eller strukturerte (Befring, 2020, s. 75). I denne studien er et semistrukturert kvalitativt intervju utgangspunktet for datainnsamlingen. Semistrukturerte intervjuer benyttes ofte i kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I et semistrukturert intervju er det som regel strukturerte spørsmål, men svarene er åpne og frie (Befring, 2020, s. 75). Her kan forskeren bruke ulike teknikker og hjelpemidler for å få informantene til å utdype og beskrive sine erfaringer, som for eksempel ved å stille oppfølgingsspørsmål og å gi nok tid til å tenke og reflektere over spørsmål . Semistrukturert betyr at samtalen følger en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål, men at det er åpent for endringer underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

4.2.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

Det legges en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til grunn for denne studien. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på å tolke for å forstå (Befring, 2020, s. 19). Her fokuserer man på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kommer frem, og delene må ses i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37). Fenomener tolkes ulikt av ulike personer og hermeneutikken hevder at mening må forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Å tolke for å forstå kan ses på som en sirkulær prosess, også kalt den hermeneutiske sirkel. Det vil si at man hele tiden pendler mellom det som skal tolkes og selve tolkningen, for å oppnå en mer helhetlig forståelse og innsikt. I denne sammenheng dukker begrepet forforståelse opp (Befring, 2020, s. 20). Vi bringer med oss ulike bakgrunnsforutsetninger inn i tolkningsprosessen. Dette er med på å danne grunnlaget for hvordan vi forstår materialet.

Thagaard (2018, s. 36) skriver at man i et fenomenologisk vitenskapssyn forsøker «(...) å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem.» I fenomenologiske studier søker man å se på fellestrekk rundt de erfaringene som informantene besitter. De felles erfaringene informantene har, gir

forskeren et grunnlag for å danne et inntrykk av og en generell forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 36).

Denne studien plasseres innenfor et hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapssyn. Jeg har fått innsikt i lærernes egne opplevelser og forståelse rundt fenomenet utfordrende atferd i skoler. Det ble tatt lydopptak av intervjuene som senere har blitt fortolket og gjort om til tekst. Deretter ble teksten videre tolket i en større sammenheng i lys av relevant forskning og litteratur, samt med bakgrunn i mine forhåndskunnskaper.

4.3 Valg og rekruttering av informanter

Hvem og hvor mange du ønsker å intervju avhenger av hva du ønsker å vite noe om. For å kunne gå i dybden kan ikke antallet intervjupersoner være for stort (Dalland, 2020, s. 81). Jeg diskuterte hvor mange informanter jeg burde ha med min veileder. Ettersom jeg ønsket å fokusere på å gå i dybden og med tanke på oppgavens omfang landet jeg på å intervju fire personer. Jeg tok en vurdering på at fire informanter ville sikre meg nok data og at hvis jeg skulle intervjuet færre enn fire personer ville det blitt vanskelig å konkludere og trekke slutninger.

Å velge personer med bestemte kunnskaper eller erfaring er å gjøre et strategisk utvalg (Dalland, 2020, s. 79). For å svare på problemstillingen trengte jeg å intervju personer som arbeider eller har arbeidet tett med elever som viser utfordrende atferd. Det krevde at jeg fikk innsikt i slike personers erfaringer, refleksjoner og gode eksempler fra praksis. Jeg ønsket å intervju personer med slik erfaring, som jobber på skole eller ved en alternativ opplæringsarena, eller personer som jobber i en utadrettet tjeneste innenfor feltet. Informantene ble altså valgt med bakgrunn i sine kvalifikasjoner og kunnskaper. Slik kan det sies at jeg foretok et strategisk utvalg for prosjektet.

Etter at Norsk senter for forskningsdata (NSD) hadde godkjent prosjektet startet jeg rekrutteringen av informanter. For å rekruttere informanter sendte jeg ut e-poster til rektorer på ulike skoler og ledere ved alternative opplæringsarenaer og utadrettete tjenester. I denne e-posten skrev jeg hvem jeg ønsket å intervju og ba om at hvis de kjente til lærere eller andre ansatte som var aktuelle og interesserte i å delta, så kunne de kontakte meg på e-post for mer informasjon. Fordelen med å gjøre det på denne måten er at personen står mer fritt til å selv velge å ta kontakt med meg og da er det større sannsynlighet for at intervjupersonene virkelig

ønsker å delta og dele åpent om sine erfaringer (Dalland, 2020, s. 80).

Én av informantene tok selv kontakt med meg på e-post etter at lederen hennes/hans hadde viderefremidlet e-posten jeg sendte ut. Utover dette viste det seg å bli utfordrende å få tak i aktuelle intervjupersoner. Jeg sendte ut flere e-poster til rektorer og ledere i tillegg til at jeg forsøkte å ringe noen, også uten hell. Etter hvert måtte jeg ta i bruk andre metoder. Jeg fikk tips av en bekjent om en person som kanskje kunne være aktuell for studien. Jeg tok derfor kontakt med vedkommende som forklarte hva jobben deres gikk ut på. Vi ble enige om at dette ikke tilfredstilte kriteriene for å delta i dette prosjektet og læreren ble derfor ikke inkludert i studien. En annen bekjent tipset meg om en annen person som visstnok skulle ha erfaring med barn som viser utfordrende atferd. Jeg kontaktet henne over telefon og hun fortalte at hun var veldig interessert i å delta. Jeg fikk høre mer om hennes erfaring og arbeid og vi ble deretter enige om at dette tilfredstilte kriteriene for intervju. Personen er derfor inkludert i studien. På dette tidspunktet hadde jeg altså fått tak i to personer som jeg ønsket å intervju, men det var ønskelig med flere for å sikre tilstrekkelig datagrunnlag.

I løpet av studiet har jeg vært i praksis på flere ulike skoler. En av disse skolene hadde en klasse hvor det ble etablert tiltak fordi klassen trengte mer ressurser. Jeg ble fortalt at dette var på grunn av utfordringer med atferd og det sosiale samspillet. I den aktuelle praksisperioden var jeg også med en dag i denne klassen for å observere på grunn av at jeg var ekstra interessert og nysgjerrig på dette. I forbindelse med dette prosjektet tenkte jeg at det kunne vært aktuelt å intervju disse to kontaktlærerne. Jeg sendte derfor en e-post til min praksisveileder hvor jeg spurte om vedkommende kunne høre om de to lærerne var interesserte i å delta i denne studien. Jeg fikk svar på e-post fra de to lærerne om at de ønsket å delta i studien. De ønsket å bli intervjuet sammen og ettersom jeg anså dem som attraktive for studien og ikke minst at det viste seg å være svært utfordrende å få tak i aktuelle informanter, la jeg til rette for dette. Det kan også tenkes at de følte seg tryggere sammen og det var noe jeg prioriterte i intervjuene slik at jeg skulle få ærlige og representative svar.

Det viste seg altså å være vanskelig å få tak i aktuelle informanter med relevant erfaringer på temaet. Jeg valgte likevel å benytte meg av de samme utvalgsriteriene for å sikre studiens kvalitet. Som allerede nevnt er det en fordel at informantene selv tar kontakt fordi det da er større sannsynlighet for at de virkelig ønsker å delta, slik som en informant gjorde i dette tilfellet. Ettersom jeg ble tipset av en bekjent og jeg tok kontakt med praksisveilederen min er situasjonen litt annerledes. Grunnet denne situasjonen er det mulig at informantene følte seg

mer presset til å delta, enn hvis de selv hadde tatt kontakt med meg. I hvilken grad dette kan ha påvirket de dataene jeg sitter igjen med er usikkert og jeg kan selvsagt ikke være helt sikker på at informantene ikke følte seg presset til å delta i prosjektet, men jeg fikk ikke inntrykk av at de følte seg presset. Tvert imot fikk jeg inntrykk av at de opplevde det som en god mulighet til å uttrykke sine erfaringer og tanker rundt et tema de engasjerer seg for.

Informantene blir nærmere presentert i kapittel 5.

4.4 Intervjuguide

I denne studien har jeg som nevnt valgt et semistrukturert intervju som metode for å produsere data. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med strukturerte spørsmål, men som likevel legger opp til åpne og frie svar. Dette er typisk for et kvalitativt intervju (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjuguiden er et godt verktøy for å lede forskeren og intervjupersonen gjennom intervjuet (Dalland, 2020, s. 83). Jeg delte intervjuguiden inn i seks hovedområder; generell bakgrunnsinformasjon, begrepsforståelse, årsaker og omfang, «deg i møte med utfordrende atferd», «atferdsutfordringer i skolen – et skoleskapt problem?» og eventuelle avsluttende kommentarer. Ved å ta utgangspunkt i disse hovedområdene var jeg sikker på å få dekket de viktige temaene, samtidig som jeg la inn åpninger og oppfølgings spørsmål alt etter hva informantene valgte å ta opp selv.

De første spørsmålene jeg stilte omhandlet generell bakgrunnsinformasjon, som hvilken utdanning og arbeidserfaring informanten hadde. Baktanken med det var å starte med spørsmål som var enkle å svare på slik at vi fikk snakket oss litt varme og for å bygge opp tillit mellom meg som forsker og intervjupersonen(e) før vi gikk nærmere inn på de temaene som var mer krevende å svare på (Dalland, 2020, s. 83). Deretter beveget vi oss over til det som kan kalles intervjuets hoveddel. Her hadde jeg fire hovedtemaer vi skulle innom som representerte sentrale temaer i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 95). Målet var å gå i dybden på informantenes tanker og beskrivelser og at informantene skulle reflektere rundt spørsmålene. Da var det viktig at jeg i forkant hadde utformet spørsmål som la opp til konkrete og utfyllende beskrivelser rundt personens erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 95). Noen av informantene pratet mye og kom selv naturlig videre inn på andre spørsmål. Dette skapte en fin sammenheng mellom temaene. Andre informanter krevde at jeg styrte intervjuet mer og stilte flere oppfølgings spørsmål. I de tilfellene hvor jeg var i tvil om hva informanten mente var det viktig at jeg dobbeltsjekket. I disse situasjonene var det viktig at jeg var trygg i

min rolle som intervjuer, og jeg opplevde at informantene oppfattet meg som trygg og tillitsfull. Dette er også en av fordelene med et semistrukturert intervju. Det gir nemlig både meg som forsker og intervjupersonen fleksibilitet og mulighet til å tilpasse intervjuet underveis (Thagaard, 2018, s. 95-96). Det krever dog at forskeren lytter aktivt og gir intervjupersonen rom for pauser og tid nok til å svare fullstendig på spørsmålene (Dalland, 2020, s. 83).

4.5 Gjennomføring av intervjuene

To av intervjuene ble gjennomført fysisk, mens det siste intervjuet som var med to av informantene ble gjennomført digitalt via videoplattformen Zoom. Alle de fire informantene samtykket skriftlig ved å signere på samtykkeerklæringen nederst på informasjonsskrivet. Jeg fikk tilsendt signert samtykkeerklæring på e-post i forkant av det digitale intervjuet. For de fysiske intervjuene ble samtykkeerklæringen signert fysisk før intervjuet startet. Det ble satt av tid til at informantene fikk lese gjennom informasjonsskrivet før vi startet intervjuet og lydopptaket. Dette gjaldt også for de to informantene jeg hadde digitalt intervju med, selv om de allerede hadde signert samtykkeerklæringen. Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet i forkant hvor det i korte trekk stod noe om hva de ville bli spurt om og hva jeg var ute etter i intervjuet. I tillegg var det en informant som ønsket å få intervjuguiden tilsendt på e-post før intervjuet og derfor fikk det. Jeg var da klar over at det kunne påvirke svarene til informanten, men veide dette opp imot at informanten ønsket mulighet til å forberede seg som en slags trygghet.

Alle informantene samtykket til at det ble tatt lydopptak av intervjuet. Lydopptak er et hjelpemiddel som tar vare på alt som blir sagt og fanger opp nyanser i språk og stemmeleie (Dalland, 2020, s. 91). Fordelen med å ta lydopptak av intervjuet er at jeg som forsker kan fokusere på situasjonen der og da. Hvis jeg skulle ha skrevet ned svarene ville dette tatt mesteparten av oppmerksomheten min og jeg kunne fort mistet oversikten og gått glipp av nyanser i svarene til intervjupersonene (Dalland, 2020, s. 91). Lydopptak sikrer også at jeg har alt som ble sagt i intervjuet tilgjengelig når jeg skal presentere og analysere funnene (Thagaard, 2018, s. 112). Det gjør at jeg kan bruke sitater fra informantene når jeg presenterer funnene.

Begge de fysiske intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informanten. Det var informantene som tok initiativet til å gjennomføre intervjuet på sin arbeidsplass, og jeg var

selvsagt fleksibel rundt dette. Det kan også tenkes at det kunne være en fordel ettersom informanten da er i trygge og kjente omgivelser. For å sikre oss mot bakgrunnsstøy og andre forstyrrelser var vi i et lukket rom. Det var viktig at det var rolig rundt oss slik at ingenting forstyrret lydopptaket, slik at jeg enkelt kunne høre hva som ble sagt når jeg skulle transkribere opptakene. En fordel med et fysisk intervju, slik jeg opplevde det, var nærheten. Det følte enklere å skape en trygg ramme som preget det videre intervjuet. Her kunne jeg også lettere se personens kroppsspråk.

Ved å gjennomføre et intervju digitalt fikk jeg muligheten til å intervju personer som befant seg i andre deler av landet. Ved et digitalt intervju er det enkelte forhold man må tenke gjennom i forkant. Et digitalt intervju krever nødvendig utstyr og kan by på tekniske utfordringer. Etter koronapandemien har det imidlertid blitt vanligere å gjennomføre møter digitalt, for eksempel via Zoom og Microsoft Teams, som bidrar til at en slik situasjon nå er enklere å håndtere. En annen utfordring med digitalt intervju er dette med turtaking, særlig siden det var to informanter i samme intervju. Bilde kan være forsinket og det kan være vanskeligere å få til en fin flyt i samtalen. Jeg opplevde likevel ikke dette som en utfordring. Ut ifra det informantene sa fikk både jeg og dem en fin opplevelse med Zoom-intervju.

Før jeg startet å stille spørsmål gjentok jeg prosjektets formål og presiserte at jeg skal sørge for å sikre full anonymitet. I tillegg gjentok jeg at det er helt frivillig for informantene å delta i prosjektet og at de når som helst kan trekke samtykket tilbake. Etter dette kunne jeg starte på intervju spørsmålene. Rekkefølgen på spørsmålene var som nevnt lagt opp på den måten at de «enkle» spørsmålene kom først. Det var viktig at jeg var trygg i min rolle som intervjuer, og at informantene opplevde meg som trygg og tillitsfull. Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å legge til noe mer dersom de ønsket det. Dette var viktig for at informantene skulle få sagt det de synes er viktig omkring temaet, hvis de følte at de ikke hadde fått sagt det underveis i intervjuet. En informant trakk frem noen nye poenger som ikke hadde blitt nevnt tidligere i intervjuet. En annen informant benyttet anledningen til å understreke sine synspunkter. Etter dette avsluttet jeg lydopptaket og takket for deltakelsen.

I informasjonsskrivet informerte jeg om at intervjuet ville ha en varighet på cirka 1 time. Da hadde jeg beregnet god tid slik at ikke informantene ble sittende over tiden hvis de skulle videre på noe annet. Tiden på intervjuene varierte fra 30 minutter til 1 time og 15 minutter. Min oppfattelse av tidsbruken var at noen av informantene reflekterte en stund over spørsmålene før de ga svar. Dette kunne jeg også se på kroppsspråket deres og ved at jeg ga

dem tid til å tenke og ta seg pauser. De svarte også litt mer direkte på spørsmålene. Andre informanter tenkte mye høyt og gjentok seg selv en del gjennom intervjuet. Alle informantene sa at jeg kunne ta kontakt dersom noe skulle være uklart eller hvis jeg lurte på noe mer.

4.6 Transkribering

Å transkribere betyr å gjengi, eller gjøre om det som er sagt i lydopptaket til tekst. Transkribering har vært en sentral del av forskningsprosjektet for å gjøre intervjusamtalen egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Å transkribere krever at du som forsker lytter nøye til det som blir sagt, og deretter skriver det ned ord for ord, eller uttrykk for uttrykk, alt etter hva som er formålet med transkripsjonen. Jeg transkriberte intervjuene ganske umiddelbart etter at intervjuene ble gjennomført. Dette gjorde jeg for å kunne gjengi innholdet så presist og korrekt som mulig, ettersom intervjuene da fremdeles var friskt i minnet. Det var svært nyttig å transkribere intervjuene selv. Da ble jeg godt kjent med materialet og fikk idéer og tanker for videre arbeid underveis.

Et intervju mellom to eller flere personer ansikt til ansikt gir deg tilgang til for eksempel kroppsspråk og hvilken stemning som ligger i luften. Dette går tapt i et lydopptak. Når dette lydopptaket videre skal gjengis i skriftlig form vil dette føre til tap av hvordan informanten engasjerer seg, eventuelt nøler med å svare, eller tar seg pauser i samtalen (Thagaard, 2018, s. 111). Slik er transkripsjon en svekket gjengivelse av intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Likevel gir transkripsjon forskeren enkel og fleksibel tilgang til materialet.

For å sikre informantenes anonymitet ble lydopptakene transkribert på bokmål. Dette gjør det også lettere for leseren å forstå når jeg siterer informantene. I tillegg er tenkeord som «eh», «uhm» og «mhm» ikke tatt med i transkripsjonen. I enkelte tilfeller hadde informantene noen lengre tenkepauser og disse er markert med «(...)». Å gjøre om det muntlige språket til skriftlig tekst var i noen tilfeller utfordrende. I tale er ofte setningene lenger og uten tegnsetting. Jeg har forsøkt å gjengi innholdet i intervjuene så godt jeg kan og med utgangspunkt i å bevare det som er viktig for denne studien.

4.7 Analyse og tolkning av data

Ettersom studien ser på læreres arbeid med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring i et utviklingsøkologisk perspektiv, følte det naturlig å analysere og tolke dataene

med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) som er studiens referanseramme. I oppgaven skiller jeg mellom ordinær og alternativ opplæring og jeg valgte derfor å analysere de hver for seg, i to kapitler. Innenfor hvert kapittel delte jeg videre inn i Bronfenbrenners fire nivåer; mikro, meso, ekso og makro. Det gjorde oppbyggingen av analysen oversiktlig og ryddig. Dette er særlig viktig når man har gjennomført flere intervjuer og har store mengder med data (Thagaard, 2018, s. 152). Ved å bygge opp analysen på samme måte i begge kapitlene ble det også lettere å sammenligne den ordinære og alternative opplæringen med problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 152). Selv om utvalget i denne studien er relativt lite delte jeg altså analysen inn i to kapitler; ordinær opplæring og alternativ opplæring. Grunnen til det er at de to ulike opplæringstilbudene har så ulike rammer, noe jeg ønsket å få frem.

Gjennom analysen og tolkning forsøker forskeren å forstå hva som egentlig ble sagt i intervjuet og å forstå meningen med det (Dalland, 2020, s. 94). Jeg har brukt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) til å forstå hvordan de ulike nivåene samspiller og påvirker læreres arbeid med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring. Dette har vært en del av analyseprosessen hvor jeg har sett på de ulike delene hver for seg, før jeg har satt det sammen til en større helhet for å skape mening. Dette kan kalles for en sirkulær prosess, eller en hermeneutisk sirkel (Befring, 2020, s. 20). Jeg har brukt modellen til å forstå at den ordinære opplæringen er organisert annerledes enn den alternative opplæringen og at det kan påvirke hvordan lærere arbeider med utfordrende atferd i skolen. Tolkning handler i denne sammenheng om å forklare dataene eller betydningen av dem. Jeg har derfor måttet tenke lenge over hva de betyr og hvordan de kan forstås fra ulike perspektiver (Dalland, 2020, s. 94). Som forsker er det mitt ansvar å fortelle hva jeg mener er viktig (Dalland, 2020, s. 99). Når jeg skal drøfte og diskutere funnene mine gjøres dette med utgangspunkt i analysen og tolkningen av dataene. Da samler jeg argumenter og poenger som er særlig interessante og som jeg anser som viktige opp imot problemstillingen. Det er ikke nødvendigvis slik at det bare er de svarene som gjentar seg i de fleste intervjuene som best belyser temaet. Det kan også hende at et enkelt svar gir et nytt perspektiv eller en dypere forståelse av temaet eller av de andre svarene (Dalland, 2020, s. 99).

Ettersom nivåene i Bronfenbrenners modell sklir over i hverandre og henger sammen, var det ikke alltid like enkelt å plassere det informantene sa innenfor kun ett av nivåene. Jeg har derfor tatt hensyn til at enkelte utsagn passer inn under flere nivåer og av den grunn plassert de flere steder. Dalland (2020, s. 98) mener at det er viktig å markere der vi bruker svaret flere

steder. Der det er aktuelt er derfor dette påpekt.

4.8 Studiens kvalitet

I dette delkapitlet reflekterer jeg over min rolle som forsker og hvordan mine erfaringer påvirker forskningen. I forskning er det viktig å være bevisst på dette for å sikre høy reliabilitet og validitet, og i hvilken grad resultatene av studien er overførbare til lignende settinger.

4.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet er en viktig faktor i forskning. Reliabilitet henviser til studiens nøyaktighet og pålitelighet, det vil si om studien ville gitt de samme resultatene dersom en annen forsker tok i bruk samme metode (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet er viktig for tilliten til datamaterialet og tolkningen av det. Det handler også om å redegjøre for og bevisstgjøre om at våre erfaringer påvirker hvordan vi utvikler data (Thagaard, 2018, s. 181). Befring (2020, s. 37) mener også at vi må se på i hvilken grad materialet er påvirket av feilfaktorer. I spørsmålet om reliabilitet er det viktig å tenke over hvordan du som forsker påvirker informantene, det kan være gjennom din tilstedeværelse, ditt ordvalg eller måten man stiller spørsmål på. Reliabiliteten kan også bli truet av at informantene tolker spørsmålene ulikt og tidspunktet for datainnsamlingen som spiller inn på ulike måter. Derfor er det viktig at forskeren er bevisst på reliabilitet.

I denne studien har jeg intervjuet fire forskjellige personer. De har alle ulike forutsetninger, erfaringer og meninger som de tar med seg inn i møte med meg som forsker og i intervjusituasjonen. Derfor vil også deres refleksjoner og beskrivelser være ulike og unike. Funnene i studien kunne derfor blitt annerledes dersom jeg hadde intervjuet andre personer.

For noen kan det å bli intervjuet oppleves som en annerledes og kunstig situasjon. Resultatene kan derfor bli påvirket av selve prosessen rundt det å bli intervjuet og hvordan jeg som forsker tolker svarene. Underveis i intervjuene forsikret jeg meg alltid om at det informantene mente og sa ble oppfattet riktig. Det var viktig for meg å gjenta og spørre informanten hvis jeg var usikker på hva han eller hun mente. I tillegg brukte jeg bevisst ord og uttrykk som var enkle å forstå. Jeg fikk følelsen av at informantene opplevde situasjonen som trygg, og at intervjusamtalen var preget av interesse og engasjement. Svarene til informantene opplevdes som troverdige, men det er selvsagt ingen garanti for at svarene ikke var påvirket av

intervjusituasjonen. At jeg brukte lydopptaker, er med på å styrke reliabiliteten. Da er det lettere å høre informantenes svar og uttalelser mer nøyaktig og korrekt i etterkant. I prosessen med å transkribere intervjuene kan det likevel oppstå feil ettersom man skal skrive ned muntlig språk, noe som igjen kan svekke reliabiliteten. Dette er noe jeg var svært bevisst på under arbeidet med transkribering og jeg har forsøkt så godt det lar seg gjøre å skrive ned ordrett det som ble uttalt under intervjuet.

4.8.2 Validitet

Validitet handler om relevans og gyldighet i en studie og hvorvidt de tolkninger studien kommer frem til er gyldige i forhold til hensikten med studien (Thagaard, 2018, s. 189). Det er viktig at data som samles inn er relevante for problemstillingen og at forskningen representerer virkeligheten (Befring, 2020). Som forsker må man derfor velge riktig metode for prosjektet og sørge for at dette er godt gjennomtenkt og tar hensyn til relevante faktorer, slik som utvalg av informanter og spørsmålsutforming.

Jeg har intervjuet totalt fire informanter i tre intervjuer. Det er disse som danner datagrunnlaget i oppgaven. I det store bildet utgjør dette trolig en lav andel og et fåtall av de som har erfaringer med barn som viser utfordrende atferd. Et større utvalg kunne bidratt til å gjøre undersøkelsen mer representativ, men datamaterialet må likevel ikke være for stort, ettersom det da blir vanskeligere å gå i dybden på det. Samtidig representerer informantene forskjellige perspektiver og erfaringer som gir et bredere bilde av fenomenet som undersøkes.

Dette er mitt første forskningsprosjekt og jeg har derfor ikke noe tidligere erfaring med å gjennomføre denne typen forskning. Jeg har hatt tett dialog med veileder i hele prosessen. Vi har diskutert oppbygning av intervjuguide, valg av forskningsmetode og sammenhengen mellom data og problemstilling. I tillegg har jeg lest meg opp på kvalitativ forskning for å sikre et solid teoretisk grunnlag. Slik har jeg kunnet styrke prosjektets validitet, selv om jeg er en uerfaren forsker.

4.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet, også kalt generaliserbarhet, er en viktig faktor å vurdere i forskning. Det handler om hvorvidt resultatene av en studie kan gjøre seg gjeldende i andre settinger. Det betyr at resultatene er relevante og kan overføres til andre situasjoner, sammenhenger og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Thagaard, 2018, s. 19 & 194). Intervjuet skal

kunne si noe utover den enkelte personens erfaring og om resultatene fra studien er overførbare er derfor et sentralt spørsmål innen forskning. Ved å intervju personer som har erfaring med arbeid med elever som viser utfordrende atferd så ønsker jeg å forstå mer om arbeid med elever som viser utfordrende atferd på generelt grunnlag (Dalland, 2020, s. 66-67). I denne studien handler overførbarehet om at andre skal kunne kjenne seg igjen i det som her kommer frem og kunne trekke paralleller mellom denne studien og sin egen praksis og/eller forskning.

Det som er unikt med intervju som metode er at man kan gå i dybden på personers erfaringer, tanker og meninger. Derfor er også hvert enkelt intervju unikt og det er ikke mulig å direkte sammenligne dem. Både i de individuelle intervjuene og i gruppeintervjuet ble de samme spørsmålene stilt, men svarene vil uansett bli ulike. Det er hvordan forskeren oppfatter svarene, forstår dem og tolker dem som avgjør hva som kommer ut av intervjuet og om det er til å stole på (Dalland, 2020, s. 66-67).

For å styrke overførbareheten av denne studien har jeg studert relevant forskning og litteratur for å kunne støtte opp og sammenligne funnene. Det er samtidig vanskelig å sikre fullstendig overførbarehet, og det er heller ikke nødvendigvis et mål, ettersom det i intervjustudier er kontekstuelle faktorer og begrensninger som ville hatt påvirkningskraft dersom resultatene skulle blitt brukt på nye områder eller fenomener.

4.9 Etiske overveielser

Ettersom jeg i denne studien har direkte kontakt med de personene jeg studerer stilles det særlige krav til etisk forskerpraksis (Thagaard, 2018, s. 20). Som forsker har jeg ansvar for å sørge for at de forskningsetiske retningslinjene blir ivaretatt og fulgt på en god og forsvarlig måte. Forskningsprosjekter som behandler personopplysninger, er meldepliktige til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Thagaard, 2018, s. 22).

Utgangspunktet for forskningsprosjektet er prinsippet om at jeg som forsker må ha deltakernes informerte samtykke (Thagaard, 2018, s. 22). Som forsker har jeg plikt til å informere deltakerne på en forståelig måte, slik at de virkelig forstår hva det innebærer å delta i prosjektet (Dalland, 2020, s. 82). Deltakelsen skal bygge på informert, fritt og forstått samtykke (Befring, 2020, s. 32). I forkant utarbeidet jeg et informasjonsskriv som inneholdt tilstrekkelig og forståelig informasjon. Informasjonsskrivet inneholdt forskningens formål og

metode, hvilke opplysninger jeg behøver og hvem som har tilgang til informasjonen. Jeg informerte også om at det var mitt ansvar å sikre full anonymitet og at informantene har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen. For å ivareta personvern var det viktig å opplyse om at jeg er ute etter deres erfaringer og at enkeltindivider ikke skulle identifiseres. I forkant av intervjuene mottok hver deltaker et slikt informasjonsskriv og jeg forsikret meg om at de leste det. Dokumentet skulle signeres skriftlig, nederst på samtykkeerklæringen, dersom personen ønsket å delta i forskningen. Slik sikret jeg deltakernes informerte samtykke, samtidig som jeg opplyste om at de når som helst kunne ombestemme seg og trekke sitt samtykke.

Kravet om konfidensialitet handler både om at informantene anonymiseres i presentasjonen av resultatene, og at opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Etersom jeg gjennomførte intervjuer og tok lydopptak som senere ble transkribert var det viktig med en løsning for å sikre og lagre personopplysninger på en forsvarlig måte. Alle personopplysninger ble oppbevart nedlåst og adskilt fra resterende datamateriale. Det datamaterialet som var anonymisert ble oppbevart på en datamaskin som var sikret med passord som kun jeg hadde tilgang til. Det var da viktig at jeg hele tiden sørget for at datamaskinen var låst med passord når jeg ikke brukte den, slik at ingen andre fikk tilgang til materialet. Dette var et tiltak jeg gjorde for å sikre full konfidensialitet og deltakerne ble informert om dette i informasjonsskrivet. Når prosjektet avsluttes vil alt av datamateriale bli slettet og alle deltakerne er informerte om når det skjer. Dette er viktig for å ikke lagre data lenger enn nødvendig ettersom det utgjør en viss risiko.

Et annet grunnprinsipp for å sikre en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 26). Forskeren må vurdere hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for deltakerne og være bevisst på å unngå at det medfører negative konsekvenser for dem (Thagaard, 2018, s. 26). Det kan ses på som et «gi og ta»-forhold. Informantene tilbyr informasjon og bør føle at de får utbytte av å delta i prosjektet. Jeg fikk inntrykk av at informantene synes det var interessant og lærerikt å delta i intervjuet. Flere av informantene sa at deltakelsen ga dem mulighet til å snakke høyt om og reflektere over egen forståelse og praksis.

I studier hvor det er snakk om bestemte grupper i samfunnet er det en etisk utfordring å unngå stigmatisering av disse (Befring, 2020, s. 35). I denne studien er det snakk om barn og unge

som viser utfordrende atferd, men de utgjør nødvendigvis ikke en bestemt gruppe. Jeg anser det likevel som viktig å ha reflektert over dette i forkant. Det er viktig for meg å påpeke at jeg har valgt dette som tema for prosjektet fordi det engasjerer meg. Jeg ønsker selv å få økt kunnskap om og kunne spre kunnskap om temaet slik at barn som viser utfordrende atferd skal få de beste forutsetningene for læring og utvikling. Jeg vil at de som jobber tett på disse barna skal se hvilken ressurs de er for samfunnet, og deres muligheter, fremfor deres begrensninger.

5 Analyse og funn

I dette kapittelet presenteres resultater fra datainnsamlingen. Det blir gjort rede for informantenes beskrivelser og forklaringer som er med på å belyse problemstillingen: *Hvordan kan man forstå læreres arbeid med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring fra et utviklingsøkologisk perspektiv?* Dette danner videre grunnlaget for diskusjonsdelen. Aller først presenteres informantene og deres bakgrunnsinformasjon. Deretter deles kapittelet inn i to hoveddeler; ordinær opplæring og alternativ opplæring. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) fire nivåer, deles de to hoveddelene videre inn i fire underkategorier; mikronivå, mesonivå, eksonivå og makronivå. Det er min tolkning og vurdering av det informantene har sagt og av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) som legger grunnlaget for hvordan jeg har valgt å organisere og plassere dataene. For å unngå forvirring bør det presiseres at funnene presenteres med utgangspunkt i elevenes nivåer. Jeg vil underveis grunngi funnenes plassering innenfor nivå, der det kan være uklart hvorfor de plasseres der de gjør. De ulike nivåene inngår som nevnt tidligere i et økologisk system, en helhetsforståelse, og faktorer på ett nivå henger gjerne sammen med og påvirker flere nivåer. Derfor vil det noen steder i teksten være overlappende funn som blir gjentatt på ulike nivåer. Funnene må derfor ses i helhet og at alt henger sammen med alt.

5.1 Bakgrunnsinformasjon om informanter

I denne studien har jeg gjennomført tre intervjuer, med til sammen fire informanter. De tre intervjuene representerer tre ulike opplæringsarenaer, en ordinær, en alternativ opplæringsarena og en SMI-skole. Tre av informantene er utdannet grunnskolelærer og en informant er utdannet spesialpedagog. To av informantene arbeidet på en ordinær skole hvor de delte kontaktlæreransvaret mellom seg i en klasse. Jeg ble fortalt at årsaken til det var at det var mye utfordringer knyttet til atferd og at klassen derfor trengte mer ressurser. De har begge studert fireårig allmennlærer og har i dag stillingsbeskrivelse som adjunkt og adjunkt med opprykk. Hun ene har videreutdanning innenfor IKT for lærere og migrasjonspedagogikk og hun andre har videreutdanning «IKT i faga». En informant arbeidet på en alternativ opplæringsarena hvor skoletilbudet er et dagtilbud med fokus på å være ute i naturen. Han studerte treårig faglærer og har i senere tid tatt mastergrad i spesialpedagogikk. Han har mange års erfaring som kontaktlærer i grunnskolen i ordinær opplæring før han begynte å

arbeide ved den alternative opplæringsarenaen. Den fjerde informanten arbeider som spesialpedagog på en SMI-skole og har tatt studier innen praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) for å kunne undervise her. I tillegg har hun en mastergrad i skoleledelse. På spørsmål om hvorfor hun tok dette masterstudiet sier hun: «Jeg har alltid vært interessert i ledelse og opplever det enklere å forstå de avgjørelsene som tas med tanke på å jobbe med utfordrende barn når jeg fikk litt mer kunnskap om hva ledelse faktisk er». Hun har også flere års erfaring innenfor barnevernet.

Informantenes erfaring med arbeid med barn og unge i skolen varierte fra 16 til 32 år. Dataene og kvaliteten på de vil være påvirket av informantenes erfaring. Informantene kan ha utviklet spesifikke ferdigheter, perspektiver og kunnskap som skiller seg fra lærere som har mindre erfaring, og som kan være med på å heve kvaliteten på dataene. Deres holdninger, oppfatninger og handlinger er påvirket av hva slags og hvilken grad av erfaring de har. At de er erfarne kan også bety at de har utviklet vaner og rutiner som kan ha gjort det vanskeligere å oppdage nye eller uventede funn. At studien representerer lærere med relativt lang erfaring, kan være begrensende med tanke på å sikre et mangfold av perspektiver. Det er mulig at erfaringen spiller inn på hva informantene opplever som utfordrende og hvordan utfordringer håndteres. Resultatene fra studien kan for eksempel være mindre overførbare til mindre erfarne lærere. Tre av informantene var kvinner og én var mann. For å sikre anonymitet og holde det mer oversiktlig har jeg gitt informantene fiktive navn.

Opplæringsarena	Navn	Stillingsbeskrivelse	Videreutdanning	Års erfaring
Ordinær skole	Ida	Adjunkt med opprykk	IKT for lærere og migrasjonspedagogikk IKT i faga	20 år
	Nora	Adjunkt		28 år
Alternativ opplæringsarena	Jonas	Lærer	Master i spesialpedagogikk	32 år
SMI-skole	Sofie	Spesialpedagog	PPU og master i skoleledelse	16 år

Tabell 1.2 Bakgrunnsinformasjon om informanter

Tabell 1.2 gir en oversikt over hvilken opplæringsarena informantene arbeider ved, deres fiktive navn, stillingsbeskrivelse, hvilken videreutdanning de har og hvor mange år de har jobbet i skolen.

Videre i kapittelet vil det bli nevnt noen eksempler fra informantenes praksis. Disse er anonymisert uten at det har betydning for innholdet. Det er de fiktive navnene fra tabell 1.2 som blir brukt når jeg siterer og beskriver det informantene sa i intervjuene.

5.2 Ordinær opplæring

I denne delen presenteres funn fra informantene Ida og Nora som arbeider i ordinær opplæring. Intervjuet med Ida og Nora ble gjennomført som et gruppeintervju, noe som gjorde at de to pratet noe om hverandre og bygget videre på det den andre sa. Deres utsagn må derfor ses i sammenheng med hverandre og jeg har prøvd å få frem dette i teksten.

5.2.1 Mikronivå

På mikronivået finner vi barnets nærmiljø. Dette er personer barnet møter ansikt til ansikt. Her snakker vi om situasjoner der barnet er til stede og gjør noe, møter og påvirkes av andre mennesker. Barnets nærmiljø er for eksempel familien, skolen, nabolaget eller fritidsaktiviteter det deltar på (Bronfenbrenner, 1979). Faktorer som påvirker barnets atferd og utvikling vil gå gjennom makronivå ytterst, til eksonivå og mesonivå, for å så nå helt inn til barnet på mikronivå hvor atferden kommer til uttrykk direkte. Jeg går særlig inn og studerer skolen på mikronivå.

Ida opplever utfordrende atferd som atferd som forstyrrer læring: «Enten det hindrer andre å lære eller læreren å formidle.» Nora sier videre at det kan være alt fra «skriking og høye lyder, til å vandre i klasserom, til å slå og være fysisk mot andre elever, banning, styrting ut av klasserom og kaste på ting.» Nora beskriver her hvordan det hun ser på som utfordrende atferd kommer til uttrykk direkte. Ida er mer diffus i sin beskrivelse, og ser ut til å vektlegge at *andre* blir forstyrret eller hindret, ikke eleven selv.

Både Nora og Ida mener at relasjonen til eleven påvirker atferden og at det er helt avgjørende med en god relasjon i bunn. Ida sier:

En god relasjon i bunn gjør at elevene er trygge på oss og at vi kan være ærlige med

hverandre. Når relasjonen er på plass, tåler de og vet de at vi er glade i dem. De vet at vi ikke er sinte lenge, de vet at det er aksept for hele de.

Relasjoner er en av de viktigste sosialiseringfaktorene i et mikromiljø (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2018, s. 178). Nora fortsetter: «Det er en del barn med utfordrende atferd som ikke har så mange gode voksenrelasjoner. De tror rett og slett at voksne ikke liker de». Hun forteller videre at en del barn trenger trygging på voksenrollen og at hun opplever det som utfordrende: «De trenger trygging på at jeg er her for deg, vi som voksne liker de». Ida legger til at «ofte tenker de at ingen voksne liker de fordi de har fått så mye kjeft».

I relasjon til eleven sier Nora at hun alltid forsøker å være «rolig, omsorgsfull og varm». Ida forsøker å «ta det ned, gi trøst og omsorg istedenfor å kjeft tilbake». Ida forteller at de også jobber mye med å se bak atferden i møte med elever som viser utfordrende atferd:

Vi jobber mye med å se bak atferden, så vi minner oss hele tiden på at dette er atferden, men det er ikke barnet. Vi er forholdsvis gode på det, men vi har et toleransevindu vi også, så hvis vi er ekstra slitne en dag så tåler vi mindre.

Men de trekker også frem enkelte ganger der det er ekstra utfordrende å huske på å se bak atferden og forholde seg rolig. Nora sier: «Hvis de maser og sånn utilfredshet. At de ikke klarer å se at det er en stor gruppe. Det er slitsomt». De fokuserer på å være forståelsesfulle i møte med elevene, men at det til tider kan være en påkjenning. De innrømmer at det kan være utfordrende å skille barnet fra atferden når de er slitne og elevene maser eller viser utilfredshet, og at dette kan påvirke deres toleransenivå.

Nora og Ida forteller at de har styrket struktur og rutiner i klassen ettersom de ser at de elevene som viser utfordrende atferd har spesielt behov for dette. De har måttet samarbeide mot å målrettet tydeliggjøre rammene rundt elevene. De forteller at de har tatt utgangspunkt i skolens overordnede strukturer og rutiner, men har måttet bryte de ned ytterligere for at elevene deres skal få klare nok rutiner. Nora sier: «Vi ser at det minsker usikkerhet og stress både for oss og for elevene». De jobber også mye med klassemiljøet, mer enn de normalt har gjort i tidligere klasser. Ida sier:

Det går jo på bekostning av læring, men de må jo først ha det på plass. Det er litt sånn dårlig samvittighet vi har. Men vi vet jo at grunnpilaren for læring er trygghet, men noen ganger går læringen ut av vinduet fordi du må ta det sosiale med klassen eller

med enkeltelever.

Klassemiljøet er en viktig påvirkningsfaktor i en elevs mikrosystem. I en systemisk forståelse vil klassemiljøet innvirke på hvordan læringsmiljøet er og videre hvordan eleven trives på skolen. Et positivt klassemiljø vil ha positiv innvirkning på elevene. I et klasserom har også elevene ulike roller. Roller er en av byggesteinene i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Nora hevder:

Den atferden blir også litt til vaner. De er så vant til å utagere når det skjer noe. Når de skal yte noe i klasserommet, at de til slutt utagerer på alle ting, ikke bare når de skal skrive eller gjøre andre ting de ikke mestrer i den forventede graden. Og så blir det bare sånn hele tiden, det blir en rolle de tar. De kommer inn i et slikt mønster. En type ond sirkel.

Ida forteller at de prøver å bryte sirkelen med å tilpasse og variere undervisningen, hun sier: «Når vi driver med data og aktiv læring ute så har vi mindre utfordringer med atferd». De opplever altså mindre utfordringer med atferd når de driver med data og aktiv læring utendørs. Det kan tyde på at de gjør tilpasninger i omgivelsene både til den enkelte elev, men også klassen som helhet og møter elevene der de er.

5.2.2 Mesonivå

Mesosystemet er forbindelser mellom to eller flere mikrosystemer. På mesonivå finner vi blant annet forholdet mellom skolen og hjemmet. Alle mikrosystemene er avhengig av hverandre og må ses i sammenheng og utgjør derfor til sammen et større system kalt mesosystem (Bronfenbrenner, 1979).

Ida forteller at de i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd prioriterer skole-hjem samarbeid og forsøker å etablere jevnlig kontakt med hjemmet. Nora forteller videre at det er særlig viktig med et godt skole-hjem samarbeid hvis barnet har opplevd noe vondt eller traumatisk:

Det er også flere barn som opplever vonde ting i livet. Jeg vet ikke om det er flere, men det er kanskje mer oppmerksomhet på det. Jeg tror traumbarn i dag står mer alene enn før og da er det særlig viktig at vi som lærere plukker dem opp og samarbeider med foreldrene. Da jeg begynte som lærer for 30 år siden så bodde folk mye nærmere nær familie, så traumbarnet ble mer plukket opp av storfamilien i

forhold til nå når folk bor i byggefelt og flytter mer på seg.

Ida og Nora vektlegger betydningen av skole-hjem samarbeid i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd i skolen. De mener at det er spesielt viktig at lærere tar ansvar for å plukke opp de elevene som har opplevd vonde ting i livet. Da er det viktig å bygge og opprettholde en god relasjon mellom skolen og hjemmet for å støtte eleven på best mulig måte.

5.2.3 Eksonivå

På eksonivå er barnet sjelden eller aldri til stede selv, men blir indirekte påvirket av faktorer rundt betydningsfulle personer (Bronfenbrenner, 1979). I denne sammenhengen blir for eksempel læreren påvirket av sine kollegaer og profesjonsfellesskapet på arbeidsplassen, som igjen påvirker læreren i møte med elevene.

Ida mener at de fleste lærere er enige om hva de selv opplever som utfordrende å håndtere og hvordan atferden kommer til syne, men ikke hvorfor eleven viser den atferden den gjør. Hun mener også at dette burde bli diskutert mer blant de ansatte, men at det ikke blir prioritert.

Hun sier:

Vi føler at vi har en felles forståelse av hva de fleste opplever som utfordrende atferd, men vi har ikke enda en felles enighet om hvordan vi håndterer det og hva som ligger bak atferden. (...) Vi burde kanskje diskutert det mer i fellestiden, men da er det alltid noe annet.

Under mikronivå presenterte jeg hvordan Ida og Nora jobber med å se bak atferden. Ida fortalte:

Vi jobber mye med å se bak atferden, så vi minner oss hele tiden på at dette er atferden, men det er ikke barnet. Vi er forholdsvis gode på det, men vi har et toleransevindu vi også, så hvis vi er ekstra slitne en dag så tåler vi mindre.

De nevnte også ganger det kunne være utfordrende å forholde seg rolige og skille barnet fra atferden. Nora sa: «Hvis de maser og sånn utilfredshet. At de ikke klarer å se at det er en stor gruppe. Det er slitsomt». Jeg velger å trekke det frem igjen på eksonivå fordi vi her ser hvordan rammene for opplæringen og elevgruppen påvirker lærerne og hvordan eleven blir indirekte påvirket av hvordan læreren har det.

5.2.4 Makronivå

På makronivå er ikke eleven til stede, men blir likevel påvirket (Bronfenbrenner, 1979). I denne sammenheng tenkes det særlig på den indirekte påvirkningen makro har på barnet, via de lovverk, planer og regelverk som skolen og læreren må forholde seg til. Det kan være lovverk som styrer hvor store klassene skal være, lærertetthet, økonomi og hvordan midler skal fordeles i skolen. Påvirkningen formidles via ekso, meso, mikro og helt inn til individet (Bø, 2018, s. 177).

Nora definerer sin forståelse av hva utfordrende atferd er på et grunnleggende menneskesyn som sier at ingen barn vil være utenfor. Hun sier at alle vil jo egentlig passe inn og gjøre det som forventes av dem, så sant de kan. Barn vil ikke velge å lage bråk, eller forstyrre uten at det er en grunn til det. At Nora definerer sin forståelse på et grunnleggende menneskesyn som sier at ingen barn vil være utenfor sier noe om hennes verdier. Jeg velger her å plassere verdier på makronivå ettersom våre verdier bunner i hvordan samfunnet rundt oss er bygget opp og de felles verdimønstre som ligger til grunn i vårt samfunn (Bø, 2018, s. 177). Alt fra Noras oppvekst og familien hennes, til lærerutdannelsen og det profesjonelle fellesskapet hun er en del av på arbeidsplassen er med på å forme hennes verdier, både som privatperson og som faglærer. Men det er også viktig å påpeke at Noras verdier vil komme til uttrykk i relasjon med elever på mikronivå, i samarbeid med foreldre på mesonivå og hvordan hun preger det profesjonelle fellesskapet på skolen på eksonivå.

Ida tror at mer av grunnen til at noen elever viser utfordrende atferd kan legges på skolen og hvordan den er organisert. Her forstås skolen som samfunnsinstitusjon og plasseres derfor under makronivå. Hun sier: «Det er jo synd å si det, men jeg ser at mer og mer kan nok skyldes skolen og måten den er lagt opp på». Videre sier hun:

Selv om noen har ting inni seg som de trenger hjelp til, utenfor skolen for å få orden på (...). Kan vi se på enkeltelever at den utagerte sann fordi det, hva skjedde før, vi skulle gjøre det ja, noe vedkommende ikke mestrer, og så blir det til utagering. Vi har jo ting vi må igjennom så selv om vi driver mye med data og aktiv læring for å prøve å tilrettelegge ser jeg at det kan skyldes forhold som går mer på hvordan hele skolesystemet er lagt opp. Vi kan jo kun tilpasse innenfor visse grenser.

Ida peker altså på at organiseringen av skolen setter en stopper for hvordan de kan tilpasse for elever som viser utfordrende atferd. Hun konkretiserer hvordan makronivå har påvirkning på barna.

5.3 Alternativ opplæring

I denne delen presenteres funn fra informantene Jonas og Sofie som arbeider i alternativ opplæring. Nærmere bestemt jobber Jonas på en alternativ opplæringsarena og Sofie på en SMI-skole.

5.3.1 Mikronivå

Mikronivået er i den innerste sirkelen. Dette er barnets nærmeste og mest direkte miljø som det selv er en del av (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet består av et nettverk med relasjoner som er spesielt viktig for barnets utvikling (Andersson, 1985, s. 20). Læreres relasjon til elever kommer til uttrykk på mikronivå.

Sofie mener at utfordrende atferd er en atferd som skiller seg ut og kan være uforutsigbar. Hun tenker alltid at «det er deres måte å uttrykke seg på. Å fortelle meg, eller oss, at det er noe som ikke er bra, eller de ikke forstår, eller ikke ønsker, eller ikke får til.» Hun forsøker derfor alltid å være nysgjerrig og interessert i hva som ligger bak atferden: «Jeg må prøve å få tak i hvorfor de viser den atferden de viser. Det er først når jeg forstår det at jeg kan prøve å hjelpe.» Også Jonas tenker at atferd er et uttrykk for følelser. Han forteller:

Det var nettopp en elev som sa til meg at det var så godt å gå her, for her er jeg så trygg, oppe på skolen min hater alle meg. Tenk en elev som føler at de på skolen hater meg og der skal du gå da, hvor mange dager er det i året, det er ganske mange. Hvis du da skal sitte og tape der hele tiden, forstår jeg at de utagerer, det hadde jeg også gjort.

Jonas forteller om at noen av elevene utagerer på sine nærskoler hver eneste dag, de «ødelegger og er helt ville», mens den dagen de er hos dem er det ikke noe bråk. Han sier:

Du kan ikke snakke om atferdselever, eller atferdsproblemer blant elever, fordi her ute ser vi at (...) noen av elevene utagerer på sine nærskoler hver eneste dag, de ødelegger og er helt ville, mens her er det ikke noe bråk med dem. Vi prøver å møte de, å se mennesket som er der.

Jonas mener altså at atferden er en reaksjon på miljøet rundt dem, og at en slik reaksjon kan vise seg som utagering, ødeleggelse, at eleven er vill, og lager bråk dersom miljøet ikke klarer å imøtekomme barnet.

Sofie ser også viktigheten av å tenke på helheten i elevgruppen:

Hvis det er flere elever og en elev utagerer fysisk prioriterer jeg å skjerme de andre elevene og ikke minst skjerme eleven som viser den atferden som er veldig stigmatiserende og ute av kontroll. Ivareta de andre og eleven selv som har det vanskelig. Det er de prioriteringene som må gjøres.

I et klasserom foregår det et sosialt samspill hvor alle elevene påvirker og blir påvirket av hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Det vil derfor være gunstig slik som Sofie her sier, å både skjerme den eleven det gjelder og de rundt.

Både Sofie og Jonas forteller at lærer-elev-relasjonen er en av de faktorene de vektlegger mest i arbeidet sitt med elevene. Bronfenbrenner (1979) peker også på at relasjoner er en av de viktigste faktorene i et barns mikromiljø. Sofie hevder at relasjonen er grunnmuren i møte med elever som viser utfordrende atferd. Jonas forteller at de jobber mye med å få en god relasjon i bunn slik at de kan bygge på det i situasjoner som kan oppleves utfordrende både for den voksne og for eleven. Han sier: «Vi bruker utrolig mye tid på å bygge relasjoner med elevene. Du må ha den posisjonen hos eleven som sier at du ikke er der for å ta de, men for å hjelpe.» Han sier videre at «relasjonen som ligger i bunn hos oss gjør at vi kan sette mer krav. De vet at det er fordi jeg vil hjelpe og har tro på eleven. Det er kjempeviktig.» Jonas mener at en god relasjon gjør at de klarer å få eleven inn på andre tanker når de er i affekt.

Da Jonas og Sofie ble spurt om hvordan de er i møte med elever som viser utfordrende atferd vektlegger de begge ro og trygghet som egenskaper hos den voksne. Sofie sier: «Det viktigste i møte med elever som viser utfordrende atferd er, som jeg opplever, at jeg er rolig, trygg voksen, tålmodig, uredd, viser at jeg tåler det, jeg står i det». Jonas sier: «Jeg tror jeg kan virke dempende på dem, med måten jeg er på og det der at jeg ikke blir stresset. Og at jeg er trygg i meg selv og beholder roen i situasjonen.» Dette kan være viktige elementer i å opprettholde en god relasjon mellom lærer og elev på mikronivå.

5.3.2 Mesonivå

På mesonivå ser man på hvordan barnets ulike mikrosystemer er avhengige av hverandre og gjensidig påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). De ulike mikrosystemene danner til sammen et større system, og det er dette som er mesosystemet (Andersson, 1985, s. 21). Koblingene mellom barnets mikrosystemer påvirker barnets utvikling, reaksjoner og

væremåte (Bronfenbrenner, 1979).

Jonas forteller at elevene er på den alternative opplæringsarenaen én dag i uken, og de resterende fire dagene er de på sin nærskole. Elevene pendler ukentlig mellom to ulike skolearenaer. Dette samarbeidet kan plasseres på mesonivå (Bronfenbrenner, 1979). Det vil være svært gunstig for eleven med et tett samarbeid mellom nærskolen og den alternative opplæringsarenaen, slik at eleven gis like forutsetninger og forventninger begge steder. Jonas sier:

Tenk på alle de som går rundt og sliter og som ikke kommer seg videre. Vi må hjelpe elevene slik at de kan komme seg videre. Da må vi samarbeide. Vi må stille krav til dem. Jeg vil og kan hjelpe, men jeg stiller også krav tilbake. De må få litt ansvar.

Jonas sier at ledelsen der ute ønsker at de skal veilede lærerne på nærskolen. Men da sier Jonas nei:

Det kommer jeg aldri til å gjøre. Jeg vet hva de strever med inne i den klassen, de lærerne. Jeg kan ikke si at den eleven er helt topp med meg, det er jo helt annerledes her, vi gjør helt andre ting. Vi har ingen krav om å sitte ned og lese bøker.

Den atferden eleven viser på den alternative opplæringsarenaen er annerledes enn den atferden eleven viser på sin nærskole ettersom skolene er organisert på ulike måter. Jonas ser tydelig sammenhengen mellom nivåene og hvordan nivåene påvirkes av hverandre.

Jonas og kollegaene jobber også bevisst med å skape sammenheng i hverdagen til elevene. Han sier:

Du må vise interesse for elevene. Det har vi tid til. Vi vet at det er noen av elevene som spiller i korps, noen er i speideren. I helgen skal de på tur og da husker du det når de kommer tilbake den ene dagen. Vi starter med frokost her ute og da diskuterer vi ting som har skjedd i verden og snakker om hva vi skal gjøre denne dagen. Det er også her du har tid til å snakke med elevene om ting de har gjort i helgen. Da kan jeg spørre hvordan det gikk på speiderturen, klarte du knuten? Det merker du på elevene.

Den gode relasjonen til elevene bruker han også inn mot samarbeidet med nærskolen:

Så hvis jeg kan bruke den innflytelsen jeg har her, at det kan påvirke positivt når de er

på hjemskolen, det jobber vi en del med. Vi har så gode bånd med dem at vi kan si direkte hallo, den oppførselen der, den godtar ikke vi. Hvis du vil gå her må du skjerpe deg og det må vi også se igjen på din hjemskole. Vi får tilbakemeldinger fra hjemskolene at det hjelper når vi bruker vår stemme.

Jonas har tid til å bygge og opprettholde gode relasjoner til elevene og det drar han nytte av i andre situasjoner, også i samarbeidet med elevens nærscole. Sofie sier at de har samarbeid med nærskolene med mål om å få elevene tilbake dit: «Jeg jobber jo ikke på en vanlig skole, men på en spesialscole. Vi samarbeider med skolene for å få de tilbake igjen til enhetsskolen. Det er hovedoppgaven vår.» Ut ifra det Sofie sier er elevene midlertidig på SMI-skolen og når elevene skal flyttes over til sin nærscole vil det da være viktig å sikre tett samarbeid for å skape forutsigbarhet og trygghet i barnets hverdag, særlig i en overføringsfase (Bø, 2018, s. 174).

Familien er et av barnets viktigste mikrosystemer og endringer her kan resultere i konsekvenser for barnet (Bronfenbrenner, 1979). Jonas forteller at mange av barna på den alternative opplæringsarenaen mangler en farsfigur, og at det er mange alenemødre eller skilte foreldre. Hvis en elev har skilte foreldre vil det påvirke barnet på flere nivåer. På mesonivå vil det for eksempel ha påvirkning på skole-hjem samarbeidet. Det kan handle om kommunikasjon både mellom foreldrene og mellom foreldrene og skolen, koordinering mellom foreldrene som kan gjøre det utfordrende for skolen å samarbeide med begge foreldrene, eller hvis samlivsbruddet fører til konflikter som gjør at eleven trenger mer støtte og oppfølging på skolen. I en slik situasjon vil det være viktig å forsøke å etablere en åpen relasjon mellom skolen og hjemmet, slik at det kan tilrettelegges rundt eleven på best mulig måte.

5.3.3 Eksonivå

På eksonivå vil eleven bli indirekte påvirket av miljøet blant de ansatte på skolen, lærernes arbeidstid, lønn og trivsel på jobb (Bronfenbrenner, 1979). Sofie er opptatt av at de ansatte skal ha en felles forståelse av atferden slik at elevene blir møtt med forutsigbarhet. Hun sier:

Noe av det viktigste er at alle oss ansatte jobber mot en felles forståelse av hva utfordrende atferd er for noe. En felles forståelse av utfordrende atferd, hvem er det utfordrende for, det synes jeg er viktig å tygge litt på. Hvorfor er det utfordrende, er det barna som skal tilpasse seg rammene eller er det rammene som skal tilpasse seg

barna?

Sofie synes det er lettere å håndtere de «utagerende» barna i forhold til de «stille» barna. Hun tror at det henger sammen med at de jobber mye med og bruker mye tid på å diskutere temaet atferd og for å ha en felles forståelse for disse barna. Hun sier at: «Med de som utagerer er det lettere å forstå hva som ligger bak atferden ettersom uttrykket deres ofte er så tydelig. Det kan være både kroppslig og verbalt». Videre forteller hun at når de diskuterer utfordrende atferd er de opptatt av hva som egentlig er utfordrende og hvem det er utfordrende for. Hun sier:

Jeg liker egentlig ikke ordet utfordrende atferd. Jeg er mer opptatt av hva de gir uttrykk for, hvorfor er det utfordrende? Hvem er det utfordrende for? Er det for skolesystemet, er det for de voksne, eller for elevene. Er det for de rundt? Er det for eleven selv? Hva er utfordrende?

At de ansatte bruker mye tid på å prate om og diskutere dette i fellesskap handler blant annet om det profesjonelle fellesskapet som finnes på skolen. Det vil videre påvirke elevene indirekte hvilken forståelse de ansatte har av utfordrende atferd og hvordan de håndterer og møter denne problemstillingen.

Jonas sier også at de jobber mye med en felles begrepsforståelse. Han forteller at de har et fagmiljø de diskuterer med. Hvilken forståelse de ansatte har av utfordrende atferd vil indirekte påvirke deres relasjon og møte med elevene, som igjen vil være med på å bestemme hvilken atferd eleven viser (Bronfenbrenner, 1979). Sofie sier: «og så tror jeg at måten vi møter de på, hvordan vi møter utfordrende atferd, er helt avgjørende i forhold til om den atferden vil vedvare, om de tilpasser seg eller hva som egentlig skjer».

Som nevnt under mikronivå, forteller Jonas at flere av elevene der mangler en farsfigur og at de vokser opp med alenemødre og skilte foreldre. På eksonivå kan faktorer som foreldres økonomi og jobb påvirke barnet. For alenemødre kan det bety trangere økonomi og mindre tilstedeværelse med barnet på grunn av jobb og at man ofte er alene med barna.

Jonas forteller at elevene må ha enkeltvedtak for å få en dag på den alternative opplæringsarenaen og at dette er noe nytt de har begynt med. Han sier «De må bli utredet og så er det PPT som sammen med skolene og foreldrene får de ut hit eller søker om å få de ut her. Alle må ha enkeltvedtak. Før var det ikke sånn, når jeg begynte». Samarbeidet mellom nærskolen og den alternative opplæringsarenaen som eleven går på kan plasseres på

mesonivået, mens PP-tjenester ligger på eksonivå (Bronfenbrenner, 1979). Grunnen til at PP-tjenesten plasseres på eksonivå er fordi det er en tjeneste som befinner seg utenfor de umiddelbare omgivelsene til barnet. Barnet er sjeldent i direkte kontakt med PP-tjenesten, men vil likevel bli påvirket for eksempel hvis det utarbeides en sakkyndig vurdering.

5.3.4 Makronivå

Det som foregår i det daglige samspillet mellom elev og lærer er påvirket av lover, planer og regelverk som barnet ikke har direkte kontakt med. Det kan være lover som sier hvor mange elever det skal være per lærer, eller politiske beslutninger som bestemmer hvordan skoledagen er lagt opp, og tid- og ressursfordeling. Men det kan også være overordnede verdsett som påvirker vår tankegang og våre verdier i samspill med andre mennesker og deres oppfatning (Bronfenbrenner, 1979). Dette er altså faktorer som indirekte påvirker barnet og som befinner seg på makronivå (Bronfenbrenner, 1979).

Jonas mener at atferden er en respons på at systemet ikke er tilpasset alle elever:

I alle de årene jeg har jobbet så ser jeg jo nå at det er ikke elevene det er noe galt med, det er selve systemet som skal ta de imot det er noe galt med. Jeg tror årsaken til at elever viser utfordrende atferd er at systemet ikke klarer å ta imot de rett og slett. Og at miljøet ikke er tilpasset dem.

Sofie ser på noe av det samme og mener at utfordrende atferd er noe som ikke passer inn i de A4-beskrivelsene som skolen har. Hun mener også at skolen har for høye krav og forventninger, og at kravene er lite tilpasset mangfoldet. På spørsmål om hvordan hun tilpasser krav og forventninger til mangfoldet sier hun følgende:

Jeg har en setning som jeg brenner veldig for, det er; mestring, mangfold og muligheter. Jeg er hele tiden ute etter å finne mestring, for å finne mestring må jeg kunne mye om mangfold, jeg må kunne mange ulike måter som elevene kan oppleve mestring på, og jeg må se muligheter hele veien. Det er slik jeg hele tiden prøver å være i møte med de unge. Det er tøft, det er krevende, men det er givende.

Sofie tar hensyn til mangfoldet og at ikke alle har like forutsetninger, derfor må også kravene og forventningene justeres individuelt slik at alle elever kan oppleve mestring. Hun forsøker å tilpasse og tilrettelegge skoledagen til elevenes individuelle behov. Mange av disse begrepene finner vi igjen i overordnet del av læreplanverket (LK20) og derfor mener jeg at dette belyser

et mer overordnet verdisett som kan plasseres under makronivå.

Jonas mener også at det er for høye krav og forventninger i skolen. I takt med det ser han at det er flere barn som ønsker en dag med friluftsliv ved en alternativ opplæringsarena. Jonas kaller det en «fridag». Han forklarer at mange av elevene opplever det vanskelig på nærskolen så den dagen de kommer på den alternative opplæringsarenaen er det som et «friskt pust». Her blir elevene møtt av andre voksne som de har en annen relasjon til, og de blir møtt med andre krav og forventninger enn på nærskolen. Han mener at det er fort å «glemme barnet» på nærskolene. Når elevene får drive med noe de liker og mestrer, mener han at det føles som en «fridag» for elevene. Han sier:

Før var det mye lek blant seksåringene. Nå er det bokstavlæring og hele pakken. Det er alt for mange og høye krav til dem. De som da detter ut allerede der. Vi får jo tiendeklassinger som kommer hit for første gang. Tenk på alle de årene som har gått. Vi opplever at den ene dagen i uken de kommer her, i tiende klasse, er nok til at de kommer seg videre på videregående skole.

Jonas og Sofie mener begge at det ikke er mulig med det skolesystemet vi har i Norge i dag å få alle inn. Sofie sier at atferden blir en utfordring fordi systemet er for firkantet: «Alle barn lærer ikke best med å sitte på en stol i ett visst antall minutter med de fagene det er bestemt at de skal ha.» Hun sier: «Det er et skoleskapt problem, enhetsskolen er ikke for alle. At alle skal inkluderes, ja, men til hvilken pris?» Jonas kaller skolen en “systemfeil”, han mener det ikke er tid og ressurser. Videre i intervjuet sier Jonas:

Politikerne synes det er for høyt antall spesped-elever, de vil ha ned tilbudet. Derfor må vi ha mer rotasjon på elevene her ute hos oss. Ledelsen sier at vi må ha de et halvt år, i stedet for et år. Men da sier jeg at de kommer jo tilbake til akkurat det samme. Men ledelsen mener at skolene er forandret nå. Da viser jeg de Salamanca-erklæringen fra 1994, med inkludering. Det er jo nesten 30 år siden. Men ledelsen tror at de kan ta tilbake elevene uten problem etter et halvt år. Elevene kommer aldri inn i den klassen.

I en systemisk forståelse vil det kreves endringer på flere nivåer for å endre elevens atferd. Da vil det være lite hensiktsmessig å ta eleven ut av skolen i et halvt år, for så å ta eleven tilbake til den samme skolen, uten endringer. Sofie forventer uansett at vi ser løsninger innenfor de rammene som er. Hun sier at “vi kan ikke vente på at hele skoleverket skal endres, det tror jeg ikke”.

En annen faktor som trekkes frem er lærertettheten. Jonas peker på det som en sentral faktor for elevers atferd:

Hvis du hadde truffet elevene når de er her så hadde du sett helt andre elever enn når de er på sin nærscole. Det er selvfølgelig fordi vi er to voksne på fem elever. Og da blir det helt annerledes, du bygger relasjoner. Det viktigste du gjør for å komme i kontakt med elevene er å vise at du bryr deg, at eleven ikke bare er et nummer i rekken for meg. Her ute har vi tid til det. Det burde vært et tolærer-system i skolene.

Jeg tolker det Jonas sier som et mer helhetlig utsagn om hvordan skolene overordnet er organisert, enn som beslutninger som fattes av for eksempel skoleledelsen. Derfor plasserer jeg det under makronivå. To til fem fordeling mellom lærere og elever gjør at Jonas har tid til å bygge gode relasjoner med elevene. Det kan tolkes som at Jonas mener at det ikke er tid til det i de ordinære skolene; der er det færre lærere per elev. Sofie peker også på at det å være i store grupper kan være utfordrende for noen: «For noen av barna som viser utfordrende atferd er det vanskelig å være i store grupper og da får de ikke muligheten til å vise hva de kan». Slik kan rammefaktorer på makronivå påvirke elevers atferd helt innerst på mikronivå. Det er snakk om ringvirkninger. De formelle retningslinjene om lærertetthet i klasser og på skoler befinner seg på makronivå (Bronfenbrenner, 1979).

Som nevnt tidligere jobber Jonas og kollegaene mye med å skape en god relasjon i bunn. Han mener at dette er vanskeligere å få til i klasser på ordinære skoler:

Her kan vi finne de små innbryterne, som du bryter gjennom isen med. Mens i en klasse der sliter du med å se alle. Du føler jo at det er noen du aldri blir kjent med nesten, fordi du har nok med de som gjøre mye ut av seg. Det er dilemma.

Han forteller videre at:

Når jeg har en god relasjon til elevene og er til stede stort sett hele tiden kan jeg se an situasjonene og prøve å forhindre at de oppstår. Hvis jeg merker at dette er en situasjon hvor det fort kan eskalere så har vi noen grep her ute. Siden vi er to stykker på fem elever, kan vi også ta eleven bort fra gruppen de er i og roe ned situasjonen på tomannshånd. Dette kan jo vi gjøre her ute fordi vi har mer tid og ressurser. At vi har gode relasjoner i bunn, drar vi nytte av hele tiden.

Jonas peker på en rekke rammefaktorer som skiller den alternative opplæringsarenaen fra den

ordinære skolen, og hvordan det igjen påvirker læreren i relasjon med eleven. Lærertetthet, tid og ressurser er faktorer som plasseres på makronivå (Bronfenbrenner, 1979).

Jonas trekker frem organisatoriske forskjeller mellom den ordinære- og alternative opplæringen. De bruker utrolig mye tid på å bygge relasjoner med elevene. Han påpeker at de, som voksne, aldri er alene med elevene, og at de er med elevene hele dagen - fra de kommer om morgenen til de drar på ettermiddagen. De er opptatt av at elevene skal gå hjem med et smil om munnen, og de setter av tid til å ta elevene til sides for å snakke med dem dersom noe har hendt. Han forteller at de prioriterer få og enkle regler, og at det er uproblematisk å opprettholde ettersom det er få voksne som jobber der. Da er det enklere å samkjøre seg. Han sier at "det er så stort på de vanlige skolene, de klarer ikke det der". Jonas mener at det er for mange regler på nærskolene og for mange voksne til å klare å opprettholde de. Da blir det utydelige rammer for både eleven og de voksne, noe som kan skape stress for begge parter. Han sier: «Når det er så mange regler og eleven ikke klarer å følge alle de så blir det jo fort kjefting og styr, og da forsterker du bare den atferden». I tillegg mener han at de, på den alternative opplæringsarenaen, har god tid til å finne strategier og løsninger sammen med elevene, noe man ikke har "i en klasse, for da er du alene med 28 elever. Det blir noe helt annet.»

5.4 Oppsummering

Jeg har gjennomført tre intervjuer med totalt fire informanter. I gruppeintervjuet intervjuet jeg to lærere som deler kontaktlæreransvaret mellom seg i en klasse, og disse to informantene representerer «ordinær opplæring» i denne studien. Jeg gjennomførte et individuelt intervju med en som arbeider ved en alternativ opplæringsarena, og et annet intervju med ei som arbeider ved en SMI-skole. Disse to representerer «alternativ opplæring» i denne studien.

For å oppsummere funnene ser vi både likheter og ulikheter i hvordan lærere i ordinær og alternativ opplæring arbeider med utfordrende atferd. Alle informantene vektlegger relasjoner i sitt arbeid, og at viktige egenskaper i møte med disse elevene er å kunne forholde seg rolig, ikke bli stresset, og å være en varm og omsorgsfull voksen. I tillegg nevnes det å se bak atferden for å prøve å forstå som et viktig element. Nora i ordinær opplæring tenker at alle barn gjør det som forventes av dem, så sant de kan. Sofie og Jonas i alternativ opplæring er begge opptatt av at atferd er et uttrykk for følelser og at den forteller oss noe. De peker på atferden som et svar på omgivelsene og miljøet rundt. Alle informantene mener det er for

høye krav og forventninger i skolen. Jonas og Sofie mener at det ikke er mulig å ta imot alle barna i ordinær skole fordi systemet er for firkantet. Også Ida i ordinær opplæring peker på hvordan skolen er organisert som en viktig faktor. De tilpasser og varierer undervisningen med blant annet data og aktiv læring utendørs, men hun føler likevel at de kun får tilpasset innenfor visse grenser. Slik føles det ut som at skolens organisering setter en stopper for å gjøre ytterligere tilpasninger og variasjoner. Dette er aktuelt sett opp imot at Jonas trekker frem at rammefaktorer, som ressurser og tid, gir utslag i store forskjeller mellom ordinær og alternativ opplæring. De har få elever per lærer og det gir dem tid til å virkelig bli godt kjent med elevene, samkjøre felles regler og rutiner, samt forventninger. Å ha en felles forståelse av utfordrende atferd ser alle informantene på som hensiktsmessig. Sofie og Jonas i den alternative opplæringen forteller at de bruker mye tid på dette. Ida i den ordinære opplæringen skulle gjerne sett at dette ble diskutert oftere blant de ansatte der hun jobber, men at dette er et tema som av ulike grunner ikke blir prioritert i fellestiden.

Dette var en kort oppsummering av noen av hovedfunnene. Jeg går nærmere inn på disse funnene i neste kapittel hvor funnene drøftes og diskuteres.

6 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg trekke frem de funnene fra analysen som er særlig interessante og drøfte dem opp mot problemstillingen: *Hvordan kan man forstå læreres arbeid med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring fra et utviklingsøkologisk perspektiv?*

Funnene blir drøftet i lys av relevant forskning og litteratur som ble presentert i kapittel to og tre. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan informantene som arbeider i ordinær og alternativ opplæring arbeider med utfordrende atferd i skolen. Jeg vil trekke frem likheter og ulikheter mellom arbeidet med utfordrende atferd i den ordinære opplæringen og alternative opplæringen og diskutere disse. Kapitlet tar for seg fem delkapitler som ser på særlige viktige og interessante funn i denne studien. De ulike funnene inngår på ulike nivåer i et utviklingsøkologisk system og faktorer på et nivå henger sammen med og påvirker på flere nivåer. Det er også grunnen til at noen funn drøftes og diskuteres i flere delkapitler.

6.1 Utfordrende atferd

I et utviklingsøkologisk perspektiv vil barnets atferd og utvikling påvirkes av samspillet mellom barnet og dets omgivelser. Dette innebærer at barnets atferd ikke kan forstås isolert, men må ses i sammenheng med barnets livssituasjon, relasjoner og omgivelser. Derfor er informantenes forståelse av utfordrende atferd en viktig del av hvordan de arbeider med utfordrende atferd.

6.1.1 Hva er utfordrende atferd og hva er mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd i skolen?

Ida og Nora fokuserer på atferd som forstyrrer læring og beskriver konkrete eksempler på slik atferd. Det kan være alt fra «skriking og høye lyder, til å vandre i klasserom, til å slå og være fysisk mot andre elever, banning, styrting ut av klasserom og kaste på ting.» Ida mener at det er forstyrrende for læringen ved at det enten hindrer andre å lære eller læreren å formidle. De opplever utagerende atferd som det mest utfordrende (Kinge, 2020, s. 32). Deres beskrivelse av utfordrende atferd har mye til felles med det Ogden (2022, s. 13) kaller lærings- og undervisningshemmende atferd; det beskrives som uro og bråk som fører til manglende arbeidsro og arbeidsinnsats og er som regel påvirket av hvordan skolemiljøet er. Det kan være ulike årsaker til at en elev viser utfordrende atferd, og det kan være vanskelig å definere hva

som utgjør utfordrende atferd, da dette vil være påvirket av person og tid. Det kan også være ulike tolkninger av hva som er lærings- og undervisningshemmende, eller utfordrende atferd, avhengig av situasjonen, konteksten og omgivelsene. I denne beskrivelsen vektlegger Ida og Nora den umiddelbare effekten av atferden på miljøet rundt, og ikke på årsaker til at atferden oppstår. Ogden (2022, s. 12-13) legger i sin definisjon vekt på årsakene bak atferden og peker på at det meste av problematferden i skolen antagelig er en reaksjon på miljøet rundt elevene, slik som krav og forventninger. Bronfenbrenner (1979) og Elvén (2017) ser også at barnets atferd henger sammen med hvilke forventninger som stilles til barnets evner.

Ida mener at atferden kan hindre andre i å lære eller hindre læreren i å formidle, men nevner ikke noe om eleven selv. På samme måte uttaler Elvén (2017) at atferdsproblemer ofte blir oppfattet som et problem med eleven, men at det i virkeligheten handler om lærerens opplevelse av elevens atferd. At eleven selv ikke nevnes kan uttrykke en holdning om at eleven skaper «problemer» for de rundt, og ikke at eleven har det vanskelig selv. Det er i så fall motstridende med hva Sollesnes (2018, s. 35) sier om vanskelig atferd. Han sier nemlig at vanskelig atferd kan ses på som et signal fra barnet til omverdenen om at det er noe barnet ikke håndterer, og at atferden uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med. For eleven er den atferden den viser kanskje en måte å prøve å løse problemer på, ut ifra sine egne forutsetninger og perspektiver (Elvén, 2017). Det henger sammen med Ross Greenes (2011) filosofi om at barn gjør det bra hvis de kan og det tilrettelegges for det. Dette er noe også Nora peker på senere i intervjuet når hun sier at barn ikke vil velge å lage bråk, eller forstyrre, uten at det er en solid grunn til det. Hun sier at alle ønsker å passe inn og gjøre det som forventes av dem, så sant de kan og har mulighet til det. Dette peker på betydningen av å ha en helhetlig, systemisk tilnærming til utfordrende atferd i skolen. I stedet for å se på atferden som et problem som må rettes opp hos eleven, bør læreren se på miljøet i klasserommet og situasjonen som eleven befinner seg i. Hvis vi kan tilpasse kravene og forventningene i samsvar med barnets ferdigheter vil det være svært hensiktsmessig for barnets atferd og utvikling (Greene, 2011).

Imidlertid må man huske på at utfordrende atferd kan være et resultat av flere faktorer, og at å tilpasse kravene og forventningene alene ikke alltid er tilstrekkelig. Det kan være nødvendig å identifisere underliggende årsaker som stress, angst, traumer, og kunne gi tilstrekkelig støtte og ressurser for å forstå årsaken til atferden. Noen ganger er det kanskje også vanskelig å endre kravene og forventningene som stilles til et barn. Da kan det være nødvendig å også arbeide for å ruste barnet til å håndtere ulike situasjoner, for eksempel ved å lære barnet noen

strategier. Jonas forteller at de har god tid til å finne strategier og løsninger sammen med elevene. Slik kan elevene lære seg noen strategier som de selv kan dra nytte av i situasjoner som oppleves utfordrende eller kaotiske.

Både Jonas og Sofie tar utgangspunkt i at atferd er et uttrykk for noe som foregår i barnets liv, og at det derfor er viktig å forstå hva som ligger bak atferden. Dette perspektivet kan knyttes til Bronfenbrenners (1979) teori om utviklingsøkologi, spesielt det han omtaler som mikrosystemet. Sofie mener at utfordrende atferd er en atferd som skiller seg ut og kan være uforutsigbar. Hun tenker at «det er deres måte å uttrykke seg på. Å fortelle meg, eller oss, at det er noe som ikke er bra, eller de ikke forstår, eller ikke ønsker, eller ikke får til.» Hun forsøker alltid å være nysgjerrig og interessert i hva som ligger bak atferden: «Jeg må prøve å få tak i hvorfor de viser den atferden de viser. Det er først når jeg forstår det at jeg kan prøve å hjelpe.» Jonas tenker at atferd er et uttrykk for følelser. Han gir uttrykk for at elevene må føle at de voksne liker dem og at de trenger å føle seg trygge. Jonas forteller også at elevene utagerer på sine nærskoler, mens på den alternative opplæringsarenaen er det ikke «noe bråk med dem». Han sier at de hele tiden forsøker å møte eleven der de er, og se mennesket bak atferden. Både Jonas og Sofies tilnærming til utfordrende atferd har flere likheter med en utviklingsøkologisk tilnærming. Sofie viser forståelse for at utfordrende atferd kan være et uttrykk for underliggende problemer eller følelser. Hun ønsker å forstå hva som ligger bak atferden for å kunne hjelpe elevene. Jonas peker tydelig på hvordan individets atferd kan variere avhengig av omgivelsene det er en del av.

Mikrosystemet refererer til barnets nærmeste omgivelser hvor barnet møter personer ansikt til ansikt, som for eksempel familien, skolen eller venner (Bronfenbrenner, 1979). Sofie og Jonas ser ut til å være bevisste på hvordan barnets ulike omgivelser og relasjoner påvirker dets atferd. Jonas beskriver for eksempel hvordan en elev kan føle seg utstøtt av andre på sin nærskole, noe som igjen kan føre til utagering og utfordrende atferd. På den annen side kjenner eleven seg trygg og inkludert på den alternative opplæringsarenaen, noe som kan føre til at eleven viser mindre utfordrende atferd, eller bare viser en annen atferd. Det kan se ut som Sofie og Jonas er mer opptatt av mesosystemet, mens Ida og Nora primært forholder seg til skolen som mikrosystem.

6.2 Relasjoner

På mikronivå er relasjoner et viktig begrep hos Bronfenbrenner (1979). Faktisk påstår

Bronfenbrenner (1979, s. 22) at relasjoner utgjør en av byggesteinene i mikrosystemet. Alle fire informantene vektlegger relasjoner i sitt arbeid med utfordrende atferd. Sofie hevdet at relasjoner er grunnmuren i møte med elever som viser utfordrende atferd og Jonas fortalte at det bruker mye tid på å bygge en god relasjon i bunn. Også Nora og Ida i ordinær opplæring mente at det var helt avgjørende med en god relasjon i bunn. De mente at en god relasjon i bunn skaper trygghet hos barn. Sørli og Nordahl fant en klar sammenheng mellom lærer-elev relasjonen og omfanget av problematferd. Elever som opplever en dårlig relasjon til læreren har en tendens til å vise mer problematferd enn andre elever (1998, s. 265). En god lærer-elev relasjon er altså spesielt viktig for elever som viser utfordrende atferd i skolen.

Nora forteller at en viktig del av relasjonsarbeidet deres er å forsøke å se bak atferden for å forstå og ikke minst for å se mennesket bak atferden. Elevers atferd er et resultat av faktorer på flere nivåer i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Det er viktig at lærere forsøker å se bak atferden og forstå årsakene slik at de kan avlaste, hjelpe og støtte eleven (Kinge, 2020, s. 32). Jonas sier blant annet: «[...] Vi prøver å møte de, å se mennesket som er der.» Når lærere fokuserer på å se bak atferden til en elev som viser utfordrende atferd vil det være enklere å forstå hva som påvirker eleven. Slik viser man forståelse ovenfor eleven og læreren kan bedre gi den støtten som trengs. At informantene er opptatt av å se bak atferden kan vise til en mentaliserende holdning hvor de evner å gi mening til elevers atferd ved å prøve å forstå deres følelser, tanker og behov (Skårderud & Duesund, 2014). Det å føle seg sett og forstått er en viktig del av hvordan vi opplever relasjonen med andre (Nordahl et al., 2005, s. 213).

Sofie forteller at hun forsøker å være nysgjerrig og interessert i møte med elevene, og at hun må forstå dem for å kunne hjelpe. Hun tenker alltid at «det er deres måte å uttrykke seg på. Å fortelle meg, eller oss, at det er noe som ikke er bra, eller de ikke forstår, eller ikke ønsker, eller ikke får til.» Kinge (2020, s. 104) mener at «å se» handler om å bry seg. Å være nysgjerrig er en viktig del av det å søke etter å forstå barns vansker (Kinge, 2020, s. 103). At informantene derfor jobber med å forstå atferden henger sammen med at de ser eleven og bryr seg. Da vil atferden til barnet gi mer mening og som Sofie sier vil det da være lettere å hjelpe eleven. Når barnet føler seg sett og forstått av læreren vil det igjen styrke deres relasjon.

Nora forteller også at det er en del barn som viser utfordrende atferd som ikke har så gode voksenrelasjoner. Ida sier at «ofte tenker de at ingen voksne liker de fordi de har fått så mye kjeft.» Barnet har gjerne hatt dårlige opplevelser i møte med andre voksne og tror derfor at voksne ikke liker dem. Slike erfaringer er noe barnet tar med seg i møte med andre voksne

mennesker og nye situasjoner. Det kan være utfordrende å skulle etablere en god relasjon til barn som har denne oppfatningen, men desto viktigere. At barnet har dårlig erfaring med relasjoner til andre voksne kan føre til at det har vanskeligheter med å åpne seg opp og tørre å slippe nye voksne mennesker inn på seg. Trygghet er et ord som går igjen i informantenes beskrivelser. Ida mener at en god relasjon fører til trygghet. Jonas forteller også om en elev som føler seg trygg hos dem, men «oppe på skolen min hater alle meg». Jonas tenker at da er det ikke rart at eleven «utagerer». Barnet trenger å ha voksne rundt seg som de er trygge på. De må føle at vi bryr oss og ønsker å forstå. Som Jonas sier: «(...) Du må ha den posisjonen hos eleven som sier at du ikke er der for å ta de, men for å hjelpe.» Dette er i tråd med det Kinge (2020, s. 99-100) sier om at barn med utfordrende atferd trenger mer enn andre å bli sett og føle seg trygge.

Nordahl et al. (2005, s. 213-214) mener at kommunikasjon er viktig for å skape gode relasjoner med elever. Det å stille spørsmål om ting som interesserer barnet er en del av det å føle seg sett. Det var noe Jonas også trakk frem i intervjuet. Han mener det er viktig å vise interesse for elevene, vite hva de driver med på fritiden og følge med på dette. Han påstår at han merker det på elevene når han viser at han er interessert. Det har trolig sammenheng med at elevene føler at læreren bryr seg når de er nysgjerrige og tar interesse. Å stille spørsmål og være interessert i eleven er en måte å vise at vi bryr oss på (Nordahl et al., 2005, s. 213; Ogden, 2022, s. 125). Det kan igjen gi en opplevelse av å bli sett og at man betyr noe for noen andre. En annen måte å kommunisere på er gjennom ikke-verbal kommunikasjon som ansiktsuttrykk, blikk, bevegelser, smil, latter og sukk (Nordahl et al., 2005, s. 214). Barn oppfatter våre signaler og det vi kommuniserer bevisst og ubevisst, og dette kan både styrke og svekke relasjonen. Det betyr at hvis læreren har en dårlig dag vil elevene kunne merke dette og det vil i neste omgang påvirke eleven og relasjonen mellom lærer og elev.

Nora forteller blant annet at hun synes det er slitsomt når elevene maser eller viser utilfredshet, og at elevene glemmer at de er i en større gruppe. Hun sier at hvis de er ekstra slitne en dag så tåler de mindre. Det er uklart hva Nora egentlig mener og legger i det at de «tåler mindre». Men som Nordahl et al. (2005, s. 211) påpeker spiller vår oppfatning en vesentlig rolle i relasjonen til andre og hvordan vi forholder oss til andre. Så hva vi tenker og føler påvirker våre handlinger. Hva Nora tenker og føler vil påvirke både hennes humør og væremåte. Det vil trolig kunne merkes på hennes kommunikasjon til elevene. Hvis Nora synes det er slitsomt med masing kan dette vise seg som negative følelser ovenfor elevene. Det kan igjen føre til at eleven ikke føler seg sett og forstått i øyeblikket. Noras tanker, holdninger og

følelser fører altså med seg ringvirkninger. Samtidig forteller Ida om at den gode relasjonen gjør at elevene er trygge på dem som lærere og «at vi kan være ærlige med hverandre». Det er også en viktig del av en god relasjon å vise at man er et medmenneske og at voksne også kjenner på følelser.

I arbeidet med elever som viser utfordrende atferd vil det altså være viktig å etablere en god relasjon. Dette ser det ut til at alle informantene vektlegger, både i ordinær opplæring og alternativ opplæring. Det ser videre ut til at de mener at en viktig del av det å bygge gode relasjoner handler om å se eleven, å bry seg. De ønsker å forstå eleven og skape trygghet og aksept for mennesket bak atferden.

6.3 Regler, rutiner og forventninger

Innenfor Bronfenbrenners (1979) teori vil man sette utfordrende atferd i et systemisk perspektiv og da se det som at barnet ikke klarer å innfri de krav og forventninger som ligger i miljøet rundt. Som nevnt i kapittel to mener også Ross Greene (2011, s. 25) at utfordrende atferd oppstår når forventningene som stilles til barnet er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte. Alle informantene mente at det stilles for høye krav og forventninger og at det kan være en mulig årsak til at elever viser utfordrende atferd.

Alle informantene, både de fra ordinær opplæring og de fra alternativ opplæring mente at det var viktig med en felles forståelse av utfordrende atferd. Ida i ordinær opplæring mente at det burde blitt diskutert mer blant de ansatte, men at det ikke ble prioritert. Jonas og Sofie i alternativ opplæring fortalte at de jobber mye med å få en felles forståelse. Jonas fortalte blant annet at de har et fagmiljø hvor de diskuterer nettopp dette. Sofie fortalte at de snakker mye om hva som egentlig er utfordrende og hvem det er utfordrende for. Mens Ida, som også mener at de har en felles forståelse av hva de fleste opplever som utfordrende atferd, ikke har en felles enighet om hvordan de håndterer det og hva som ligger bak atferden. Så hvorfor er det viktig å ha en felles forståelse av hva utfordrende atferd er?

Øen og Krumsvik (2021) påpekte i sin litteraturgjennomgang at det var viktig å legge til rette for pedagogiske refleksjoner som utfordrer eksisterende rammeverk. Forståelsen vår skaper forventninger og i de forventninger som stilles ligger det ulike holdninger til grunn (Ogden, 2022, s. 127). Da vil det være viktig å sette av tid til å reflektere over og snakke om utfordrende atferd i fellesskap. Dette kan ses i sammenheng med at alle informantene mente at

det stilles for høye krav og forventninger og at det kan være en mulig årsak til at elever viser utfordrende atferd. Forventninger handler mye om å ha felles regler og rutiner. Ogden mener at det er hensiktsmessig med få og enkle regler (Ogden, 2022, s. 126-127). Jonas forteller at de prioriterer få og greie regler og at det gjør det enklere for de voksne å opprettholde reglene. Han tenker at det er for mange ansatte på vanlige skoler til at de klarer å opprettholde det der. Han tror videre at det fører til stress både for elevene og de ansatte og at det igjen kan forsterke atferden. Dette kan vi også se i det Nora sier: «Hvis de maser og sånn utilfredshet. At de ikke klarer å se at det er en stor gruppe. Det er slitsomt.» Som Ida påpeker blir ikke dette med felles forståelse prioritert i fellestiden når de tar opp og diskuterer ulike temaer. Det kan tenkes at det rettes mer fokus på dette teamet i alternativ opplæring fordi det er «målgruppen», kontra i ordinær opplæring, hvor det som Jonas sier, er mye større, altså flere elever og da kanskje også flere komplekse problemstillinger.

Sofie, som jobber på SMI-skole føler at hun mestrer å håndtere de «utagerende» barna og at det henger sammen med at de jobber mye med å ha en felles forståelse av utfordrende atferd. Slik kan vi se at en felles forståelse henger sammen med hvilke forventninger elevene blir møtt med. Og at regler og rutiner er viktig for å tilpasse forventningene. Da vil det kanskje, som Sofie tenker, være enklere å håndtere slike utfordringer. Noe som igjen kan styrke lærer-elev-relasjonen. Og elevene opplever samsvar mellom sine behov og de krav og forventninger de blir møtt med (Bø, 2018, s. 173). Sett i lys av Bronfenbrenners (1979) modell ser vi her sammenhengen mellom de ulike nivåene.

Ogden (2022, s. 126) mener at det er hensiktsmessig med regler som er felles for hele skolen og som håndheves av alle ansatte ved skolen. Det vil forenkle hverdagen for både elever og lærere. Jonas forteller at de prioriterer få og greie regler og at det gjør det enklere for de voksne å opprettholde dem. Han tenker at det er så stort på vanlige skoler at de derfor ikke klarer det der. Han tror at det fører til stress både for elevene og de ansatte, og tenker at det videre forsterker atferden. Elevene trenger å oppleve samsvar mellom sine behov, modenhet og egenskaper på den ene siden og de krav og forventninger de møter på den andre siden (Bø, 2018, s. 173). Lykkes man med å etablere og opprettholde gode strukturer og rutiner, med tydelige forventninger til elevers atferd, og samkjøre skolens ansatte på dette vil det trolig kunne ha positiv innvirkning både på de ansatte og elevene (Ertesvåg, 2014). Det vil også skape en bedre sammenheng i elevenes skolehverdag, for eksempel i overganger fra klasses timer til friminutt hvor man kan tilpasse regler, rutiner og forventninger (Ogden, 2022, s. 126).

6.4 Rammefaktorer

I et utviklingsøkologisk perspektiv må vi se på hvordan faktorer på alle nivåer samspiller. Vi påvirkes ikke bare av andre mennesker, men også av ytre faktorer i miljøet. Rammefaktorer i skolen kan for eksempel påvirke i hvilken grad lærere kan tilpasse og variere undervisningen til elever som viser utfordrende atferd i skolen. Det kan handle om tilgang til utstyr og materiell, antall elever opp mot antall lærere, tilgjengelig tid og hvordan det fysiske miljøet både inne og ute er (Bø, 2018, s. 17). Det er mange faktorer som påvirker samspillet mellom lærer og elev og ethvert møte mellom mennesker påvirkes av de rammebetingelsene som foreligger i den bestemte situasjonen. Det vil være ulike rammefaktorer i den ordinære opplæringen og i den alternative opplæringen som påvirker lærernes arbeid med utfordrende atferd. Rammefaktorer kan endre seg fra dag til dag, fra klasserom til klasserom. Det kan dreie seg om alt fra at været er så dårlig at de på den alternative opplæringsarenaen ikke kan dra på båt tur likevel, til hvor mye penger som fordeles til de ulike kommunene og videre til skolene. Alt dette påvirker situasjonene som utspiller seg der og da. Bronfenbrenner (1979) illustrerer tydelig hvordan det ikke bare er de nære, «der og da» omgivelsene som påvirker oss, men også de fjerne faktorene som ligger langt unna. De vi ikke tenker over i hverdagen, men som likevel spiller en stor rolle i livene våre. Dette illustrerer han med de fire sirklene inni hverandre. Videre i dette delkapitlet går jeg nærmere inn på hvordan faktorene lærertetthet og tid påvirker læreres arbeid med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring.

6.4.1 Lærertetthet

Lærertetthet handler om hvor mange elever det er per lærer i en klasse. Når vi drøfter lærertetthet i skolen i forbindelse med utfordrende atferd i et utviklingsøkologisk perspektiv, ser vi på hvordan det kan påvirke elevens atferd og utvikling. Jonas forteller at de er to voksne på fem elever. Han mener at dette er en avgjørende faktor i hvorfor elevene viser en annen atferd hos dem, enn på nærskolen sin. Da tenker han særlig på at de har tid til å bygge gode relasjoner, komme i kontakt med elevene og vise at de bryr seg. Han tror det er viktig at elevene føler seg spesielle og ikke bare som et nummer i rekken. Lærertettheten på den alternative opplæringsarenaen knytter Jonas til at de har mer tid til å komme nærmere og tettere på elevene og bygge gode relasjoner og at dette igjen påvirker hvilken atferd eleven viser. Her kan vi tydelig se hvordan faktorer på ekso- og makronivå påvirker eleven på mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). Når han sier «Her ute har vi tid til det. Det burde vært et

tolærer-system i skolene.» kan det virke som at Jonas mener at det ikke er nok tid til den enkelte elev i den ordinære opplæringen. Hvis det er mange elever per lærer kan det være vanskeligere for læreren å tilpasse opplæringen, ettersom det er mange elever å forholde seg til.

I den ordinære opplæringen, som Ida og Nora representerer i denne studien kan vi først merke oss at de er to kontaktlærere i en klasse. Det gjør at læreren har mer tid til å følge opp elevene. Dette er trolig en beslutning som er tatt av ledelsen på skolen med bakgrunn i at klassen trengte mer ressurser. En slik beslutning befinner seg på ekso- og makronivå (Bronfenbrenner, 1979). Hvordan de organiserer denne fordelingen utover selve kontaktlæreransvaret, er usikkert og hverken Ida eller Nora nevner noe mer konkret rundt dette. For å forsøke å se nærmere på hvordan lærerressursene påvirker deres arbeid i den ordinære skolen kan vi trekke frem et utsagn fra Nora: «Hvis de maser og sånn utilfredshet. At de ikke klarer å se at det er en stor gruppe. Det er slitsomt.» Utsagnet kan tolkes som at Nora synes det er stressende og overveldende når hun har mange elever å forholde seg til, noe som fører til at hun opplever det som slitsomt. Ida og Nora fortalte også at de jobber mye med å se bak atferden. Ida hevder at de er forholdsvis gode på det, men at det er vanskeligere de dagene de er slitne.

I et systemperspektiv påvirkes læreren og eleven gjensidig, altså blir Nora og Ida påvirket av elevene og elevene av Nora og Ida (Bronfenbrenner, 1979). Så når elevene maser på dem påvirker det dem og de opplever det som slitsomt, og det vil igjen påvirke elevene. Dette kan igjen påvirke relasjonen til elevene. Påvirkningen går konstant frem og tilbake. Hvor stor elevgruppen er spiller inn på hvor mye tid og tilrettelegging læreren kan gi den enkelte og Nora og Ida føler ofte at de ikke har nok tid til å sette seg ned med elevene, i den grad de egentlig ønsker. Jonas på sin side mener at han har tid til det i den alternative opplæringen, fordi det her er færre elever per lærer. Han mener også at det i arbeidet med utfordrende atferd er viktig å inkludere elevene i arbeidet med å finne gode strategier og løsninger sammen. Jonas forteller at de har god tid til det, men sier så at man ikke har det «i en klasse, for da er du alene med 28 elever. Det blir noe helt annet.» Også her trekker han frem hvordan lærertettheten påvirker læreres arbeid.

Sofie trakk frem at det kan være utfordrende for elever som viser utfordrende atferd å være i store grupper og at det kan hindre dem i å vise hva de kan. Det kan være sammenheng mellom lærertetthet i skolen og atferden elever viser. Lærertetthet påvirker elevenes utvikling og

læring i form av hvorvidt eleven får den oppfølgingen han eller hun trenger for å lykkes. Dette kan igjen bidra til at elever opplever økt mestring, noe Sofie også peker på at er viktig i arbeidet med utfordrende atferd. På den annen side kan det være vanskelig for lærere, da kanskje særlig i ordinær opplæring hvor det er flere elever, å gi nok støtte og tid til elever som viser utfordrende atferd. Vi ser at lærerne i alternativ opplæring peker på fordeler ved at det er mindre elevgrupper, mens vi ser tendenser til at det kan være slitsomt for lærere med mange elever i ordinær skole. Så lærertetthet påvirker muligheten for støtte og tilrettelegging til elever som viser utfordrende atferd som igjen kan påvirke elevens mulighet til å vise hva de kan og å oppleve mestring, og dermed også elevens utvikling, atferd og læring.

6.4.2 Tid

Det kan sies at rammefaktorer også påvirker hverandre, det ene henger sammen med det andre. Vi ser at lærertetthet henger sammen med tid; har du færre elever har du mer tid med hver enkelt av dem.

Alle informantene mener det er viktig å ha en felles forståelse av utfordrende atferd. Sofie og Jonas i den alternative opplæringen forteller begge at de bruker mye tid på dette. Sofie tror at hun lettere håndterer de «utagerende» barna fordi de jobber mye med å få en felles forståelse av utfordrende atferd og bruker mye tid på å diskutere dette i fellesskap. Ida og Nora synes også dette er viktig. Ida tenker at de ansatte på skolen har en felles forståelse av hva de fleste opplever som utfordrende atferd, men at de ikke har en felles enighet om hvordan de burde håndtere det og hva som ligger bak atferden. Hun skulle gjerne sett at dette ble diskutert mer blant de ansatte på skolen, men at det ikke blir prioritert i fellestiden.

I alternative opplæringstilbud er gjerne opplæringen mer rettet mot enkelte elevgrupper, da er det også naturlig at de bruker mer tid på å diskutere problemstillinger rundt dette, mens det i ordinære skoler som regel både er flere elever og derfor flere problemstillinger. Det betyr ikke at det alltid er sånn, men i mange tilfeller vil det kunne være tilfellet. Er det knapt med tid blir det en prioriteringssak, slik som Ida her er inne på. Det betyr at tiden som er tilgjengelig spiller inn på hva som blir tatt opp felles i det profesjonelle fellesskapet. Ertesvåg (2014) studerte sammenhengen mellom ledelse og samarbeid mellom lærere og forekomsten av uro i skolen. Resultater fra studien tyder på at skoler med svakere profesjonell kultur har elever som rapporterer om mest uro. Hun mener at de ansatte må ha god kunnskap om ulike typer

uro og at skolene bør ha gode rutiner for deling av kunnskap for å sikre en kollektiv praksis (Ertesvåg, 2014).

Manglende diskusjon om utfordrende atferd kan føre til at de ansatte på skolen har ulike praksis for å møte eleven og håndtere atferden. Det kan bunne i at de har forskjellige oppfatninger og tolkninger av hva utfordrende atferd er. Det handler ikke nødvendigvis om å komme frem til en klar definisjon i fellesskap, men om hvordan vi tilnærmer oss og behandler elever. Vi mennesker reagerer som regel ulikt når vi møter på utfordringer og blir utfordret av ulike grunner (Kinge, 2020, s. 31). Det gjelder også når lærere møter elever som utfordrer med sin atferd. Noen lærere responderer kanskje med straff, mens andre responderer med støtte. Eleven opplever å bli møtt med ulike krav og forventninger, noe som kan føre til forvirring og usikkerhet. Kinge (2020, s. 64) hevder at barn som viser utfordrende atferd opplever å bli møtt med avvisning og kjeft, men at de egentlig trenger å bli sett og møtt med forståelse. I et utviklingsøkologisk perspektiv vil det være svært uheldig for barnets atferd og utvikling at det ikke er samsvar mellom barnets behov og de kravene og forventningene det møter (Bø, 2018, s. 173). Tid påvirker altså i hvilken grad de ansatte får utviklet en felles forståelse av utfordrende atferd, og da i hvilken grad lærere møter elever som viser utfordrende atferd.

Jonas mener at ressurser og tid fører til forskjeller i atferden elever viser i ordinær og alternativ opplæring. De har få elever per lærer og det gir dem tid til å virkelig bli godt kjent med elevene. Han forteller at de voksne som jobber på den alternative opplæringsarenaen er med elevene hele dagen – fra de kommer om morgenen og til de drar på ettermiddagen. Han forteller at de er opptatt av at elevene skal gå hjem med et smil om munnen, og at de setter av tid til å ta elevene til sides for å snakke med dem dersom det har hendt noe. Tid går igjen i Jonas sine beskrivelser og det er ingen tvil om at han mener at dette er et sentralt element i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd i skolen, og som skiller den alternative opplæringen fra den ordinære opplæringen. Kanskje det betyr at dette må prioriteres i større grad i den ordinære opplæringen. Ida forteller blant annet at de bruker mye tid på å jobbe med klassemiljøet, mer enn de normalt har gjort i tidligere klasser, og at det går på «bekostning av læring». Ida og Nora prioriterer det sosiale for å skape trygghet. Sett i et utviklingsøkologisk perspektiv påvirker klassemiljøet elevens atferd og utvikling på flere måter. Ogden (2022, s. 13) hevder at lærings- og undervisningshemmende atferd i stor grad påvirkes av kjennetegn ved skolemiljøet. Skal vi tro dette vil det være svært hensiktsmessig å prioritere å bruke tid på å styrke klassemiljøet.

6.5 Utfordrende atferd i skolen – et skoleskapt problem?

Dersom man skal reflektere over hvorvidt utfordrende atferd i skolen er et skoleskapt problem, er det aktuelt å se på læreres arbeid opp mot noen av kjernebegrepene i den norske skolen. Da befinner vi oss hovedsakelig på makronivå. Makronivå har indirekte påvirkning på eleven, gjennom de overordnede lover, planer og regelverk som skoler og lærere må forholde seg til (Bronfenbrenner, 1979).

I en systemisk tilnærming vil organiseringen av skolen og læringsmiljøet ha stor innvirkning på elevers trivsel og atferd. Dersom skolen er organisert på en måte som tar hensyn til elevmangfoldet og fremmer inkludering, kan dette påvirke elevers atferd på en positiv måte. En organisering som tar hensyn til at elever har ulike interesser, behov og måter å lære på vil kunne skape mer variert og meningsfull læring. Det kan bidra til at elever opplever engasjement og økt motivasjon rundt skolearbeid – noe som igjen kan bidra til at flere elever opplever mestring. Nora definerer sin forståelse av hva utfordrende atferd er på det hun mener er et grunnleggende menneskesyn som sier at ingen barn ønsker å være utenfor. Hun tenker at alle vil passe inn og gjøre det som forventes av dem, så sant de kan. Med en slik tankegang er det derfor ingen barn som instinktivt velger å utfordre med sin atferd. Som jeg har vært inne på tidligere er strukturelle faktorer, lærer-elev relasjonen og rammefaktorer viktige elementer for å forstå elevers atferd.

Sofie forteller at hun hele tiden tenker «mestring, mangfold og muligheter». Hun ønsker å finne ut hva som får elevene til å oppleve mestring. Da tenker hun at hun må kunne mye om mangfold og ulike måter og metoder elever opplever mestring på. Da må hun hele tiden se muligheter; hvilke muligheter hun som lærer har i arbeidet med elever. Hun viser til en konkret tankegang for hvordan hun tilpasser og varierer opplæringen til hver enkelt elev. Hun tar hensyn til mangfoldet og at alle elever har ulike forutsetninger i møte med skolen. Hvilke krav og forventninger elever blir møtt med må justeres individuelt. Det er først da vi gir elever mulighet til å oppleve mestring. På den annen side vil en skole som er organisert på en måte som ikke tar hensyn til elevmangfoldet kunne føre til at elever viser mer utfordrende atferd. Slik kan det tenkes at organiseringen i skoler er en viktig påvirkningsfaktor for læreres arbeid med utfordrende atferd hos elever.

Sofie nevner spesifikt at utfordrende atferd er et skoleskapt problem og at enhetsskolen ikke

er for alle. Hun støtter prinsippet om at alle skal inkluderes, men undrer seg over til hvilken pris alle skal inkluderes. Jonas og Sofie mener at vi ikke får til å inkludere alle i skolen slik skolesystemet er i dag. De mener at systemet er for firkantet og A4. Jonas går så langt som å kalle det en «systemfeil». Jonas forteller at ledelsen ved den alternative opplæringsarenaen han arbeider ved har foreslått et tiltak i forbindelse med å få ned bruken av spesialundervisning. De foreslår at elevene skal være der på rotasjon i et halvt år i stedet for ett år. Da argumenterer Jonas for at elevene kommer tilbake til akkurat det samme. I en systemisk forståelse vil det kreves endringer på flere nivåer for å endre elevens atferd. Da er det lite effektivt å plassere eleven tilbake i det samme systemet etter et halvt år. Han viser blant annet til Salamanca-erklæringen fra 1994 om inkludering, og peker på at det er nesten 30 år siden. Det kan tolkes som at han mener at det har skjedd lite når det gjelder inkludering av elever som viser utfordrende atferd i skolen. Da vil det kunne betyr at slik skolesystemet er i dag så vil vi ikke få ned spesialundervisningen fordi skolene har A4-rammer som ikke alle elever passer inn i. Da vil det alltid være noen elever som faller utenfor, og på den måten genererer skolen problemer. Da er det også interessant å se at Ida fra ordinær opplæring også tror at mye av grunnen til at noen elever viser utfordrende atferd i skolen kan legges på skolesystemet og måten det er organisert på.

Jonas bruker uttrykket «fridag» om den dagen elevene er på den alternative opplæringsarenaen. Vi vet ikke om Jonas henviser til at han har erfart at elevene kaller det for en fridag, eller om det er han selv som opplever det som at elevene får en fridag. Det kan uansett være flere grunner til at nettopp dette uttrykket blir brukt, og det er interessant. Det kan handle om at eleven blir møtt med andre krav og forventninger og føler mindre på press. Det kan for eksempel henge sammen med at det er mindre elevgrupper og flere lærere, slik som flere av informantene har påpekt som en vesentlig faktor i arbeidet med utfordrende atferd. Færre elever ville føre med seg mindre stress og press, både for elever og lærere. Eller at opplæringen er mer tilpasset elevens behov og interesser. Det kan ligge en viktig mening bak uttrykket «fridag». Kanskje tyder det på at elevene har en mer positiv opplevelse og at dagen oppleves meningsfull.

Å si at utfordrende atferd i skolen er et skoleskapt problem er en ensidig tankegang, kanskje også satt litt på spissen. Hvis svaret hadde vært et entydig “ja”, ville det vært et svar som ikke tok hensyn til at barns atferd har ulike og komplekse årsaksforklaringer (Grimsæth et al., 2018). Men atferden vår avhenger av situasjonen og konteksten vi befinner oss i og faktorer på mikro-, meso-, ekso- og makronivå påvirker oss (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2018, s. 20).

7 Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling: *Hvordan kan man forstå læreres arbeid med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring fra et utviklingsøkologisk perspektiv?* Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere arbeider med utfordrende atferd i skolen og hva som påvirker deres muligheter i dette arbeidet. Slik kan man bedre forstå hvorfor de arbeider som de gjør. Jeg har brukt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) som referanseramme i studien og tatt utgangspunkt i hans fire nivåer: mikro, meso, ekso og makro. Modellen ble brukt for å se på hvordan faktorer på ulike nivåer henger sammen og påvirker læreres arbeid og muligheter innenfor gjeldende rammer. Det har vært særlig interessant å se på hvordan organiseringen av opplæringstilbudet spiller en viktig rolle for hvordan lærere arbeider med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring. Med utgangspunkt i et utviklingsøkologisk perspektiv ses atferd i et helhetlig perspektiv hvor individ og miljø gjensidig påvirker hverandre. Dette innebærer at barnets atferd ikke kan forstås isolert, men må ses i sammenheng med barnets livssituasjon, relasjoner og omgivelser (Bronfenbrenner, 1979).

Avslutningsvis ønsker jeg videre i dette kapittelet å oppsummere hovedfunnene fra studien og svare på problemstillingen. Jeg vil også komme med noen avsluttende refleksjoner. Til slutt kommer jeg med noen forslag til videre forskning på området.

7.1 Oppsummering av hovedfunn

Funnene viser i all hovedsak at informantene vektlegger mange av de samme faktorene i arbeidet med utfordrende atferd i skolen, men at rammene rundt opplæringen påvirker hvordan de utfører sitt arbeid og utløser forskjeller i arbeidet med utfordrende atferd i ordinær og alternativ opplæring.

Alle informantene, både i ordinær opplæring og alternativ opplæring, vektlegger arbeid med relasjoner. De mener at en viktig del av det å bygge gode relasjoner handler om å se eleven og å bry seg. De ønsker å forstå eleven og skape trygghet og aksept for mennesket bak atferden. De vektlegger å se bak atferden for å forstå. I tillegg ser de atferden som et uttrykk for ulike følelser, og at atferden prøver å fortelle oss noe. Kinge (2020, s. 99-104) hevder at barn med utfordrende atferd trenger mer enn andre barn å bli sett og føle seg trygge. Hun mener at når

vi bryr oss om noen så ønsker vi å forstå dem. Og når vi forstår, vil også atferden gi mer mening. Da vil barnet føle seg bekreftet og sett, og dette vil igjen styrke relasjonen.

Dermed blir en viktig del av relasjonsarbeidet med elever som viser utfordrende atferd å forstå dem. Alle informantene mente at det var viktig med en felles forståelse av utfordrende atferd. Jonas og Sofie innenfor alternativ opplæring var tydelige på at de brukte mye tid på det i fellesskap på arbeidsplassen. Ida og Nora i ordinær opplæring var også tydelige på viktigheten av å bruke tid på å skape en felles forståelse blant de ansatte på skolen, men at rammene rundt setter en stopper for dette. De fortalte at det ikke ble prioritert i fellestiden. Vår forståelse preger våre forventninger og holdninger og det ville derfor vært hensiktsmessig at de ansatte hadde en felles forståelse av utfordrende atferd (Ogden, 2022, s. 127).

Det fører oss videre til et annet hovedfunn. Informantene mente at det stilles for høye krav og forventninger og at det kan være en forklaring på hvorfor elever viser utfordrende atferd i skolen. Derfor arbeidet de mye med regler, rutiner og forventninger. En felles forståelse henger sammen med hvilke forventninger elevene blir møtt med. Og regler og rutiner er viktige elementer for å blant annet tilpasse våre krav og forventninger. Tydelige rammer og konsekvent håndheving av regler skaper forutsigbarhet og trygghet for elevene (Sørli & Nordahl, 1998). Dette kan bidra til at det oppleves enklere å møte og håndtere utfordrende atferd på hensiktsmessige måter. Ikke minst at elevene i større grad opplever samsvar mellom sine behov og de krav og forventninger de blir møtt med, noe som vil være svært gunstig sett i et utviklingsøkonomisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2018, s. 173).

Studien avdekker et tydelig skille mellom ordinær og alternativ opplæring når det gjelder rammefaktorer. Rammefaktorer ser ut til å påvirke læreres arbeid med utfordrende atferd. Det er særlig faktorene lærertetthet og tilgjengelig tid som trekkes frem. Den ordinære og alternative opplæringen er organisert på ulike måter og har derfor en del ulike rammefaktorer. Ifølge informantene i alternativ opplæring har skolen firkantede rammer og organiseringen av skolen og læringsmiljøet gjør at noen elever ikke passer inn i «enhetsskolen». I alternative opplæringstilbud er det mindre elevgrupper og færre elever per lærer. I den ordinære opplæringen ser det ut til at det i større grad må prioriteres. Her er det knappere med tid ettersom det er flere elever og flere mennesker å forholde seg til generelt. Det er ofte mange ansatte og det kan gjøre det vanskeligere å koordinere i fellesskap. I fellestiden er det gjerne tusen problemstillinger man burde tatt opp, men det er ikke nok tid til alle. Tid spiller altså en stor rolle for det arbeidet lærerne gjør. I alternativ opplæring er det gjerne elever som viser

utfordrende atferd som er «målgruppen». Da er det også naturlig at de bruker mer tid på dette området. Noe som igjen bidrar til å styrke forståelsen til de ansatte og som viser seg positivt i møte med elever og elevers atferd. Mens det i ordinær opplæring vil kunne påvirke elevers atferd på en negativ måte at det er større elevgrupper, mindre tid og ikke minst mindre tid til felles diskusjon i det profesjonelle fellesskapet. Rammene som omkranser lærernes arbeid og organiseringen av skolen har stor innvirkning på elevers trivsel og atferd.

For å svare på problemstillingen viser mine funn at lærere i ordinær og alternativ opplæring i hovedsak arbeider med tre sentrale tilnærminger når det gjelder utfordrende atferd: De forsøker å forstå atferden med fokus på å se bak atferden og forstå det som et uttrykk for ulike følelser. De arbeider med å bygge gode relasjoner med elevene. Og de arbeider med å styrke strukturen rundt disse elevene ved å på ulike måter arbeide med tydelige rutiner, regler og forventninger. Rammefaktorer som lærertetthet og tid og måten skolen er organisert på påvirker deres arbeid og muligheter i arbeidet. Der ser vi en tydelig forskjell i ordinær og alternativ opplæring. Det er mer lærerressurser og tid i alternativ opplæring. Her er også elever som viser utfordrende atferd «målgruppen» og det brukes derfor mer tid på dette feltet. I ordinær opplæring er lærernes arbeid preget av at det er større elevgrupper, mindre tid, og et større fellesskap å forholde seg til. Men også i ordinær opplæring har vi her sett et tilfelle hvor det er fordelt mer ressurser ut ifra behov. Det ser vi ved at de to lærerne i ordinær opplæring deler kontaktlæreransvaret for en klasse.

7.2 Avsluttende refleksjoner

Denne masteroppgaven er en relativt liten studie, men den bidrar likevel med viktig forskning på feltet. Det finnes en rekke forskjellige teoretiske perspektiver som kan brukes for å forstå og arbeide med utfordrende atferd i skole. Utviklingsøkologien sørger for en helhetlig tilnærming som tar hensyn til hvordan individ og miljø gjensidig påvirker hverandre. Perspektivet ser på hvordan både de nære, umiddelbare omgivelsene, og de fjerne, ytre omgivelsene spiller en vesentlig rolle for individet. Perspektivet gir også en dypere forståelse for hvordan faktorer på ulike nivåer kan påvirke atferden til elever. Min erfaring er at dette er et nyttig perspektiv på området utfordrende atferd, og at det har overføringsverdi generelt til skolesammenheng og spesialpedagogikk.

Jeg vil særlig trekke frem at prosjektet har gitt meg mulighet til å utvikle min kompetanse i møte med elever som viser utfordrende atferd, i tillegg til at det har gitt meg

forskningskompetanse. Jeg har tilegnet meg kunnskap og ferdigheter i datainnsamling, analyse og tolkning av funn og hvordan formidle disse. På denne måten har prosjektet vært en viktig del av min faglige utvikling og karriere. Dette gjør at jeg føler meg mer klar for å ta fatt på læreryrket, og at jeg kommer til å møte elever med en mer åpen og forståelsesfull holdning.

Som i all forskning finnes det både styrker og svakheter også ved dette prosjektet. Jeg har gjennomført tre intervjuer, med totalt fire informanter. Jeg har fått innsikt i deres erfaringer, tanker og opplevelser rundt temaet læreres arbeid med utfordrende atferd. I tolkningsprosessen har jeg beveget meg frem og tilbake mellom forforståelse og teori i en hermeneutisk sirkel. Slik har jeg fått en mer helhetlig forståelse av fenomenet. Jeg har vært særlig bevisst på hvordan min forforståelse preger min forståelse av materialet og at det kan ha påvirket min forskning. Det gjelder også i arbeidet med å finne tidligere forskning og teori. Jeg har selvsagt prøvd å unngå dette, i den grad det er mulig, men en bevissthet rundt dette vil ha redusert sjansen for at tolkningen er for mye påvirket av min forforståelse.

7.3 Forslag til videre forskning på området

Det er med stor sannsynlighet at de fleste lærere vil møte på elever som viser utfordrende atferd i sin yrkeskarriere. I tillegg er dette noe som mange lærere opplever som utfordrende, noe som betyr at behovet for stadig oppdatert forskning er stort.

Dette prosjektet har begrenset omfang så jeg ser først og fremst et behov for ytterligere forskning på et større antall informanter, fordelt på flere ulike opplæringstilbud. Det ville vært interessant å sett på enda flere informanter innenfor ordinær opplæring og flere informanter innenfor ulike tilbud i alternativ opplæring. I tillegg ser jeg behovet for mer forskning og kunnskap fra enda flere perspektiver og ulike tilnærminger for å sikre inkludering av elever som viser utfordrende atferd i skolen i større grad. Det er behov for mer forskning fra elevers perspektiv og deres opplevelser. De har en viktig stemme, om ikke den viktigste, inn mot arbeid som omhandler nettopp dem.

Jeg håper at mitt bidrag med utvikling av kunnskap på feltet kan bidra til å rette fokus på at det i skolene må tenkes på systemet som helhet og hvordan faktorer på ulike nivåer påvirker hverandre. Først da tror jeg vi kan klare å gi disse elevene en positiv og meningsfull skolehverdag.

Litteraturliste

- Andersson, B.-E. (1985). Bronfenbrenners utvecklingsekologi. I I. Bø (Red.), *Barn i miljø: Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng* (s. 9-35). J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 165-177. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-03>
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor: Elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm akademisk.
- Grimsæth, 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>
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida?: Om dei som strevar i skulen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 64-77. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Grini, N. (2012). *Er alle med?: Smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon. En kartlegging på 1.-7. trinn i grunnskolen*. Lillegården kompetansesenter. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2440017>
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. I E. Befring., K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 107-128). Cappelen Damm akademisk.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørлие, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring., K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 91-105). Cappelen Damm akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- 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>
- Rambøll. (2015). *Opplæring i barnevernsinstitusjoner: Kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Opplaring-i-barnevernsinstitusjoner/>
- Sjøvoll, J. (2009). Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 74(02), 6-16.
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 152-164. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>
- Solholm, R. & Jakobsen, R. (2009). Atferdsvansker. *Norges Barnevern*, 86(1), 4-17. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-01-02>
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm akademisk.
- Sunnevåg, A.-K. & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(04), 287-299. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-05>
- Sørлие, M.-A., Idsoe, T., Ogden, T., Olseth, A. R. & Torsheim, T. (2018). Behavioral Trajectories During Middle Childhood: Differential Effects of the School-Wide Positive Behavior Support Model. *Prevention Science*, 19(8), 1055-1065. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0938-x>
- Sørлие, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner* (NOVA Rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://www.nb.no/items/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk*

pedagogisk tidsskrift, 95(2), 103-114. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-03>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 03.04.23 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 18. september). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen Udir-3 2010*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 15. februar). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2021). 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>

Figur- og tabelliste

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 03.04.23 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide til forskningsprosjektet «Atferdsutfordringer i skolen – et skoleskapt problem?»

1) Generell bakgrunnsinformasjon

- Hva er din stillingsbeskrivelse?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som (stillingsbeskrivelse)?
- Videreutdanning:
 - Hvis ja, hva og hvorfor?
- Hvor lenge har du jobbet på denne arbeidsplassen?
 - Har du hatt mange forskjellige arbeidsteder?

2) Begrepsforståelse

- Hvordan vil du si at en elev med utfordrende atferd oppfører seg? Hva er utfordrende atferd for noe?
- I hvilken grad har dere en felles forståelse av hva utfordrende atferd er på ditt arbeidssted? Er dette noe dere har diskutert i fellesskap?
- Hva har vært med på å definere din forståelse av hva utfordrende atferd er? Hva baserer du dette på?

3) Årsaker og omfang

- Hvordan opplever du omfanget av utfordrende atferd i skolen? Oppfølgingsspørsmål hvis aktuelt: hvorfor?
- Hva tror du er årsaker til at elever viser utfordrende atferd?

4) Deg i møte med utfordrende atferd

- Hva utfordrer deg ved atferden? Hva er det vanskeligste å håndtere?
- Hvordan er du i møte med elever/barn som viser utfordrende atferd?

- Hva slags regler og rutiner, eventuelt handlingsplaner tenker du at du må forholde deg til i arbeidet med utfordrende atferd?
- I arbeidet med barn som viser utfordrende atferd må det som med alle andre barn hele tiden gjøres avveininger og prioriteringer. Hva slags avveininger føler du at du må gjøre og hvilke prioriteringer? I så fall hva prioriterer du?

5) Atferdsutfordringer i skolen - et skoleskapt problem?

Hva tenker du om denne hypotesen/påstanden?

6) Avsluttende

Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Atferdsutfordringer i skolen - et skoleskapt problem?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om arbeidet med barn som viser utfordrende atferd i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet avd. Bergen og skal bli grunnskolelærer. I min masteroppgave er formålet er å få mer kunnskap om hva som er sentrale elementer i arbeidet med barn som viser utfordrende atferd i skolen. Det er et mål at prosjektet skal gi økt forståelse for hva som ruster lærere og andre ansatte til å håndtere utfordrende atferd når den viser seg og hvordan vi kan arbeide for å møte utfordrende atferd på gode måter.

Jeg er interessert i deg som jobber på skole eller ved en alternativ opplæringsarena, eller du som jobber i en utadrettet tjeneste innenfor feltet.

I intervjuet vil jeg berøre spørsmål om hvordan utfordrende atferd kan forstås, tanker rundt hva som kan være årsaker til utfordrende atferd og jeg er interessert i dine erfaringer, refleksjoner og gode eksempler på dette. Intervjuene er en del av et masterprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du enten arbeider eller har arbeidet tett med barn som viser utfordrende atferd. Det vil være aktuelt med 4-6 informanter i denne masteroppgaven. Jeg vil enten kontakte deg direkte eller henvende meg til din leder for hjelp til rekruttering.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 1 time. Dersom du sier ja vil jeg være fleksibel rundt tid og sted for intervjuet. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om dine erfaringer, meninger og refleksjoner om utfordrende atferd i skolen. Jeg kommer til å ta lydopptak.

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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysninger som er gitt under intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil kun være lagret på sikkert område hos Høgskulen på Vestlandet som krever mitt personlige passord.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil avsluttes når oppgaven blir godkjent, noe som etter planen er i juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og alt av opptak og personopplysninger vil bli slettet.

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:

- Student: Ane Asdal Eriksen, e-post: aneasdal@hotmail.com tlf: 47636178
- Høgskulen på Vestlandet ved Gunn Vedøy, e-post: gunn.vedoy@hvl.no tlf: 92447566
- Personvernombud, Høgskulen på Vestlandet: Trine Anniken Larsen, e-post: trine.anniken.larsen@hvl.no tlf: 55587682

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

- Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53211500.

Med vennlig hilsen

Gunn Vedøy
Prosjektansvarlig, veileder

Ane Asdal Eriksen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Atferdsutfordringer i skolen - et skoleskapt problem?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet tas opp som lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – NSD vurdering

10.05.2023, 12:09

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Utfordrende atferd i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

551938

Vurderingstype

Standard

Dato

11.11.2022

Prosjektittel

Utfordrende atferd i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Gunn Vedøy

Student

Ane Asdal Eriksen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[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.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

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.

TAUSHETSPLIKT

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

<https://meldeskjema.sikt.no/6311f28e-4668-4c6d-8be4-05fa2b2ca84/vurdering>

1/2

om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Lykke til med prosjektet!