

# Liten gut fortel

Eg fekk det ordet eg var tverr  
og lei og vrang og sky og skjerr.

Eg ikkje anna høyre fekk,  
og sturen var eg kvar eg gjekk.

Visst er eg vrang og vond og sur,  
men eg må vera slik dei trur.

Så hende det ein vakker dag,  
at all ting fekk eit anna lag.

Igjenom veggen høyrde eg  
at nokon tala godt om meg.

Eg ville ikkje lyde på,  
men stilde meg så lett på tå –

og høyrde før eg smeit meg ut:  
”Han er så grei og gild ein gut.”

Eg kvakk litt til, men vart så glad  
då eg fekk høyre kva dei sa.

Eg gøymde meg og stod og gret,  
men alt ikring vart ljost på let.

Og midt i gråten tenkte eg,  
at når dei trur *så* godt om meg

då skal eg jamen syne dei  
at eg kan vera god og grei.

Dei godord gjorde dagen bjart.  
Å du, kor hjartevarm eg vart!



## Sammendrag

Denne studien handler om hvordan fire unge voksne som viste atferdsproblemer da de gikk på skolen opplevde egen skolegang og hvilken betydning læreren har hatt for dem.

Atferdsproblem er her definert som utagerende og utfordrende atferd. Formålet med studien er å sette fokus på atferdsproblem fra en annen side enn det som tidligere er forsket på, samt gi deltakerne en stemme som viser at det ofte er flere sider av en sak. Det er alltid en grunn til at elever utagerer eller viser den atferden de gjør. Det er også et stadig mer aktuelt tema og det finnes lite forskning som tar for seg elevperspektivet. Deltakernes historier viser også en annen side av lærer-elev-relasjonen og kan bidra til å gi innsikt i hvordan enkelte elever tenker.

For å samle inn data har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode med semistrukturerte intervju. Jeg intervjuet fire unge voksne i alderen 20-25 år som alle identifiserte seg med atferdsbeskrivelsen.

Til tross for at jeg har fire forskjellige opplevelser er det mange likhetstrekk. Resultatet viser at læreren har svært stor betydning for opplevelsen av skolehverdagen. Deltakerne forteller detaljrikt om hendelser som viser hvor mye en lærers handling kan bety. Videre fremkommer det at relasjoner er den viktigste faktoren i skolen og at denne kan bety mye for trivsel og motivasjon. I deltakernes beskrivelser av gode lærere kommer det entydig frem at alt de ønsker er en lærer som ser eleven, som viser at han eller hun bryr seg og er interessert i eleven og elevens beste. I den sammenheng må læreren bli kjent med eleven for å kunne vite hva hans eller hennes behov er, og en god dialog er derfor viktig. Et slikt arbeid er ikke alltid like lett, men elevene oppfatter det dersom læreren forsøker å hjelpe, noe som kan ha stor betydning.

## Forord

Det å skrive denne masteroppgaven har vært en lang, spennende og lærerik prosess, og det er en lettelse, samtidig som det er litt uvirkelig, å være helt ferdig. Å skrive om noens opplevelser har vært både krevende og inspirerende. Krevende fordi jeg satt med så utrolig mye materiale der alt var interessant, og også fordi jeg ville formidle disse opplevelsene på en mest mulig autentisk måte. Inspirerende fordi jeg har fått tatt del i fire menneskers personlige historier. Det å få høre deres fortellinger har vært noe virkelig spesielt.

Jeg vil derfor starte med å takke de fire deltakerne som var villige til å fortelle sine historier. Jeg setter uendelig stor pris på at dere stilte opp for å gjøre dette, for jeg vet det ikke var lett. Uten dere hadde jeg ikke kunne skrevet denne oppgaven. Jeg vil også takke dere som satte meg i kontakt med deltakerne.

Videre vil jeg takke min veileder, Karianne Franck, for motivasjon, støtte og gode tilbakemeldinger. Du har bidratt med et faglig og kritisk blick som har løftet oppgaven og hjulpet meg til å se innholdet på flere måter. Du har vist en stor interesse for temaet og har gjennom faglige samtaler og engasjement gitt meg troen på oppgaven når jeg selv ikke har hatt det.

Jeg vil også takke familie og venner for at dere har støttet og vært tålmodige i denne prosessen. Takk til Solveig, Stina og Johanne for korrekturlesing, og en spesiell takk rettes til alle på lesesal A311. Dere har bidratt til mange gode stunder gjennom deling av frustrasjon og oppmuntrende ord.

Trondheim, oktober 2017

Lisa Mari Endal

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	2
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR .....	3
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>5</b>
2.1 INDIVIDPERSPEKTIV .....	5
2.2 SYSTEMPERSPEKTIV .....	5
2.2.1 Kontekstuelle perspektiver.....	6
2.2.2 Jevnaldersperspektivet.....	6
2.2.3 Aktørperspektiv.....	7
2.2.4 Multisystemisk perspektiv .....	7
2.3 HVA ER ATFERDSPROBLEM? .....	8
2.3.1 Faktorer som kan fremme negativ atferd i skolen.....	8
2.4 LÆREREN I MØTE MED ELEVER SOM VISER ATFERDSPROBLEM .....	9
2.4.1 Å finne elevens sterke sider .....	10
2.5 LÆRER-ELEV-RELASJON .....	10
2.5.1 Lærerens rolle .....	11
2.5.2 Se og bli kjent med eleven.....	12
2.5.3 Forventning til atferd .....	13
2.6 KOMMUNIKASJON MELLOM LÆRER OG ELEV .....	14
2.6.1 Positiv og negativ oppmerksomhet .....	14
2.6.2 Ros.....	14
2.6.3 Hjem-skole.....	15
2.7 KORRIGERING AV ATFERD .....	16
2.8 MILJØ .....	16
2.8.1 Klassemiljø.....	16
2.8.2 Inkludering.....	17
2.8.3 Deltakelse.....	17
<b>KAPITTEL 3.0 FORSKNINGSMETODE</b> .....	<b>19</b>
3.1 KVALITATIV METODE.....	19
3.2 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG.....	19
3.3 DYBDEINTERVJU .....	20
3.4 UTVALGET .....	21
3.4.1 Veien frem til utvalget.....	21
3.4.2 utfordringer ved valg av tema og målgruppe.....	23
3.5 INTERVJUGUIDE.....	24
3.6 I FORKANT AV INTERVJUET .....	24
3.7 INTERVJUSITUASJONEN.....	25
3.7.1 Deltakernes opplevelse av intervjuet.....	26
3.8 FORSKERROLLEN .....	27
3.9 TRANSKRIBERING .....	28
3.10 ANALYSE .....	29
3.11 KVALITETSSIKRING.....	30
3.11.1 Validitet.....	30
3.11.2 Reliabilitet.....	31
3.11.3 Generaliserbarhet.....	31
3.11.4 Etikk.....	32
<b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>35</b>
4.1 DELTAKERNE.....	35
4.1.1 Kai:.....	35
4.1.2 Ola:.....	36

4.1.3 Jan: .....	37
4.1.4 Ane: .....	37
4.2 LÆRER-ELEV-RELASJON .....	38
4.2.1 Min favorittlærer .....	39
4.2.2 God kommunikasjon for å styrke relasjon .....	43
4.2.3 Ha tid til å lytte .....	46
4.2.4 Se bak atferden .....	47
4.2.5 Kunnskap om eleven .....	48
4.2.6 Relasjon hjem-skole .....	49
4.2.7 Snøballepisoden – konsekvensen av en lærerens reaksjon .....	50
4.3 BELØNNING OG STRAFF .....	52
4.3.1 Små belønninger underveis mest motiverende .....	52
4.3.2 "Like mye ros som ris" .....	53
4.3.3 Negative sider ved bruk av ros .....	53
4.4 BLI TATT UT AV KLASSEROMMET .....	54
4.4.1 Sendt på gangen .....	54
4.4.2 "Escapen min" - musikk læreren .....	56
4.4.3 Følte meg som en taper da jeg måtte ut av klasserommet .....	57
4.4.4 Få andre oppgaver enn medelevene .....	58
<b>5.0 AVSLUTNING .....</b>	<b>61</b>
5.1 VEIEN VIDERE .....	62
5.2 AVSLUTTENDE ORD .....	63
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>65</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>69</b>
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV .....	69
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....	71
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD .....	73

## 1.0 Innledning

De aller fleste kjenner til barn som viser atferdsproblemer, enten de har opplevd å være det barnet selv, har gått i klasse med eller på samme skole som noen, vært lærer for noen eller bare hørt snakk om noen. Dette er barn som kan bråke og forstyrre, de kan få voldsomme raseriutbrudd, ikke høre etter, snakke tilbake og bli verbalt og fysisk aggressive. Mange av disse barna har blitt omtalt som ”vanskelig”, ”irriterende”, ”utfordrende” og mange har opplevd å få betegnelsen ”problembarn”. Ross Greene (2005) skriver innledningsvis i boken ”Eksplorative barn” at dette er barn som ”*lider under en atferd som det er vanskelig for andre å forholde seg til*” (Greene, 2005, s.11). Videre skriver han at han tror atferden til disse barna er vanskelig å endre fordi den hittil ikke er blitt godt nok forstått. I boken ”Utenfor” (2011) forteller Greene at han har samarbeidet med hundrevis av lærere hvert eneste år, og at de fleste har en stor interesse for elevens beste og setter av mye tid til dette. Problemet deres er at det å forstå og hjelpe barn som viser atferdsproblemer ikke har vært en stor del av deres utdanning, og at de har for lite kunnskap om hvordan de best mulig kan hjelpe denne elevgruppen. Selv om disse bøkene er basert på den amerikanske lærerutdanningen og skolesystemet, kan det samme hevdes om lærerutdanningen og skolesystemet i Norge. I mitt utdanningsløp på lærerhøgskolen har undervisning om elever som viser atferdsproblem vært fraværende, og de få gangene vi har hatt om temaet har vært gjennom valgfaget spesialpedagogikk. Dette betyr at mange lærerstudenter går gjennom hele lærerutdanningen uten å få undervisning om hvordan en bør møte og håndtere denne elevgruppen. I perioden jeg har arbeidet med denne oppgaven har jeg kommet i diskusjon både med lærere, lærerstudenter og andre. Det har her kommet frem synspunkter som understreker at det ikke er nok informasjon om hvordan en bør møte og arbeide med elever som viser atferdsproblemer, og flere av de jeg har snakket med sier at de har manglende kunnskap om feltet. Mange opplever denne elevgruppen som svært utfordrende og føler at ”ingenting hjelper”.

”*Knowledge is power*” er et kjent sitat fra engelske filosofen Francis Bacon, og jeg hadde en foreleser som i sammenheng med dette sitatet hevdet at ”*kunnskap gir forståelse*”. Dette ble sagt i forbindelse med det å møte nye mennesker, og kan trekkes inn i arbeid med barn som viser atferdsproblem. Kunnskap og forståelse er med på å gi en innsikt som kan bidra med å hjelpe på riktig måte. En hører om atferdsproblemer og årsaker til at det oppstår, og hva en

bør gjøre i møte med elever som viser det. Men en hører sjeldent om hvordan barn selv opplever det når de viser atferdsproblem. Mari-Anne Egge Ranheim (2006) har skrevet en masteroppgave om hvordan barn som viser atferdsproblemer kan få en best mulig tilpasset opplæring i skolen. For å finne ut av dette, intervjuet hun voksne menn som viste store atferdsproblemer da de gikk på skolen og brukte deres refleksjoner over sin skolehverdag og tiltakene som ble iverksatt (Ranheim, 2006, s. 36-37). Dette er så å si den eneste forskningen jeg har funnet fra elevenes synspunkt på akkurat dette temaet. Det er forsket en god del på atferdsproblemer og Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) trekker frem at selv om internasjonal forskning på atferdsproblemer blant barn og unge i løpet av de siste 20 årene har økt kunnskapen om hva som fungerer og ikke, er denne kunnskapen i liten grad tatt i bruk.

I Opplæringslova §1-1 påpekes det at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og i §1-3 står det at alle elever har rett til en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Dette krever at læreren har kunnskap om og kjenner eleven godt nok til å se hans eller hennes behov. I Lærerprofesjonens etiske plattform (2012) trekkes det frem at det ikke skal forekomme noen form for undertrykkelse eller fordomsfulle vurderinger. Læreren skal være omsorgsfull, møte elevene med respekt og verne de mot krenkelser, uavhengig av hvem det er som utfører dem. Læreren har dermed et stort ansvar for alle elever.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Da jeg først startet på dette prosjektet, var tanken å intervju lærere som har hatt elever som viser atferdsproblemer i klassene sine. Det hadde nok vært spennende å høre deres opplevelser, men da jeg laget prosjektskissen fikk jeg en annen idé. Det finnes flere tekster og bøker som beskriver lærerens opplevelse av elever som viser atferdsproblem, men hva med elevene selv? Det er de som går på skolen, og det er de som vet hva som fungerte og ikke fungerte for dem i deres situasjoner.

Jeg har selv gått både på samme skole som og i klasse med elever som viste atferdsproblemer, og gjennom praksisen på lærerutdanningen har jeg fått mulighet til å arbeide med utfordrende og utagerende elever. Det er en elevgruppe som har fanget interessen min og som jeg har latt meg fascinere av. For de er jo bare vanlige elever de også. Og som lærer vil det være min oppgave å bli kjent med disse elevene og derfra hjelpe dem til å finne ut hva som er årsaken til atferden. For det kan være så mangt.



Bakgrunnen for valg av dette temaet er at jeg ønsker å sette lys på en elevgruppe som lett får et negativt fokus. Dette kan gjøre at de egentlige behovene ofte blir oversett. Målet er å få en bedre forståelse av hvordan deltakerne opplevde lærerne og skolen, og det er dette jeg vil formidle til den som måtte lese denne oppgaven. På bakgrunn av dette har jeg dermed utformet en problemstilling som lyder slik:

*”Hvilke opplevelser har unge voksne som viste atferdsproblemer fra egen skolegang, og på hvilken måte var læreren betydningsfull i deres skolehverdag?”*

Jeg har videre valgt å ha med tre underspørsmål for å best mulig kunne svare på problemstillingen. Disse er:

1. Hvordan beskriver de lærere og tiltak i skolen?
2. Hva mener de fungerer for å motivere for læring?
3. Hva mener de læreren bør gjøre i møte med elever som viser atferdsproblemer?

Denne oppgaven er primært rettet mot lærere og andre som arbeider med barn og unge som viser atferdsproblemer, og målet er å gi et innblikk fra ”den andre siden”. Jeg har dermed ikke fokus på hvorfor de viste atferdsproblemer, men vil forsøke å forstå deres synspunkt og fremme disse. Selv om det finnes flere former for atferdsproblemer, er atferdsproblemer i denne oppgaven forstått som utfordrende og utagerende atferd.

## **1.2 Oppgavens struktur**

Det blir følgende presentert oppgavens teoretiske forankring hvor jeg ser på ulike perspektiver på atferdsproblem, gjør rede for ulike definisjoner på atferdsproblem og ser på ulike faktorer som ifølge deltakerne har påvirkning på deres skolehverdag og forhold til lærerne. Videre i forteller jeg om metodebruk og hvilke valg jeg har tatt underveis. Deretter presenterer jeg funnene som jeg drøfter etter hvert. Til slutt vil jeg komme med en oppsummering og avslutning før jeg ser på veien videre.



## **2.0 Teori**

I dette kapittelet presenteres den teoretiske forankringen for denne oppgaven. I intervjuene la deltakerne særlig vekt på betydningen av relasjon og kommunikasjon mellom lærer og elev, og hovedvekten i denne delen vil dermed ligge på disse temaene. Innledningsvis vil jeg se nærmere på individ- og systemperspektiv på atferdsproblem før jeg gjør rede for begrepet atferdsproblem. Deretter ser jeg på temaer som lærer-elev-relasjon, kommunikasjon, korrigerende av atferd og miljø.

### **2.1 Individperspektiv**

I skolen brukes det ofte individuelle variabler for å forklare og forstå det som foregår, og årsakene blir dermed ofte tillagt individuelle egenskaper. Dette kan være bestemte vansker, medfødte forhold, diagnoser og lignende. Ved å bruke en slik årsaksforklaring vil det indikere at hovedårsaken til problematferden er å finne i den enkelte elev (Nordahl, 2005). Tidligere var retten til spesialundervisning knyttet til at elever som avvok evnemessig fra det som ble ansett som normalt eller som hadde spesifikke diagnoser, kvalifiserte for spesialundervisning og tildeling av ekstra ressurser. Dette vil si at problemene i hovedsak ble forklart med mangler eller svakheter ved eleven. En har på samme måte forsøkt å finne årsakene til problematferd i individet. Opp gjennom årene har det vært en del kritikk mot dette perspektivet. Denne kritikken innebærer at mye av den pedagogiske innsatsen i større grad har tatt utgangspunkt i elevens svakheter i stedet for elevens ressurser og muligheter, og at det ikke har vært arbeidet med å kompensere eller forbedre svakheter eller mangler. Det har også blitt påpekt at individperspektivet har ført til en undervurdering av den betydningen kontekstuelle og sosiale forhold kan ha for læring og atferd i skolen (Overland, 2007).

### **2.2 Systemperspektiv**

I et systemperspektiv vektlegges interaksjonen mellom det enkelte individ og ulike systemer. Alle mennesker er kontinuerlig i kontakt med forskjellige omgivelser, og vil både oppleve å bli påvirket av og ha påvirkning på disse omgivelsene. Hensikten i dette perspektivet er å finne sammenhenger mellom handlinger som vises og de situasjoner eller omgivelser handlingene vises innenfor. Knyttet til atferdsproblem, innebærer systemperspektivet å finne faktorer, mønstre og sammenhenger som skaper og opprettholder den problematiske atferden.

Ved å forstå mønstrene og strukturene i et sosialt system, kan det bidra til en forståelse av aktørenes handlinger (Nordahl, 2005).

Ifølge Sørli (2000) forklares atferdsproblem av en rekke faktorer i de omgivelsene eller systemene elevene befinner seg i (Sørli, 2000). I skolen forklares ofte atferdsproblem ved systemfaktorer som relasjoner mellom elever og mellom elev og lærer, og også de verdier og forventninger som finnes i omgivelsene (Nordahl, 2000). Atferdsproblem blir også ofte forklart ved faktorer i andre sosiale system, der både familie og venner står sentralt (Ogden, 2001). En slik systemforståelse innebærer at det er viktig å arbeide med å endre strukturer og mønstre i de sosiale systemene for å forebygge problematferd. En endring av omgivelsene kan være med å påvirke og endre elevens handlinger. Omgivelsene blir i denne sammenhengen skolen og klassen (Nordahl, 2005). Jeg vil videre se på ulike undergrupper som alle er deler av systemperspektivet.

### **2.2.1 Kontekstuelle perspektiver**

Begrepet kontekst forstås her som de omgivelser og den sosiale sammenhengen ulike hendelser foregår innenfor, og i skolen vil dette være alle forhold som elevenes læring og handling foregår innenfor. Eksempler på dette er klasseledelse, relasjon mellom lærer og elev, jevnalderrelasjoner og verdier og normer i skolen. Elevenes handlinger blir vurdert ut fra de kontekstuelle betingelsene som er rundt eleven i den gjeldende situasjonen (Nordahl, 2005), og en bør dermed se på flere deler av konteksten for å kunne forstå og bidra til endring i elevenes utvikling. Relasjoner fremstår her som særlig viktig, og elever vil vise mindre atferdsproblemer når de har et godt forhold til lærerne sine (Nordahl, 2000). Heggen, Jørgensen og Paulgaard (2003) trekker også frem medelever som en viktig del av skolens kontekst, og ifølge Nordahl (2005) vil de danne betingelser i konteksten i form av verdier, interesser og forventninger som vil ha betydning for elevens handlinger og læringserfaringer.

### **2.2.2 Jevnaldersperspektivet**

Forholdet til jevnaldrende ligger høyt oppe i verdihierarkiet til barn og unge, og spiller en avgjørende rolle i deres utvikling (Heggen et al., 2003). Jevnaldrende har ofte stor betydning for mange elever (Nordahl, 2005), og jevnaldersmiljøet vil påvirke elevens handlinger og valg både i og utenfor skolen (Coleman, 1961), og kan derfor være utgangspunkt for sosial sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Nordahl (2000) trekker frem at enkelte elever

kan benytte ulike former for problematferd i skolen som sosial strategi for å blant annet skjule mangel på kompetanse. Ifølge Nordahl (2005) lager enkelte elever uro fordi andre elever i klassen gir støtte og oppmerksomhet til bråket, noe som gir eleven som forstyrrer en opplevelse av sosial status.

### **2.2.3 Aktørperspektiv**

I dette perspektivet betraktes elevene som aktører som velger handlinger ut fra oppfatning av situasjoner og hensikter (Nygård, 1993). Med bakgrunn i dette kan mye av atferdsproblem forstås som mer eller mindre rasjonelle valg fra elevens side, og elevens vurdering av situasjonen og hans eller hennes ønsker, mål eller verdier vil påvirke valget. Disse valgene er ikke nødvendigvis bevisste, da mange handlinger er automatiserte (Elster, 1989). Noen elever har andre verdier de opplever som viktigere enn det de egentlig skal gjøre, mens andre kan føle en viss kontroll over skolesituasjonen ved å ikke delta. Det kan også være at de opplever situasjoner som kjedelige, meningsløse eller nedverdiggende, eller at de forsøker å beskytte egen verdighet. Mange av disse betingelsene er situasjonsbestemt og kan derfor ikke alene anses som en direkte årsak til problematferden (Nordahl, 2005).

### **2.2.4 Multisystemisk perspektiv**

Det vil ofte være behov for å se på flere systemer samtidig når en skal se på elevens handlinger i skolen (Sørli, 2000). Dette fordi hendelser som foregår i ett system lett kan få konsekvenser for atferden som vises i et annet sosialt system. De ulike sosiale systemene vil på denne måten være i interaksjon med hverandre. I ulike sosiale systemer vil det ofte være ulike verdier, krav og forventninger til atferd, og disse kan både stå i konflikt og samsvare med hverandre. Hver dag deltar elever i flere ulike sosiale systemer, og vil tilpasse sine handlinger til det sosiale systemet de forholder seg til. Konsekvensen er at en noen ganger må forholde seg til flere sosiale systemer samtidig for å kunne bidra til god læring og en hensiktsmessig atferd hos elevene. Dersom en klarer å endre mønstre og strukturer i flere sosiale systemer samtidig, vil det være stor sannsynlighet for at barn utvikler seg i positiv retning. En stor og viktig del av dette vil da være at hjem og skole kommer frem til felles normer og forventninger til elevene (Nordahl, 2005).

## **2.3 Hva er atferdsproblem?**

Ogden (1998) definerer atferdsproblem som atferd bryter med gjeldende normer, regler og forventninger. Dette er en vid definisjon, og Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) påpeker at det er når den problematiske atferden vises regelmessig i bestemte situasjoner over tid at det kan betraktes som atferdsproblem. Dette fordi enkelthendelser ofte er situasjonsbetinget, og vil dermed som regel ikke oppstå senere. Overland (2007) sier seg enig i dette, og hevder at atferd alltid er knyttet til en eller flere kontekster eller situasjoner. Atferdsproblem kan oppstå i en bestemt situasjon, men være fraværende i en annen. Og til flere situasjoner eller kontekster problematferden viser seg i, til mer alvorlig er den. Dette gjelder spesielt når atferden opptrer på flere arenaer.

Begrepet atferdsproblem har ikke én allment akseptert definisjon, og blir i faglitteraturen definert på flere ulike måter. Dette fører til at det kan oppstå både definisjons- og avgrensingsproblemer når en skal avklare hva problematferd er (Ogden, 2001). Ulike fagdisipliner har forskjellige og egne definisjoner på atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). I spesialpedagogikken blir atferdsproblem i skolen definert ved bruk av begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og mer diagnostiske termer som ADHD, Asperger syndrom, Tourettes syndrom og lignende (Gillberg 1998). I Norge er disse medisinske diagnosene relativt nye, og de blir brukt i stadig økende grad. Begrepene beskriver vansker, avvik, dysfunksjoner eller syndromer den enkelte elev har, noe som indikerer at årsaken til problematferden i hovedsak ligger i den enkelte elev (Nordahl, 2005), og jevnaldermiljøet vil påvirke elevens handlinger og valg både i og utenfor skolen (Coleman, 1961).

### **2.3.1 Faktorer som kan fremme negativ atferd i skolen**

Det finnes flere faktorer som påvirker negativ atferd i skolen. Thomas, Bierman og The Conduct Problems Prevention Research Group (2006) trekker frem uklare regler, dårlig klasseledelse eller konflikt mellom barn og voksne som mulige årsaker til utvikling av atferdsproblem. Andre årsaker kan være at det er mange elever som har sosiale vansker i elevgruppen eller at eleven kommer fra et belastet nærmiljø. Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, og Coie (1999) hevder at dersom det er et generelt høyt aggresjonsnivå i en elevgruppe kan det å vise aggressiv atferd lettere bli akseptert, da jevnaldermiljøet, ifølge Coleman (1961), kan påvirke elevenes handlinger. Videre påpeker Stormshak et al. (1999) at

dette er fordi atferden påvirker de sosiale normene, og vil redusere de sosiale læringsmulighetene til å løse konflikter på andre måter enn ved aggresjon. Skaalvik og Skaalvik (2013) er inne på det samme som Stormshak et al., og sier at en årsak kan være at bråk blir høyt verdsatt i referansegruppen, medelevene, og at eleven velger å bråke for å få høyere status. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) mener at elever kan vise uønsket atferd for å få lærers eller medelevers oppmerksomhet, og Webster-Stratton (2005) poengterer at mange elever har så stort behov for oppmerksomhet at de heller ønsker negativ oppmerksomhet for dårlig oppførsel enn å bli ignorert. Skaalvik og Skaalvik (2013) peker på at eleven kan velge å bråke for å skjule tilkortkomning. Det kan også være en spontan reaksjon på faglig og sosial frustrasjon. Videre trekker de frem at uønsket atferd oftere oppstår når eleven opplever at han eller hun kommer til kort. Dette kan blant annet være når undervisningen ikke er tilpasset elevens nivå, når de ikke forstår oppgavene, når de mangler utfordringer og når de er slitne og ikke greier å konsentrere seg.

#### **2.4 Læreren i møte med elever som viser atferdsproblem**

Mange lærere kan oppleve at det i noen tilfeller vil være vanskelig å rose elever som viser atferdsproblem (Nordahl et al., 2005). Enkelte elever er det vanskelig å forstå og hjelpe, og det er også umulig å være optimalt til stede for hver enkelt elev til enhver tid. Dette fordi det både er mange ulike behov som kan være vanskelig å oppdage og fordi mange situasjoner ofte er svært sammensatt (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Greene (2011) trekker frem at det er utfordrende å arbeide med elever som viser atferdsproblemer. Det vil være ukomfortabelt og krever hardt arbeid, samarbeid og tålmodighet. Webster-Stratton (2005) hevder at alle lærere som møter utfordrende klasser og elever som viser atferdsproblem vil før eller senere oppleve frustrasjon og sinne. En konsekvens av dette er, ifølge Berg (2015), at det ofte blir et negativt fokus når lærere samtaler om elever som viser atferdsproblem. Det vil i den sammenheng, som Hattie (2013) poengterer, være viktig at læreren har fokus på at alle elever kan lykkes og legger best mulig til rette for dette. Det krever at læreren respekterer eleven og kommuniserer på en synlig måte gjennom omsorg og engasjement. Brandtzæg et al. (2016) påpeker at det er viktig å huske på at dersom lærerne gir opp eleven, kan eleven lett gi opp skolen. En må forsøke å forstå hva som ligger bak atferden til eleven, da negativ atferd kan være et uttrykk for at eleven ikke når gjennom til læreren. Denne forståelsen vil være avgjørende og kan hjelpe læreren og eleven med å finne løsninger på hvordan de kan håndtere atferden (Brandtzæg et al., 2016).

### **2.4.1 Å finne elevens sterke sider**

Alle elever har behov for å bli sett og få omsorg og anerkjennelse i skolen, og det kan hevdes at dette i særlig grad gjelder elever som viser atferdsproblemer. Nordahl et al. (2005) poengterer at elever som viser atferdsproblem kanskje er de som har mest behov for empati og forståelse. Mange har opplevd svært lite anerkjennelse tidligere, noe som gjør at de kan være følsomme for negative tilbakemeldinger og kritikk (Brandtzæg et al., 2016), samtidig som de har et ekstra stort behov for støtte, omsorg og oppmerksomhet (Webster-Stratton, 2005). Berg (2015) påpeker at det er viktig å huske på at elever som viser atferdsproblem i skolen ikke er utfordrende hele tiden. De vil også ha positive og sterke sider, noe de mestrer og kan verdsettes for, og de vil fungere bra i flere situasjoner. Nordahl et al. (2005) understreker at det er viktig at læreren oppdager disse sidene og uttrykker dette til eleven, blant annet ved bruk av ros, støtte og oppmuntring. Dette fordi det kan være avgjørende for mange elever som viser atferdsproblem å få høre at noen ser dem og bryr seg om dem. Ifølge Bergkastet et al. (2009) bør læreren derfor kontinuerlig kartlegge elevens mestringspotensiale for å best mulig kunne møte og veilede den enkelte elev. Skaalvik og Skaalvik (2013) poengterer at ved å legge opp til at eleven opplever mestringserfaringer, kan dette øke forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, noe som videre kan påvirke motivasjonen. Brandtzæg et al. (2016) trekker frem at det å hjelpe elevene til å forstå sammenhengen mellom oppgaver de skal utføre og læringsmål også kan fremme motivasjon. Dette fordi en slik forståelse om hvorfor oppgaven skal utføres kan gjøre det lettere å konsentrere seg om oppgaven. Det at elevene får delta i målsetting ved å diskutere egne mål sammen med lærer og være med på å sette opp disse kan, ifølge Haug (2014), også virke motiverende samtidig som det fremmer en realistisk måloppnåelse. Det er mye enklere å arbeide mot mål en forstår og er enig i enn mål som oppleves som pålagt og uoppnåelig. Bergkastet et al. (2009) hevder at følelsen av å bli sett og opplevelsen av mestring kan begge bidra til å skape trygghet for eleven, samtidig som det kan være med på å forebygge utvikling av negativ atferd.

### **2.5 Lærer-elev-relasjon**

Ifølge Drugli (2012) viser forskning at relasjon mellom lærer og elev er det viktigste for elevens læring, og det påpekes i flere lærebøker at arbeidet med positive relasjoner kan være spesielt avgjørende i møte med elever som viser atferdsvansker (Brandtzæg et al., 2016; Webster-Stratton, 2005; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005; Sørli & Nordahl, 1998). Brandtzæg et al. (2016) trekker frem at læreren må ta ansvar for å skape trygge



relasjoner, da flere elever som viser atferdsvansker ikke har opplevd dette tidligere. I den sammenheng er det viktig at læreren er vennlig, imøtekommende og tålmodig samtidig som han eller hun viser en interesse for å forstå og hjelpe eleven. Webster-Stratton (2005) poengterer at læreren må bli kjent med eleven som individ for å kunne skape en positiv relasjon. Læreren bør også få innblikk i elevens forståelse, vise interesse, finne sterke sider og fremme positiv selvoppfatning. Elever som opplever å ha en lærer som lytter og som bryr seg vil føle seg mer verdsatt og spesielle, noe som igjen vil skape gjensidig støtte og tillit. Tillit er videre grunnlaget for alle positive relasjoner. Lærerne må da benytte enhver anledning til å vise elevene at de har tro på de, og også møte de med forventninger. Gode relasjoner er, ifølge Ogden (2009) en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere, og Silver et al. (2005) hevder at gode relasjoner kan være med på å redusere atferdsproblem. Sørli og Nordahl (1998) påpeker at elever som opplever å ha et godt forhold til læreren sin jevnt over viser mer positiv sosial kompetanse og bedre trivsel på skolen enn andre elever. Videre trekker de frem at lærere som respekterer elevene og som har fokus på et positivt forhold vil være med på å motivere og inspirere elever. Lærers fokus på å fremme positive relasjoner i klasserommet er grunnprinsippet i en relasjonsorientert klasseledelse (Nordahl et al., 2005; Bergkasted et al., 2009). En slik klasseledelse blir ofte trukket frem som effektiv og viktig, og ifølge Nordahl et al. (2005) er dette en av de viktigste betingelsene for å kunne forebygge problematferd.

### **2.5.1 Lærers rolle**

Det stilles mange krav til rollen som lærer, og jeg vil videre presentere noen av disse. Ifølge Drugli (2012) gir trygghet det beste utgangspunktet for læring, og for at elevene skal føle seg trygge bør læreren oppriktig være nysgjerrig og innstilt på å forstå eleven. Haug (2014) trekker frem at lærerne skal opptre som gode og stramme ledere i klassen. De skal skape gode rutiner og ha klare regler for atferd som blir fulgt opp i praksis. Samtidig skal en lærer vise entusiasme og humor, og også være til inspirasjon for elevene. Brandtzæg et al. (2016) mener også at læreren skal ta ledelsen og lage tydelige rammer. Læreren bør i tillegg være vennlig, også i kroppsspråket, og det vil da være viktig at læreren er bevisst på de nonverbale signalene eller holdningene en har til eleven. Læreren bør akseptere elevene og forsøke å forstå hva som skaper utfordringer. På denne måten kan en hjelpe eleven til å utvikle seg, men dette krever samtidig forståelse og kunnskap om den enkelte elev.

Læreren bør også være bevisst sine egne reaksjoner. Ifølge Brandtzæg et al. (2016) vil det at voksne hisser seg opp og virker aggressive skape stress og uro i alle barn, og enkelte barn er ekstra vare på dette. Noen kan reagere ved å vise utagerende atferd, noe som i neste omgang gjør den voksne enda sintere og mer aggressiv. Et utfall kan da være at den voksne overser sitt eget bidrag og legger skylden på barnet i stedet. Barnet blir derfor sett på som vanskelig selv om det egentlig er relasjonen som har utviklet seg til å bli vanskelig. Barnets utagering blir dermed et resultat av relasjonen, og ikke en årsak. Det er derfor viktig å møte de utrygge elevene med en aksepterende holdning. I stedet for å spørre om hvorfor noe er vanskelig, som kan føles angripende, kan en bekrefte at en ser og forstår at det er vanskelig (Brandtzæg et al., 2016). I slike tilfeller trekker Hattie (2013) frem at den viktigste kunnskapen vil handle om å forstå seg selv som lærer, sine intensjoner og reaksjoner og hvordan en kan påvirke eleven.

### **2.5.2 Se og bli kjent med eleven**

Utvikling av positive relasjoner er et kontinuerlig arbeid som krever at læreren er bevisst sine valg, og noen ganger er kvaliteten like viktig som mengden av tid læreren bruker på eleven. En lærer som bryr seg er noe av det viktigste for mange elever, og i den sammenheng bør læreren lete aktivt etter muligheter til å bekrefte at han eller hun ser og anerkjenner den enkelte elev (Bergkastet et al., 2009). I dette arbeidet finnes det flere tiltak læreren kan gjøre. Eksempler på dette er blikkontakt, et klapp på skulderen, en liten kommentar, et personlig spørsmål eller et anerkjennende smil (Nordahl et al., 2005; Berg, 2015, Brandtzæg et al., 2016). Disse handlingene handler ikke om bruk av mye tid, men om å være oppmerksom, se eleven og utnytte den tiden en har (Nordahl et al., 2005). En viser eleven at en er engasjert og bryr seg, og det er med på å danne en trygg relasjon (Brandtzæg et al., 2016). Berg (2015) peker også på at det å bli lagt merke til vil oppleves som verdifullt for eleven.

De fleste elever vil verdsette å ha en lærer som bryr seg om dem, og ifølge Ogden (2009) vil elever lære bedre og høre mer på lærere de liker, respekterer eller stoler på. Ved å sette seg inn i elevenes interesser, familiesituasjon og eventuelle problemer, kan læreren få kunnskap om og bli bedre kjent med elevene, og elevene kan oppleve at noen bryr seg (Ogden, 2009; Haug, 2014). Nordahl et al. (2005) påpeker at slike handlinger fra læreren kan være med på å danne et viktig grunnlag for videre dialog og samtaler med elevene. Brandtzæg et al. (2016) trekker frem at samtaler kan videre bygge relasjoner og åpne for samarbeid. Ifølge Bergkastet et al. (2009) kan elevsamtaler gi læreren kunnskap om elevens oppfatninger, noe som er

grunnleggende for å forstå elevens handlinger. Elevene får mulighet til å fortelle om seg selv, noe som gir læreren mulighet til å identifisere elevens ressurser, tilpasse undervisningen bedre og hjelpe eleven videre. Nordahl et al. (2005) understreker viktigheten av at elever bør oppleve at de kan snakke med den voksne, at den voksne samtidig er troverdig, forutsigbar og imøtekommer sentrale behov. Disse faktorene vil være med på å skape tillit. I den sammenheng er det viktig å huske på at det er barns opplevelse av den voksnes tilbakemelding som er viktig, ikke den voksnes intensjon. Den voksne bør derfor være direkte og tydelig, og også bevisst på hvordan eleven kan tolke tilbakemeldingen.

Det er mye læreren selv kan gjøre i møte med elever som viser atferdsproblemer, og Berg (2015) trekker frem at læreren må bli bevisst hvordan han eller hun ser eleven. Hva en tenker og dermed signaliserer til eleven vil ha påvirkning på elevens atferd og prestasjoner. Dersom en lærer for eksempel ikke liker en elev vil det påvirke både holdninger og atferd. En viktig faktor i den individuelle refleksjonen er å bli bevisst disse tankene for å best mulig respektere og forstå eleven. Brandtzæg et al. (2016) setter fokus på at læreren bør forstå seg selv utenfra, altså gjennom barnets blikk, noe Slade (2005) forklarer som mentalisering. Brandtzæg et al. (2016) trekker videre frem at det å høre på elevene og tilpasse seg deres behov er noe av det viktigste arbeidet en lærer kan gjøre i møte med elever som viser atferdsproblem. Læreren må dermed akseptere eleven og forsøke å se bak atferden. Fonagy, Gergely og Target (2007) hevder at læreren må forstå at elever kan ha ulike årsaker for samme atferd og at de trolig strever med noe på "innsiden" eller at det dreier seg om misforståelser. Brandtzæg et al. (2016) hevder at læreren må være oppmerksom på at elevens opplevelse av en situasjon kan være annerledes enn lærerens, og at en må se hvordan ens egen atferd som voksen kan påvirke eleven. For å gjøre dette på en best mulig måte bør læreren bli bevisst sin egen forståelse og vise et engasjement i eleven. Dersom eleven merker at læreren bryr seg på en personlig og oppriktig måte, vil de få mer motivasjon til å høre etter (Brandtzæg et al., 2016).

### **2.5.3 Forventning til atferd**

Webster-Stratton (2005) hevder at elever som viser atferdsproblem ofte får mye kritikk og lite ros, noe som fører til at de og medelevene lærer å forvente dette. Et utfall kan være at de føler de må leve opp til forventningene, og oppfører seg deretter (Webster-Stratton, 2005; Berg, 2015). Webster-Stratton (2005) påpeker videre at læreren må arbeide med å snu disse forventningene, mens Brandtzæg et al. (2016) mener en må justere og avkrefte elevens

negative forventninger. Samtidig fremhever Ogden (2009) viktigheten av at læreren forsikrer seg om at forventninger til atferd er i samsvar med elevens forutsetninger. Nordahl et al. (2005) trekker frem betydningen av positiv relasjon mellom lærer og elev, og hevder at eleven lettere vil innfri forventninger fra læreren dersom relasjonen er positiv. Dette fordi eleven har noe å tape. En slik relasjon kan derfor være et virkemiddel for å utvikle kompetanse og mestring hos elever. Dersom relasjonen mellom lærer og elev ikke er positiv har ikke eleven like mye å tape, noe som gjør at terskelen for å ikke innfri forventningene er lavere.

## **2.6 Kommunikasjon mellom lærer og elev**

### **2.6.1 Positiv og negativ oppmerksomhet**

Webster-Stratton (2005) forteller at undersøkelser med vekt på lærers oppmerksomhet viser at uønsket atferd får opptil femten ganger så mye oppmerksomhet som positiv atferd, og ifølge Bergkastet et al. (2009) er denne oppmerksomheten som regel negativ eller korrigerende. Den har også liten eller ingen effekt når det gjelder elevenes motivasjon, og kan være med på å bidra til en økning av uønsket atferd. Bergkastet et al. (2009) hevder at dette kommer av at oppmerksomheten lett blir styrt mot det negative i en situasjon. Webster-Stratton (2005) trekker frem at elever som viser atferdsproblem oftere får negativ oppmerksomhet fra lærerne enn andre elever. Hvilken type oppmerksomhet læreren gir elevene har stor betydning for relasjon og motivasjon, og den faglige innsatsen eller sosiale atferden læreren velger å gi oppmerksomhet til har ofte en tendens til å gjenta seg. Ifølge Brandtzæg et al. (2016) kan negativ oppmerksomhet gi eleven en opplevelse av utrygghet, som igjen kan føre til at eleven utvikler negativ selvfølelse. Drugli (2013) påpeker at det er enhver lærers ansvar å gi like mye positiv oppmerksomhet og støtte til elever som viser atferdsproblemer som andre elever, noe som kan forsterke den positive atferden. Ogden (2009) trekker frem at det bør være et balanseforhold mellom negative og positive tilbakemeldinger, der de positive er i overtall.

### **2.6.2 Ros**

Ros og oppmuntring oppleves svært positivt for mange elever og kan være med på å motivere for det som skapte denne følelsen (Bergkastet et al., 2009). Webster-Stratton (2005) påpeker at jevnlig ros og oppmuntring kan styrke både selvtillit og positiv relasjon, noe som igjen kan forsterke faglig og sosial kompetanse. Dette betyr at en forsterkning av elevens positive atferd kan føre til at eleven utviser mer av denne atferden og mindre av den negative atferden.

Deci, Koestner og Ryan (1999) poengterer at ros og korrigerende kommentarer bør bli gitt på en informativ måte slik at eleven forstår hvorfor resultatet er godt og hva som bør arbeides mer med. Konkret og beskrivende ros anbefales også av både Bergkasted et al. (2009), Skaalvik og Skaalvik (2013) og Haug (2014). Ifølge Bergkasted et al. (2009) kan det forsterke den positive effekten av ros, mens Skaalvik og Skaalvik (2013) begrunner dette med at eleven får spesifikk informasjon om hva som er bra og at dette vil motivere eleven til å gjenta atferden. Haug (2014) fremhever at det også er viktig at det er akseptert å gjøre feil. Ifølge Bergkasted et al. (2009) bør læreren være troverdig og vise at han eller hun mener det når de roser eller oppmuntrer en elev. Læreren må lete jevnlig etter fremgang, innsats og gode egenskaper ved eleven, og de trenger ros og oppmuntring underveis og ikke bare når de når et mål. Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem at læreren bør vektlegge elevens forsøk i stedet for å evaluere ferdigheter, og det er i den forbindelse viktig å huske på at innsatsen er viktigst og at atferden ikke trenger å være perfekt for å fortjene ros. Læreren bør vise entusiasme og gi ros på en variert, oppriktig og omsorgsfull måte. Webster-Stratton (2005) påpeker at mange elever har vanskelig for å forstå et nøytralt ansiktsuttrykk og toneleie, og kan derfor tolke lærerens tilbakemeldinger negativt selv om læreren mener det positivt. Dette gjelder også dersom rosen er vag. Det er derfor viktig at læreren er bevisst hvordan han eller hun formidler rosen.

Bergkasted et al. (2009) peker på at det ved bruk av et belønningssystem vil være viktig å presisere hva som er kriteriet for å oppnå belønningen. Lærer og elev bør avtale et mål på forhånd, og eleven får belønning når han eller hun har oppnådd dette målet. Små og hyppige belønninger vil være mer hensiktsmessige enn store og sjeldne. Det bør ikke settes en frist da det kan oppleves som et nederlag dersom en ikke klarer det, og det er også viktig at en ikke fjerner belønningen som en negativ konsekvens, da dette kan redusere motivasjonen.

### **2.6.3 Hjem-skole**

Både Haug (2014) og Webster-Stratton (2005) poengterer at kontakt og samarbeid med hjemmet kan gi viktig informasjon om eleven. Webster-Stratton (2005) trekker videre frem at et slikt samarbeid i tillegg kan gi innblikk i elevens forutsetninger, samt omstendigheter rundt eleven. Denne informasjonen kan også gi en forståelse av elevens perspektiv, samt at foreldres deltakelse i barnas skolegang har positiv effekt på barnas prestasjoner og sosiale kompetanse. Det ideelle forholdet er et samarbeidende interessefellesskap hvor lærerens og foreldrenes kunnskaper, styrker og perspektiver er like mye verdt. Begge sider har forskjellige

styrker, og det å godta betydningen av disse styrkene vil skape et gjensidig respektfullt og støttende forhold (Webster-Stratton, 2005).

## **2.7 Korrigerer av atferd**

Korrigerer blir ofte brukt for å stoppe uønsket atferd, og ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er det viktig at korrigerer bevarer elevenes verdighet samtidig som det motiverer dem til å endre atferden. Bergkastet et al. (2009) påpeker viktigheten av at det ved korrigerer også blir signalisert et ønske om å hjelpe eleven. Læreren handlinger i klasserommet er synlig for alle elevene, og ved korrigerer vil det derfor være viktig at det skjer på en måte som modellerer respekt for den som blir korrigeret. Ifølge Brandtzæg et al. (2016) blir det ofte oppfordret til at ønsket atferd belønnes og uønsket atferd overses. De problematiserer dette ved at fokuset dermed blir på den ytre atferden og ikke på å hjelpe eleven. Lærerne må forstå at atferd er kommunikasjon, og at deres oppgave er å oppfatte det elevene uttrykker slik at de kan hjelpe. Overland (2007) poengterer at eleven bør få en advarsel når han eller hun er i ferd med å bryte en regel, da dette vil ansvarliggjøre eleven, og at det ved brudd på regler bør komme konsekvenser så raskt som mulig. Dette fordi effekten reduseres dersom det går for lang tid mellom atferd og konsekvens. Det vil også være viktig at lærer får innsikt i elevens subjektive opplevelse av konsekvenser og korrigerer, da det er dette som avgjør om den er positiv eller negativ. Videre trekker han frem at det tidligere har vært brukt mange ulike reaksjonsmåter på uønsket atferd, som blant annet å bli tatt ut på gangen. Elevene ble da fjernet fra situasjonen og det var en form for isolasjon fra fellesskapet. I dag brukes det andre konsekvenser og en av disse er utvisning. Overland påpeker at dette kan oppleves som positivt for elever som allerede er skolelei og skulker mye. Dette fordi de lovlig får ekstra fridager. Dette vil selvsagt variere fra elev til elev.

## **2.8 Miljø**

### **2.8.1 Klassemiljø**

Opplæringslova §9A-2 sier at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og det står videre i §9A-4 at alle som arbeider på skolen har ansvar for å følge med om skolemiljøet er trygt og godt. Likevel er det elevens opplevelse av skolemiljøet som har betydning, og dersom en elev ikke opplever det som trygt og godt skal det settes i gang tiltak så langt det er mulig (Opplæringslova, 1998). Skaalvik og Skaalvik

(2013) påpeker at elevens opplevelse av læringsmiljøet har videre konsekvenser for læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd. Læreren fokus på holdninger og tidlig etablering av disse kan ha stor betydning, og Brandtzæg et al. (2016) poengterer hvor viktig det er at læreren skaper toleranse for mangfoldet i klasserommet ved at han eller hun normaliserer det å ha ulike behov. Dette vil ha en betryggende effekt og vil hjelpe mange elever til å føle seg forstått. At den voksne har en aksepterende holdning overfor eleven kan bidra til at eleven føler seg sett og forstått, samtidig som det kan gi mot til å tørre mer. Dersom miljøet derimot oppleves som utrygt og lite støttende, vil det å skille seg ut eller bli behandlet annerledes, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) kunne oppleves som truende. Ved å etablere et miljø som preges av differensiering og at undervisningen er tilpasset elevenes behov, vil det være mindre truende å ha andre behov enn medelevene. Dette fordi elevene blir vant med at alle arbeider med ulike oppgaver, og elever med særskilte behov vil dermed ikke skille seg like mye ut.

### **2.8.2 Inkludering**

Ifølge Haug (2014) handler inkludering om forholdet mellom individet og fellesskapet. I den inkluderende skolen skal det tas hensyn til alle barn. For å tilpasse undervisningen best mulig til elevenes forutsetninger, blir idealet at undervisningen skal være inkluderende og at alle elever skal være samlet. Innenfor denne rammen skal alle få tilpasset opplæring (Haug, 2014). Samtidig påpeker Haug (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013) at dette vil stille krav til den faglige og sosiale inkluderingen da alle elever skal oppleve å kunne delta på lik linje, slik at ingen blir passive tilskuere. Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem at det å inkludere alle elever ikke bare krever fokusering på eleven, men på eleven i kontekst, altså skolemiljøet, læringsmiljøet eller det sosiale miljøet. Videre trekker de frem at den inkluderende skolen kjennetegnes blant annet ved at den har utviklet et aksepterende og inkluderende miljø der elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider, og der det å avvike fra gjennomsnittet er akseptert. Det er greit dersom noen elever trenger tid eller trenger hjelp, samtidig som det er akseptert å være motivert for skolearbeid. Et aksepterende miljø kjennetegnes av gjensidig respekt og positive lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### **2.8.3 Deltakelse**

Mange elever som viser problematferd vil ofte ha behov for spesialundervisning i tillegg til vanlig undervisning. Skaalvik og Skaalvik (2013) peker på at denne spesialundervisningen

ikke bør ha det å løse den enkelte elevs læringsproblem som eneste hensikt, men at skolen heller bør velge organiseringsformer og arbeidsmåter som bidrar til å redusere den enkelte elevs opplevelse av tilkortkomning og som ivaretar hensynet om at eleven ikke skal falle utenfor fellesskapet. Videre fremhever de at det kan være positive og negative utfall dersom en elev får enetimer eller gruppetimer over tid. På den ene siden vil dette kunne oppleves som stigmatiserende dersom det kun er elever som har særskilte behov som benytter denne organiseringen. På den andre siden vil det også kunne oppleves som stigmatiserende dersom eleven er til stede i klassefellesskapet uten å kunne delta på lik linje med andre elever, uten å forstå lærestoffet og å jobbe med arbeidsoppgaver en ikke mestrer. Dette kan også være med på å true selverdet og det kan føre til isolasjon og ensomhet. Skaalvik og Skaalvik sier at valg av organiseringsformer må derfor til enhver tid springe ut fra hva som tjener eleven sosialt og faglig i den gitte situasjonen.



## **Kapittel 3.0 Forskningsmetode**

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for gjennomføringen av forskningsprosessen og grunnleggende valg av forskningsmetode og utvalg. Jeg vil også se på forskerrollen og hvilken påvirkning min forforståelse har hatt, før jeg kommer inn på oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Til slutt betrakter jeg etiske sider ved prosjektet.

### **3.1 Kvalitativ metode**

I denne oppgaven har jeg ønsket å få et innblikk i hvordan elever som viste utfordrende og utagerende atferd da de gikk på skolen opplevde egen skolegang, samt se på hvilken betydning læreren hadde. For å finne ut av dette valgte jeg å benytte meg av kvalitative forskningsintervju. Denne forskningsmetoden kan gi forskeren innsikt i hvordan deltakerne opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2013), samt en mulighet til å forstå og beskrive sosiale fenomener fra innsiden (Nilssen, 2012). Resultatet vil alltid være preget av konteksten (Tjora, 2017). Dataen blir konstruert i samspillet mellom forsker og deltaker, noe som fører til at en kommer tett på forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012). Denne nærheten er særegen for kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015), og kan gi forskeren tilgang på kunnskap en ellers ville hatt vanskeligheter med å få tak i (Thornquist, 2003).

### **3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag**

For å best mulig kunne forstå og beskrive deltakernes opplevelser har jeg benyttet meg av både fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger. En fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen hos deltakerne der en søker å oppnå en forståelse av den underliggende meningen bak erfaringene. Det er viktig at forskeren reflekterer over egne erfaringer, da disse kan danne et utgangspunkt for forskningen. Forskeren må også være åpen for deltakernes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å forstå deltakernes opplevelser slik de selv opplevde disse. Dette krevde at jeg var åpen for deres beskrivelser og var bevisst på å få de til å utdype dette for å presisere hva de tenkte og følte. Gode beskrivelser er viktig for å få en best mulig forståelse. Jeg brukte også tid på å gjøre rede for min egen forforståelse og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å finne og beskrive de erfaringene deltakerne har felles, kan det gi et grunnlag for å utvikle en generell forståelse for det som skal undersøkes (Thagaard, 2013). Målet mitt var å få en forståelse av deltakerne, og ved å bruke en fenomenologisk tilnærming kunne jeg få dette via deres opplevelser.

Samtidig vil jeg også se på og fortolke det deltakerne forteller, og dette vil da være en hermeneutisk tilnærming. Det blir her lagt vekt på at fenomener kan tolkes på ulike måter, og at det dermed ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2013; Nilssen, 2012). Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og brukes først og fremst til å tolke tekster for å få en dypere forståelse (Fossland & Thorsen, 2010). Det kan stilles mange spørsmål til teksten, og ulike spørsmål vil gi ulike svar og tolkninger (Nilssen, 2012). Forskerens forforståelse har en betydning og en har som formål å oppnå en generell forståelse av hva materialet betyr (Kvale & Brinkmann, 2015). Mening kan kun forstås i den konteksten det vi studerer hører til, og vi forstår dermed delene i lys av helheten (Thagaard, 2013).

Sentralt i hermeneutikken er også den hermeneutiske sirkel. Her foregår det en tolkningsprosess som beveger seg mellom en delforståelse og en helhetsforståelse, der delen gir en forståelse til helheten, som igjen gir en forståelse til delen. Hvordan helheten blir fortolket påvirker hvordan de ulike delene blir fortolket og motsatt (Nilssen, 2012). Denne spiralen åpner for en ny eller dypere forståelse av meningen for hver omdreining (Kvale & Brinkmann, 2015; Hjordemaal, 2011). Med andre ord består tolkningen av bevegelser mellom tolkningen og konteksten og mellom tolkningen og vår forforståelse, og det er i denne prosessen sannhet blir utviklet (Nilssen, 2012).

### **3.3 Dybdeintervju**

Mange intervju har som formål å få innblikk i hvordan andre mennesker oppfatter sin egen livssituasjon, noe som videre gir mulighet til å få innsikt i deltakerens tanker og erfaringer. Alt som blir fortalt er gjenfortellinger av hendelser, og vil derfor være preget av deltakerens forståelse av det opplevde (Thagaard, 2013). Formålet har vært å få et godt innblikk i deltakernes opplevelser og erfaringer, og det ble dermed naturlig å bruke kvalitative forskningsintervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg bestemte meg tidlig for å bruke semistrukturert dybdeintervju, hvor målet er å få innblikk i deltakernes livsverden og erfaringer (Kvale, 1997). I et semistrukturert intervju er samtalen mellom deltaker og forsker relativt fri, men har en viss struktur ved at forsker planlegger noen temaer på forhånd. Bruk av åpne spørsmål gir deltakerne mulighet til å gå i dybden av et tema, samt komme inn på digresjoner som omhandler andre temaer (Tjora, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om en intervjuguide benyttes, bestemmes rekkefølgen av temaene underveis etter hva deltakerne velger å fortelle (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakernes uttalelser kan dermed brukes for å

avgrense forskningen, og store deler av den utforskende forskningen ligger dermed i selve intervjusituasjonen (Tjora, 2017).

### **3.4 Utvalget**

Utvalget består av fire unge voksne i alderen 20-25 år. Antall deltakere var en avgjørelse jeg tok tidlig i prosessen. Siden jeg skulle gjennomføre dybdeintervju kunne jeg ikke ha så mange deltakere. Det hadde vært nok med tre stykker med tanke på hvor mye informasjon jeg fikk, men dette var vanskelig å vite på forhånd. Jeg gjennomførte fem intervjuer og valgte til slutt å bruke fire av disse, da det ene ikke kunne brukes, noe jeg kommer nærmere inn på senere i metodekapitlet. Aldersbegrensningen var 18-30 år. Dette fordi jeg ønsket å snakke med deltakere som ikke hadde fått for stor avstand til skoletiden, men som samtidig hadde nok avstand til å kunne reflektere rundt opplevelsene. Den øvre grensen ble satt for at utvalget skulle ha et mest mulig likt utgangspunkt. Til eldre de er, til større avstand har de til opplevelsene fra skoletiden.

#### **3.4.1 Veien frem til utvalget**

Jeg var forberedt på at det kom til å bli utfordrende å finne deltakere, og startet dermed tidlig med å kontakte diverse instanser og skoler. Det jeg derimot ikke hadde trodd, var at det skulle gå flere måneder før jeg kunne holde det første intervjuet. Oppgaven omhandler et sensitivt tema, og det krever deltakere som er villige til å dele og fortelle personlige ting om seg selv til en fremmed. Dette er ikke noe alle er komfortabel med. Jeg har heller ingen tilknytninger til miljø og instanser som har forbindelser med målgruppen jeg var ute etter. Jeg hadde tatt høyde for at det kunne bli vanskelig å komme i kontakt med aktuelle deltakere, og spesielt siden den nedre aldersgrensen var 18 år. Jeg tok også et valg om å ikke intervju noen jeg kjente personlig. Dette fordi det kan påvirke min tolkning, samt det deltakeren forteller. Med bakgrunn i dette, og i at jeg ikke hadde noen forbindelser, valgte jeg å ikke ta direkte kontakt med unge voksne selv, men med personer og instanser som arbeider med unge. Hammersley og Atkinson (1996) bruker begrepet ”portvakt” om disse personene eller instansene, og jeg kommer til å bruke dette begrepet videre i teksten.

Jeg tok et strategisk utvalg ved å ha en aldersgrense på 18-30 år og et krav om at de viste atferdsproblemer i form av utagerende og utfordrende atferd da de gikk på skolen. Hva som

ble lagt i atferdsproblemer og utagerende og utfordrende atferd var opp til hver enkelt deltaker, men alle identifiserte seg selv med den beskrivelsen. Jeg stilte ingen krav til kjønn eller livssituasjon i dag. Dette ble det Thagaard (2013) forklarer som et tilgjengelighetsutvalg. Utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for forskningen, og fremgangsmåten for valg av deltakere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2013). Siden jeg ikke visste hvem jeg burde kontakte, startet jeg i en ende med blant annet Barne- og familietjenesten, Pedagogisk-psykologisk tjeneste, Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, kriminalomsorgen, diverse skoler og Skoleteamet. Det viste seg derimot av flere av disse har brukergrupper under 18 år og oppholder ikke kontaktinformasjon i ettertid. Dette var det første hinderet. Selv om mange ikke kunne hjelpe, ga de flere tips til hvor jeg kunne henvende meg videre. Jeg gikk dermed over til å benytte meg av ”snøballmetoden”, som ifølge Thagaard (2013) er en vanlig metode innenfor tilgjengelighetsutvalg der forskeren først tar kontakt med personer som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for forskningen, og får deretter navn på andre som har tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle snakket jeg ikke direkte med deltakerne, men med portvaktene fra BFT og PPT og andre instanser som da ga meg navn til andre portvakter fra andre instanser. Problemet med denne fremgangsmåten er at en lett kan få deltakere innenfor samme nettverk eller miljø (Thagaard, 2013). Men ved at jeg var i kontakt med så mange ulike instanser fikk jeg til en viss grad forhindre dette, og selv om jeg kom i kontakt med deltakerne gjennom lignende instanser, er ingen fra samme instans.

Jeg fikk avtalt et møte med Skoleteamet hvor de arbeider med yngre barn og kunne dermed ikke hjelpe meg med deltakere, men jeg fikk både navn og nummer til konkrete personer som arbeider med unge voksne og tips til hvor jeg kunne lete videre. Jeg fikk også nyttig informasjon jeg kunne ta med meg i møte med de deltakerne jeg skulle intervju. Jeg kom dermed i kontakt med mange hyggelige mennesker som gjerne ønsket å hjelpe, men i likhet med andre jeg tidligere hadde kontaktet hadde alle mye arbeid å gjøre selv som gjorde at jeg ble satt på vent.

I mellomtiden arbeidet jeg også via sosiale medier, og brukte grupper på Facebook som et medium. Dette var ulike hjelpegrupper som var åpne for alle. Venner av meg hørte også rundt i sine nærmiljøer, og noen tok direkte kontakt med personer de hadde kjennskap til som kunne passe i målgruppen. I tillegg hørte jeg rundt i mine nærmiljøer. Det var mange som hadde bekjente, men det var også mange som følte det ble vanskelig å spørre. Til tross for dette kom

jeg i kontakt med flere som var interesserte i å delta, men da det kom til stykket ble det for mange avtaler til at det kunne gå i boks.

Dette er et resultat av ”snøballmetoden” der jeg ved hjelp av telefonsamtaler og mail har blitt sendt frem og tilbake mellom ulike instanser, og mange av disse hadde jeg aldri hørt om fra før. Jeg var først i kontakt med portvaktene, de som arbeidet med unge voksne og den bekjente, og sendte de informasjonsskrivet som de videreformidlet til de aktuelle deltakerne. Noen ga meg mail eller telefonnummer til deltakeren etter at han eller hun sa ja, slik at jeg kunne ta direkte kontakt for å avtale intervju, mens det var noen jeg ikke snakket personlig med før selve intervjuet på grunn av livssituasjon.

Til slutt satt jeg igjen med fire deltakere, tre gutter og en jente. Alle i alderen 20-25 år. De har alle gått på skole i et bygdemiljø, og er fra ulike steder i Norge. Tre av deltakerne har jeg kontaktet via ulike instanser, men alle har til felles at de hjelper unge voksne med bo- og jobbsituasjon. Den siste deltakeren har jeg kontaktet via en bekjent, og jeg har av den grunn valgt å gi deltakerne fiktive navn for å bevare anonymiteten.

### **3.4.2 Utfordringer ved valg av tema og målgruppe**

Jeg var forberedt på at det kunne oppstå flere situasjoner som påvirket prosessen negativt, både på grunn av tema for oppgaven og for valg av målgruppe. Noen er fremdeles i en sårbar situasjon, og det kan da være ekstra vanskelig å snakke om følsomme tema. Kleven (2011) påpeker at det kan være vanskelig å svare på spørsmål som oppleves som følsomme. Jeg hadde til sammen syv intervjuavtaler og fem intervjuer før jeg endte opp med de fire som er med i denne oppgaven. Den første personen jeg skulle intervjuer trakk seg i starten av intervjuet fordi det ble for vanskelig å snakke om. Som tidligere nevnt gjennomførte jeg også et intervju jeg ikke kunne bruke, noe jeg ikke fant ut før i selve intervjusituasjonen. Dette fordi deltakeren ikke oppfylte kriteriene og passet derfor ikke inn i målgruppen. Intervjuet ble likevel gjennomført, men resultatene er ikke med i denne oppgaven. Sistnevnte kunne jeg nok ha avverget ved å stille flere spørsmål til portvakten jeg var i kontakt med. Siden de hadde fått informasjonsskrivet og fortalte at de hadde en aktuell deltaker, tenkte jeg ikke på å stille spørsmål om deltakeren passet inn i målgruppen. Dette gjorde jeg derimot med de andre portvaktene jeg var i kontakt med etter denne hendelsen for å forhindre at samme situasjon skulle oppstå flere ganger. Jeg opplevde også at noen ikke møtte opp til intervjuavtalen. Jeg

var forberedt på at flere av disse situasjonene kunne oppstå, både på grunn av tema for oppgaven og for valg av målgruppe, men det gjorde hele prosessen litt mer tungvint.

### **3.5 Intervjuguide**

Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide, men siden jeg skulle ha et semistrukturert intervju var spørsmålene ment mer som en retningslinje for samtalen. Ifølge Tjora (2017) forventer mange deltakere ofte en formell situasjon der de skal svare på konkrete spørsmål, og ikke at de skal snakke så mye selv. En intervjuguide som inneholder både ferdig formulerte spørsmål og stikkord kan dermed skape en god flyt i samtalen, samt være med på å gjøre at situasjonen oppleves som mer seriøs for deltakerne. Den innfrir i tillegg de forventningene de har om å svare på spørsmål (Tjora, 2017). Jeg delte spørsmålene inn i tre kategorier der deltakerne skulle beskrive og reflektere rundt egen oppførsel i skolen, lærer og skolens møte/håndtering av oppførsel og tanker om hva som burde vært gjort og hvordan lærere bør gjøre det i dag (vedlegg 2.). Innen hver kategori hadde jeg markert de spørsmålene jeg ville snakke om, slik at jeg skulle få svar på det jeg var ute etter. Jeg ville ikke ha for mange spørsmål slik at jeg heller kunne følge deltakeren i det han eller hun fortalte, men laget noen ekstra i tilfelle deltakeren ikke hadde så mye å komme med selv, og hadde også noen få oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2017).

### **3.6 I forkant av intervjuet**

Jeg hadde på forhånd sendt ut informasjonsskrivet (vedlegg 1) til portvakten eller deltakeren. Der sto det kort om oppgavens tema og hva det ville innebære for deltakeren å delta. Dette for å sikre informert samtykke, som innebærer at en sikrer seg at deltakerne deltar frivillig og at de får den informasjonen de behøver (Kvale & Brinkmann, 2015). De deltakerne jeg var i direkte kontakt med før intervjusituasjonen sendte meg et skriftlig samtykke på at de ville delta. De jeg ikke var i kontakt med selv fikk jeg samtykke av via portvakten. Alle signerte på informasjonsskrivet i etterkant av intervjuet, dette for å sikre at de godkjente intervjuet (Thagaard, 2013). I tillegg passet jeg på å gi informasjon om hva vi skulle snakke om da jeg var i kontakt med portvaktene eller deltakerne per telefon før intervjuet. Dette fordi jeg kom til å sette deltakerne i en sårbar situasjon, og ville at de skulle være mest mulig forberedt. Jeg sendte ikke ut intervjuguiden på forhånd, da det var de umiddelbare svarene jeg var ute etter. Så deltakerne var forberedt, men ikke så mye som de kunne ha vært. Dette førte også til at det ble litt tøft å snakke om enkelte temaer for noen, og det ble også vanskelig å sette ord på

følelsene. Det var også litt tøft å høre på for min del, og jeg følte at uansett hvor forberedt jeg var på intervjuet, så var det like vanskelig å høre på at de fortalte om hendelser som ikke burde skje på en skole. Spesielt da jeg så hvor preget de selv var av hendelsene.

### **3.7 Intervjusituasjonen**

Intervjuene ble gjennomført på ulike steder, og noen var mindre egnet for intervju enn andre. Hammersley og Atkinson (1996) trekker frem at sted for intervju kan ha stor betydning, og at fysiske omgivelser og organiseringen av intervjuet kan påvirke svarene. For å skape trygge rammer fikk deltakerne eller portvaktene spørsmål om de hadde et sted vi kunne møtes eller om jeg skulle ordne det. To av intervjuene ble gjennomført på rom hos de instansene jeg var i kontakt med, det tredje intervjuet på et grupperom på NTNU Dragvoll, mens det fjerde intervjuet ble gjennomført hjemme hos en bekjent av meg. I det sistnevnte intervjuet var rommet så kaldt at vi måtte sitte med ytterklær på. Dette kan ha påvirket situasjonen, men på grunn av mangel på sted var dette eneste løsningen. Til tross for dette fikk vi gjennomført intervjuet, og jeg fikk like mye informasjon fra denne deltakeren som fra de andre. I de to siste intervjuene var jeg ikke helt i form selv, og hadde ikke mulighet til å utsette intervjuene. Dette kan også ha vært med på å påvirke selve situasjonen, da jeg merket at det krevde mer fokusering fra min side enn tidligere for å følge opp det deltakerne fortalte.

Jeg tok opp intervjuet både med lydopptaker og på mobil i tilfelle noe skulle gå galt, og valgte derfor å ikke ta notater underveis for å best mulig kunne følge med og konsentrere meg om deltakeren (Thagaard, 2013), samt observere ikke-verbal atferd (Hammersley & Atkinson, 1996). Det lengste intervjuet varte i 1,5 time, mens de andre var på rundt 1 time. Siden jeg skulle følge deltakerne i det de snakket om, måtte jeg være svært oppmerksom for å stille gode oppfølgingsspørsmål, noe som var krevende. Da de fortalte om vanskelige opplevelser var jeg svært bevisst kroppsspråk og ansiktsuttrykk, og i selve situasjonen var jeg så opptatt av å høre på de og å følge godt nok med at det var egentlig først i ettertid at det gikk opp for meg hvor ”alvorlig” noe av det de fortalte om var.

Kvaliteten på et dybdeintervju er avhengig av en opparbeidet tillit mellom forsker og deltaker, og forskeren bør ha fokus på å skape en avslappet situasjon der det er greit å snakke åpent og digresjoner er tillatt. Ved å snakke litt vidt i starten kan deltakeren bli mer fortrolig med situasjonen i tillegg til at de får tid til å tenke. Samtidig har forskeren et ansvar for å etablere

rammen for intervjuet (Tjora, 2017). Jeg startet derfor innledningsvis med å presentere meg selv og temaet for oppgaven før jeg gikk gjennom informasjonsskrivet og det praktiske rundt intervjuet. Deltakerne fikk videre mulighet til å stille spørsmål før vi startet. Ifølge Hammersley og Atkinson (1996) vil deltakerne forsøke å plassere forskeren innenfor rammene av sine egne erfaringer. Det er derfor viktig at forskeren er bevisst hva slags inntrykk han eller hun kan gi deltakerne. Jeg var bevisst på å fortelle deltakerne at jeg var der for å høre på dem, og at jeg ikke kunne skrive denne oppgaven uten at jeg fikk en forståelse for hvordan de hadde det. På denne måten håpte jeg å gi dem en følelse av å kunne hjelpe. Jeg fortalte også at målet med oppgaven var å gi lærere et innblikk i hvordan deres atferd og handlinger kan påvirke eleven. Deltakerne fikk dermed et formål med intervjuet der målet var å hjelpe andre.

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler begrepet ikke-menneskelige faktorer, og at disse kan ha analytisk betydning. Flere av deltakerne hadde med seg gjenstander som de satt og ”fiklet” med gjennom intervjuet. Dette var gjenstander som snusbokser og flasker. ”Fiklingen” ble mer intens da vi kom inn på vanskelige temaer, og jeg oppfattet da at disse fungerte som en trygghet for deltakerne.

### **3.7.1 Deltakernes opplevelse av intervjuet**

Siden store deler av intervjuet omhandlet sensitive temaer, valgte jeg å avslutte med et spørsmål om hvordan de opplevde intervjuet og det å snakke om dette temaet. På denne måten fikk de mulighet til å reflektere over sin opplevelse, jeg fikk ta del i det og vi fikk dermed en litt mer naturlig avslutning. Det ga også deltakerne mulighet til å si ifra dersom det var noe de tenkte på. Noen deltakere fortalte mer enn andre, men jeg opplevde at de hadde et behov for å snakke om temaet, og at de satte pris på at jeg var der for å lytte og for å forstå. Dette var noe enkelte tok opp på slutten av intervjuet, og takket for at jeg ville lytte. Etter at jeg stilte det siste spørsmålet og vi snakket litt om intervjuet, trakk to av deltakerne også frem at de likte tanken på at de kanskje kunne være med på å hjelpe andre. Dette kan tolkes som at det å delta i intervjuet hadde en betydning for dem. Flere uttalte at de hadde fortrenget alt, men til mer vi snakket, til mer husket de og fortalte. En av deltakerne sa også at han alltid hadde tenkt på skoletiden som noe negativt, men da han faktisk fortalte om det innså han at ”*det ikke bare var dritt*”, for å bruke hans ord, og at det hadde vært en del positivt også. Kvale og Brinkmann (2015) definerer en terapeutisk samtale som en samtale som ”*sikter mot*



*forandring gjennom et emosjonelt, personlig samspill, snarere enn gjennom den logiske argumentasjonen som brukes i en filosofisk dialog”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 60). Jeg hadde ikke som formål å holde et terapeutisk intervju, men noen av deltakernes uttalelser kan indikere at de opplevde intervjuet terapeutisk. Ikke at intervjuet nødvendigvis endret deltakerne på noen måte, men at de kanskje fikk et annerledes syn på sin egen skolegang.

### **3.8 Forskerrollen**

Forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet er avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres. Forskeren bør fremvise moralsk ansvarlig forskningsatferd, noe som inkluderer forskerens moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling (Hammersley & Atkinson, 1996). Det å skape et mest mulig trygt og komfortabelt møte var noe av det jeg var mest opptatt av i møte med deltakerne. De skulle gi mye av seg selv, og det var dermed viktig at de var trygge nok til å åpne seg. Jeg var derfor opptatt av hvordan jeg fremsto som person. Jeg var bevisst i både klesvalg og fremtoning. Jeg hadde fokus på å være åpen og hyggelig, og la vekt på at jeg var der for å få deres hjelp. På denne måten prøvde jeg å utjevne litt den asymmetriske maktfordelingen som gjerne oppstår. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og den som blir intervjuet. Dette fordi det er forskeren som er ansvarlig for intervjusituasjonen, tar bestemmelsen for når intervjuet startes og avsluttes, velger tema, stiller spørsmål og bestemmer hva som skal følges opp. En måte å redusere den asymmetriske maktrelasjonen på, vil være at forsker og deltaker samarbeider og nærmer seg en likestilling. Jeg var der for å lytte til deltakerne, og var derfor avhengig av at de ville fortelle om sine opplevelser, noe som var med på å utjevne asymmetrien.

Jeg var også opptatt av hvordan jeg fremsto fordi jeg skulle intervjuer deltakere som er på samme alder som meg. Dette kan ha påvirket både positivt og negativt. På den negative siden kan det være at de sammenligner seg med meg, både når det gjelder livssituasjon og utdanning, og opplever det som ubehagelig at vi sitter der som jevnaldrende. Dette tror jeg kan gjelde jenter i større grad enn gutter, da det er lettere å sammenligne seg med samme kjønn. På den positive siden kan det være at de er mer ærlige når de snakker med meg og sier ting som de er. Det ble også tatt opp i det ene intervjuet da vedkommende sa at han hadde vært litt finere på det om jeg kom som en 50 år gammel dame. En årsak kan være at de lettere knytter en relasjon siden vi er i den samme generasjonen og har hatt samme type

undervisning. Det kan også være at de føler seg mer forstått når vi er på samme alder. Tjora (2017) understreker at begge parter alltid vil ha forventninger om hvem den andre er, og at dette vil bidra til å skape rammer for kommunikasjon under intervjuet.

Min forforståelse av temaet har nok delvis blitt farget av litteratur og egne erfaringer fra skolegang og praksis på lærerhøgskolen hvor jeg har hatt en del kontakt med elever som har vært i lignende situasjoner som deltakerne i denne oppgaven. Og basert på disse erfaringene har jeg den forståelsen at denne elevgruppen er en av de mest misforståtte, for å sette det litt på spissen. Dette er elever som lager uro i klassen og forstyrrer undervisningen, noe som kan være en av grunnene til at disse elevene lett faller utenom den ordinære undervisningen. Disse elevene er allerede i faresonen for å falle utenfor skolesystemet, og at de blir nedprioritert vil ikke forhindre dette utfallet. Samtidig er det ingen som liker å konstant få negativ tilsnakk, og slik jeg ser det er det nesten alltid en grunn til at elever viser atferdsproblemer. Jeg gikk inn med det håpet at de som selv har vært i denne situasjonen kanskje kunne lære meg noe om hva de anså som viktig og betydningsfullt i skolen. Jeg var også åpen for å høre om positive erfaringer, og gikk dermed inn for å lære av de.

### **3.9 Transkribering**

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at transkribering gir forskeren en bedre oversikt over materialet som er samlet inn, da det muntlige intervjuet i denne prosessen blir omgjort til skriftlig form. Intervjuene ble som tidligere nevnt tatt opp på lydopptaker, og jeg valgte å transkribere intervjuene så snart som mulig etter intervjusituasjonen slik at alt var ferskt i minnet. Alle navn og sted som ble nevnt i intervjuet ble utelatt fra transkripsjonen, slik at deltakerne ble anonymisert. Jeg har heller ikke brukt dialekter i transkripsjonen, så alt er skrevet på bokmål. Dette er for det første for å bevare anonymitet, men også for at det skulle bli enklere å hente ut innholdet i intervjuet. De eneste pausene som er tatt med er lengre tenkepauser som er markert med (...). Følelsesuttrykk som latter er også med. Intervjuene er dermed transkribert ordrett, men er også delvis omformet til en mer formell, skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.10 Analyse

Formålet med kvalitativ analyse er, ifølge Thagaard (2013), å utvikle forståelse av dataene basert på deltakernes beskrivelser og synspunkter. Allerede under transkriberingen gjorde jeg meg noen tanker om innholdet og den kommende analysen. Siden intervjutranskripsjonene endte på rundt 90 sider til sammen, visste jeg ikke helt hvor jeg skulle starte. Jeg valgte dermed å lese gjennom alle intervjuene mens jeg noterte ned stikkord underveis i marginen på transkripsjonen, noe både Tjora (2017), Thagaard (2013), Kvale og Brinkmann (2015) og Repstad (1993) anbefaler. Deretter så jeg etter sammenhenger mellom stikkordene og temaer som gikk igjen hos alle deltakerne og fargekodet disse.

Som tidligere nevnt hadde jeg tre kategorier i intervjuguiden, og to av disse; ”Lærer og skolens møte/håndtering av oppførelse” og ”Tanker om hva som burde vært gjort og hvordan lærere bør gjøre det i dag” ble automatisk kategorier i analysen. Jeg startet da med å fargekode alle uttalelsene i transkriberingen som passer under disse to. Videre i kodingsprosessen var jeg inspirert av det Tjora (2017) omtaler som en induktiv empirinær koding. Tjora påpeker at det ikke er praktisk mulig å kode uten noen påvirkning av teori og forforståelse, men at det ved å basere kodingen på en empirisk finlesning vil redusere påvirkningen utenfra og bidra til en så induktiv startfase som mulig. Selv om jeg hadde to kategorier på forhånd kodet jeg resten av dataene empirinært for å bevare deltakernes stemmer. Disse kodene ble opprettet etter hvert som jeg leste transkripsjonene. Da jeg hadde gått gjennom alle transkripsjonene, grupperte jeg kodene tematisk. Kodegruppering er et steg som starter i det induktive og tar inn i seg teorier i en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming starter fra empirien samtidig som den tar utgangspunkt i teorier og perspektiver (Tjora, 2017). En abduktiv tilnærming innebærer også at empirien blir forstått på grunnlag av teorien (Alvesson & Sköldberg, 2008). De kodene som omhandlet samme tema ble videre kategorisert. Datamengden ble dermed sammenfattet til en mer oversiktlig tekst for å best mulig kunne identifisere sentrale temaer og mønstre i materialet (Thagaard, 2013). Jeg satt da igjen med seks kategorier; ”Ønsker/forslag til tiltak, Tiltak som ble gjort, Relasjon, Gode lærere, Motivasjon og Hjem-skole”. For å tilpasse analysen til temaet for oppgaven valgte jeg å bruke de tre første kategoriene, mens resten ble flettet inn i disse tre.

Underveis i prosessen sammenlignet jeg informasjonen fra alle deltakerne for å få en bedre forståelse av hvert enkelt tema. Ifølge Thagaard (2013) er slike analyser på tvers starten på en temasentrert analyse. Notatene om temaer som gikk igjen hos alle ble utviklet til koder. Da

jeg hadde funnet temaer som gikk igjen, fant jeg videre koder som gjaldt for hver enkelt deltaker, og analysen ble da også delvis det Thagaard (2013) omtaler som personsentrert analyse. På denne måten fikk jeg mulighet til å se nærmere på hver enkelt deltakers opplevelser samtidig som jeg kunne sammenligne og se om de hadde noe til felles.

Da jeg startet på presentasjonen av funnene, innså jeg at dette ikke var den mest hensiktsmessige inndelingen, og valgte dermed å lage nye kategorier. Jeg fant ut at ”*Tiltak som ble gjort*” og ”*Ønsker/forslag til tiltak*” omhandlet de samme temaene valgte dermed å skrive stikkord om hvert avsnitt for å finne fellesbetegnelser. Dette gjorde jeg i tre eller fire omganger, og satt til slutt igjen med disse kategoriene: ”*Presentasjon av deltakerne, Relasjon, Tiltak, Bli tatt ut av klasserommet*”. Det skal også nevnes at intervjumetoden og dermed også delvis analysen har hentet inspirasjon fra narrative intervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.11 Kvalitetssikring**

#### **3.11.1 Validitet**

Validitet handler om gyldighet, og om resultatene samsvarer med forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gyldigheten kan styrkes ved å gjøre rede for alle valg som blir tatt, altså gjøre forskningen gjennomsiktig. Dette gjelder særlig de tilfellene som er avvikende, og vil skape bredde i fremstillingen og forståelsen (Tjora, 2017). Jeg har hatt en lang og utfordrende forskningsprosess, og denne er beskrevet her i metoddelen. Siden prosessen har vært så komplisert var utfordringen hvor detaljert jeg skulle beskrive den. For å gjøre det mest mulig gjennomsiktig, har jeg tatt med alle utfordringene på veien. Jeg har ikke oppgitt navn til de jeg har vært i kontakt med, dette for å bevare deltakernes anonymitet, men ved å oppgi hvilke type instanser som har bidratt, gir det en pekepinn på hvordan det har foregått. Det er viktig at forskeren presenterer sitt ståsted slik at leseren kan vurdere tolkningen på bakgrunn av dette (Thagaard, 2013), og også ta stilling til relevansen og presisjonen i forskningen (Tjora, 2017). I del 3.9 har jeg presentert mitt ståsted og mine forforståelser for denne oppgaven. Ifølge Repstad (1993), kan ikke fullstendig nøytralitet eksistere. Det er dermed viktig at jeg som forsker er åpen om min forforståelse, og at jeg er villig til å justere den underveis. Jeg hadde mine meninger og mine tanker om hvordan elever som viser atferdsproblemer kan ha det på skolen, men var åpen for at det deltakerne fortalte

kunne si imot mine synspunkter. Det de fortalte meg er subjektive opplevelser, noe jeg ikke kan finne i en lærebok.

### **3.11.2 Reliabilitet**

Reliabilitet viser til pålitelighet, og handler om i hvilken grad resultatet hadde blitt det samme dersom andre forskere hadde gjennomført samme studie (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Det er i den sammenheng viktig å reflektere over hva som kan påvirke resultatet. Tjora (2017) påpeker at mye kunnskap om et tema kan være en fordel for å stille gode spørsmål, men at det samtidig kan føre til at forskeren tar med seg for mange forutinntattheter.

Atferdsproblematikk er et felt jeg ikke hadde så mye teoretisk kompetanse om, annet enn egne erfaringer fra praksis og barndom. Siden det gikk så lang tid før jeg kunne holde intervjuene, fikk jeg lest meg litt opp på temaet, noe jeg anser som en fordel for intervjuene. Jeg visste mer hva jeg burde stille spørsmål om og hvilke temaer som var hensiktsmessige å gå inn på. Tjora (2017) trekker videre frem at forskeren bør gjøre rede for hvilken betydning den gjeldende forskeren og deltakerne har for resultatene, og hvordan resultatene hadde blitt dersom en forsøkte å gjennomføre prosjektet flere ganger med andre deltakere. Siden jeg har skrevet om de fire deltakernes opplevelser fra skoletiden, hadde resultatet med stor sikkerhet vært annerledes dersom jeg hadde intervjuet noen andre. Samtidig er det flere fellestrekk mellom deltakerne, så noe hadde nok vært likt. Min rolle som forsker hadde også en viss påvirkning, og jeg har gjort rede for noen av disse påvirkningsfaktorene i del 3.9. Samtidig skal en gå overens med deltakerne, og de skal føle at det er trygt å snakke med forskeren. Dette vil også variere fra person til person, og kan ha innvirkning på resultatet.

### **3.11.3 Generaliserbarhet**

I denne oppgaven er fokuset på de fire deltakernes opplevelser av skolegangen og deres tanker og meninger rundt dette. Alle har sine egne opplevelser fra skoletiden, og disse vil være ulike. Til tross for dette, var det en del likheter mellom deltakerne. I kvalitativ forskning er fokuset på å gå i dybden, og det sier seg selv at dersom jeg hadde hatt intervju med fire andre deltakere, så hadde jeg fått fire helt andre opplevelser. Thagaard (2013) hevder at gjenkjennelse kan bidra til generalisering. Personer som har lignende erfaringer kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles, og disse tolkningene vil kunne gi en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, samtidig som den kan overskride leserens forståelse. Med andre ord kan flere kjenne seg igjen, både personer som har hatt lignende opplevelser

som deltakerne, lærere som har undervist elever som viser atferdsproblem og andre med lignende erfaringer. Det kan dermed, til en viss grad, gjelde andre enn bare de jeg har intervjuet og vil dermed være generaliserbart.

#### **3.11.4 Etikk**

Siden intervjuet handlet om personlige opplevelser sendte jeg inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata, NSD (vedlegg 3). Jeg sikret informert samtykke fra deltakerne gjennom informasjonsskrivene, i tillegg til en muntlig bekreftelse da vi avtalte sted per telefon. I tillegg signerte deltakerne skjemaet etter intervjuet for å godkjenne at jeg kunne bruke det som ble sagt. For å sikre konfidensialitet og anonymisering skrev jeg ingen navn i transkripsjonen, verken på personer eller steder. Opptakene ble trygt lagret der kun jeg hadde tilgang og ble slettet umiddelbart etter transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som nevnt tidligere, ville jeg at situasjonen skulle være mest mulig komfortabel for deltakerne. Noe av det mest utfordrende var da vi snakket om de vanskelige opplevelsene. Det vistest tydelig på enkelte deltakere at det var ubehagelig å snakke om. De strevde for å holde masken og unngikk øyekontakt med meg. Noen fant også på små ”unnskyldninger” til å ta seg et par sekunder pause. Det å vite hvor langt jeg kunne ”pushe” var derfor litt vanskelig. Nå har jeg lite erfaring med intervju, og tror nok at dette hadde vært enklere om jeg hadde vært mer erfaren. Jeg kunne sikkert ha gått enda dypere med spørsmålene, men tok et bevisst valg om å stoppe da jeg hadde fått et svar jeg var fornøyd med. Dette først og fremst av respekt for deltakerne. Tjora (2017) trekker frem at noe av det viktigste innen forskningsetikken er at deltakerne ikke skal komme til skade, og det er viktig å reflektere over om det kan oppstå mulig skade eller ubehag, for eksempel når det snakkes om følsomme temaer. Det er da viktig å minne deltakerne om at de kan avslutte intervjuet når som helst, noe jeg gjorde i starten. I tillegg sa jeg at de kunne ta en pauser underveis dersom det var behov for dette (Tjora, 2017). Det hendte at de kom inn på temaer som ikke var relevant for oppgaven, men som jeg selv ble nysgjerrig på, som blant annet at de ble mobbet eller hadde en vanskelig hjemmesituasjon. Jeg bestemte meg for å ikke spørre nærmere om dette, da det ikke var relevant for oppgaven. En annen faktor som påvirket dette valget, var at deltakerne hadde sagt ja til å snakke om sin opplevelse av skolegangen, ikke å brette ut som temaer som mobbing, hjemmesituasjon og lignende. Noen av deltakerne kom selv inn på temaet og fortalte om dette. I disse tilfellene

hadde deltakerne selv valgt å fortelle om det, så da stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få en bedre forståelse av situasjonen.





## 4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet presenterer jeg funnene fra intervjumaterialet og drøfter disse tematisk. Det sentrale i denne oppgaven har vært å få et innblikk i hvordan deltakerne opplevde egen skolegang, og på hvilken måte læreren var betydningsfull. Det er deltakernes subjektive opplevelser og meninger som presenteres, og i den forstand vil det også kunne eksistere alternative forklaringer og synspunkt. Jeg har ikke snakket med andre som har vært til stede i de situasjonene deltakerne beskriver, dette fordi jeg ønsket et fokus på deres personlige opplevelser av skolegangen. Det er derfor viktig at funnene tolkes i lys av dette, og av at det er subjektive opplevelser og refleksjoner som presenteres. Jeg har selv valgt ut den empirien jeg mener passer til problemstillingen, og mine tolkninger vil dermed også påvirke resultatet. For å forhindre gjentakelser og for å få en bedre struktur, vil jeg presentere hvert funn med en følgende drøfting.

### 4.1 Deltakerne

Jeg vil først starte med å presentere deltakerne slik de beskrev seg selv i intervjuet. I denne oppgaven er det deres opplevelser som formidles, og jeg har av den grunn valgt å presentere de slik. Jeg har, som tidligere nevnt, intervjuet fire deltakere, tre menn og en kvinne i alderen 20-25 år. For å bevare deres anonymitet, har jeg gitt de fiktive navn. Deltakerne forteller om flere årsaker til at de viste problematferd, og jeg har dermed valgt å tolke beskrivelsene i lys av ulike perspektiv på atferdsproblem for å fremheve de ulike årsaksforklaringene.

#### 4.1.1 Kai:

For oppigjennom hele barneskolen, så hadde jeg bare oppført meg, bare vært meg selv. Og jeg var en snåling, liksom. Jeg gjorde ting som de andre barna syntes var rart, jeg sa ting, jeg var aggressiv, og veldig følsom. Hvis jeg først ble glad for noe, så hoppet jeg og danset og ropte, og hvis jeg først ble sint, så steg det bare til jeg begynte å gråte, liksom. (...) Utover ungdomsskolen ble det mer og mer slik at jeg holdt meg for meg selv og fikk meg venner med de som var lik meg, de som ikke var så godt likt, som var litt outsiders da. (...) De lot meg vertfall være i fred da, for vi hadde liksom felles interesser og ja, de visste hvordan det føltes. Det var veldig forståelsesfullt sånt sett.

Jeg tror de fleste lærerne syntes jeg var en uokråke, og at jeg søkte oppmerksomhet, og at jeg... Ikke nødvendigvis at jeg gjorde det for å lage uro og faenskap og sånn, men at jeg på en måte bare ikke hadde motivasjon, eller ikke hadde fokuset til å følge med da, eller at jeg syntes det var kjedelig eller noe slikt. Men jeg tror de aller fleste tenkte at jeg var litt sånn... at det ikke nødvendigvis er noe negativt. Men at jeg rett og slett slet da, hadde lærevansker.

Kai forteller at han gjennomgikk en endring i sin atferd fra barneskole til ungdomsskole. På barneskolen var han seg selv, litt annerledes enn medelevene. Han omtaler seg selv som en ”*snåling*”, sier at han ikke hadde fokus, kjedet seg lett og forteller at han hadde lærevansker, noe som kan tolkes som at han identifiserer seg med problematferden og ut fra individperspektivet, at ”problemet” ligger i han som individ, (jf. Nordahl, 2005). Samtidig forklarer Kai at han var annerledes fordi han gjorde ting de andre barna syntes var rart, og atferden blir dermed forklart fra et jevnaldersperspektiv der jevnaldrendes meninger har stor betydning for atferd og valg som tas, (jf. Nordahl, 2005; Coleman, 1961). Dersom medelevene ikke hadde ment at oppførselen til Kai var rar, er det ikke sikkert at Kai hadde sagt dette selv.

#### **4.1.2 Ola:**

Jeg var som en klovn da, og gikk rundt i klasserommet. Men jeg hadde respekt for lærerne og sånn. (...) Jeg var positiv, aktiv, sosial... ja, godt likt ble jeg. (...) Men jeg var også utagerende... Er raskt i kjeften dersom det er noen som sier noe, men det fikk jeg straff for også. (...) Jeg tror læreren ville sagt jeg var udugelig. Gjør jo ingenting. (...) Nei, de hadde kanskje ikke sagt udugelig da, hehe. (...) Men jeg gjorde jo ingenting, så de ville jeg skulle sitte der og holde kjeft. Jeg orket ikke... å gjøre vanlige fag nei.

Ola sier han opplevde skolen som en sosial arena der han først og fremst var for å være sosial og ikke nødvendigvis for å lære. Han var den av deltakerne som mest la skylden på seg selv som individ. I sitatet over sier han at han ikke gjorde noe og at han var som en ”*klovn*”. Han har også diagnosen ADHD, og flere ganger i intervjuet forklarte han det som årsaken til atferden han viste. En slik årsaksforklaring viser til det både Nordahl (2005) og Overland (2007) omtaler som individperspektivet der problemet ligger i eleven. Ola sier også at han var ”*rask i kjeften*” dersom noen sa noe eller han fikk tilsnakk, og dette kan tolkes som at reaksjonen og atferden hans oppsto i møte med system eller kontekst, (jf. Nordahl, 2005).

Måten Ola ble snakket til hadde dermed betydning for hvilken atferd han viste, og ”problemet” ligger ikke bare i han som individ.

#### 4.1.3 Jan:

Jeg vet ikke... vill. (...) Fjaset mye, køddet mye og fokuserte ikke så mye på skole da heller. (...) Jeg var veldig urolig da... Var et uromoment, kanskje. (...) Jeg tror ikke jeg tenkte så mye over det, egentlig. Jeg bare gjorde det... (...) Ja, jeg måtte få det ut på en eller annen måte da. (...) Lærerne syntes jo jeg var bråkete da. De ga jo meg sikkert sjanser, men jeg var jo meg da. Så jeg fortsatte jo som jeg alltid gjorde. Så ble jeg jo bråkete. (...) Jeg hadde utfordringer, så det så de sikkert. (...) Jeg var jo flink på det jeg fikk til. Det fikk jeg jo tilbakemelding på noen ganger også. Så jeg var ikke helt håpløs.

Jan var heller ikke så interessert i skole, og tilbrakte store deler av skoletiden sin på gangen. Som de andre deltakerne, forklarte han mye av atferden sin ut i fra et individperspektiv, (jf. Nordahl, 2005). Han sier ”*jeg var jo meg da*” og at han derfor fortsatte som han brukte. Han måtte få utløp for uroen han kjente, noe som førte til at han laget uro. Jan forteller også om problemer på hjemmefronten og at dette skapte utfordringer i skolen. Atferden kan da forstås i et multisystemisk perspektiv, (jf. Sørli, 2000; Nordahl, 2005). For å forstå elevens handlinger i skolen bør en ofte se på flere systemer samtidig, (jf. Sørli, 2000). Dette fordi de lett vil ha påvirkning på hverandre, (jf. Nordahl, 2005). I Jans sammenheng hadde hjemmesituasjonen påvirkning på atferden hans i skolen.

#### 4.1.4 Ane:

På barneskolen var jeg sånn, da var jeg i timene og fulgte med og gjorde det jeg skulle. Men på ungdomsskolen så ble jeg ganske raskt lei, så jeg var sint og skulket egentlig de fleste timer og... (...) Jaa, jeg ble jo mobbet ganske mye på skolen, så jeg følte ikke at jeg... Jeg følte ikke at jeg var komfortabel nok til å være på skolen da, så jeg ville heller bort fra skolen enn å være der. (...) Jeg tror læreren ville sagt at jeg hadde dårlig oppførsel. Sagt at jeg var et problembarn. (...) Noen som ikke hører etter og gjør egentlig som man vil, uten å tenke på at det kan komme konsekvenser... videre i livet med at du ikke vil være på skolen og ikke vil høre etter og generelt bare problembarn da.

Ane fortalte, som Kai, at hun hadde en endring i sin atferd fra barneskolen til ungdomsskolen. I likhet med de tre andre deltakerne identifiserer hun seg med problematferden, og legger

skylden på seg selv som individ, (jf. Nordahl, 2005). Hun var sint, skulket og bruker ordet ”*problembarn*” om seg selv. Samtidig opplevde Ane mye mobbing, noe som kan tolkes som en årsak til atferden hun viste. Atferdsproblemet oppsto i møte med system og kan da ses på med ulike perspektiv. Ut i fra aktørperspektivet var atferden Ane viste handlinger hun valgte som en konsekvens av mobbingen. De var ikke nødvendigvis rasjonelle, (jf. Elster, 1989), men som Nordahl (2005) trekker frem kunne det blant annet være forsøk på å beskytte egen verdighet eller at hun hadde andre verdier hun opplevde som viktigere. At Ane lett ble sint kan da ses på som en konsekvens av mobbingen. Atferden kan også ses på fra jevnalderperspektivet, da det var jevnaldrende som sto bak mobbingen. Ifølge Nordahl (2000) kan enkelte elever benytte problematferd som en sosial strategi for å blant annet slippe unna ulike situasjoner. Det at Ane valgte å skulke kan dermed ses på som en sosial strategi for å unngå mobbingen. En kan også bruke kontekstuellt perspektiv for å forstå atferden, (jf. Nordahl, 2005). Mobbingen foregikk trolig innenfor skolens kontekst, og det vil da være hensiktsmessig å se på konteksten rundt handlingene Ane utførte. Både læreren, (jf. Nordahl, 2000) og medelever, (jf. Heggen et al., 2003) er en del av konteksten og vil ha påvirkning på den gjeldende eleven og ha betydning for hvordan eleven handler, (jf. Nordahl, 2005). Anes atferd og handlinger vil dermed være påvirket av medelevene og mobbingen.

De fleste deltakerne identifiserte seg med problematferden og forklarte atferden i lys av individperspektivet (jf. Nordahl, 2005). Dette kan komme av måten spørsmålet ble stilt på, da jeg spurte om de kunne beskrive oppførselen sin og hvordan de tror læreren hadde beskrevet den. Oppmerksomheten ble dermed rettet mot deltakerne som individ. Samtidig forklarer de atferden ut fra et systemperspektiv (jf. Nordahl, 2005), og viser at mye oppsto i møte med blant annet kontekst og jevnaldrende. Disse sitatene viser også at en både må se på eleven som aktør, samt hvordan andre systemer kan påvirke atferden (jf. Nordahl, 2005). Videre vil jeg se på hvilken betydning relasjoner mellom elev og lærer kan ha.

## **4.2 Lærer-elev-relasjon**

Alle deltakerne mente at en god relasjon til læreren var noe av det aller viktigste i skolen, og at dette er lærerens ansvar. Sørli og Nordahl (1998) hevder at en god relasjon mellom lærer og elev vil være viktig for både trivsel og motivasjon på skolen, og ifølge Ogden (2009) er gode relasjoner en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere. Nordahl (2000) trekker frem at et godt forhold vil føre til at elever viser mindre atferdsproblem og et

sterkere engasjement i undervisningen. Ifølge Drugli (2013) er denne relasjonen den viktigste faktoren for elevenes læring. For å kunne skape en positiv relasjon mener deltakerne at det vil være svært viktig og avgjørende at læreren bryr seg og ser hver enkelt elev. Kort oppsummert er en slik lærer, ifølge deltakerne, interessert i å bli kjent med eleven, tålmodig, lytter og har forståelse, gir anerkjennelse, er personlig og entusiastisk. Læreren møter eleven der han eller hun er, passer på at undervisningen er godt tilpasset, samt sørger for at eleven opplever mestring. Dette samsvarer med hvordan blant annet Brandtzæg et al. (2016), Webster-Stratton (2005), Haug (2014) og Drugli (2012) beskriver en god lærer og egenskaper eller krav som stilles for å fremme en positiv relasjon. Flere av disse punktene er også beskrivelser som går inn under en relasjonsorientert klasseledelse, som handler om å fremme de positive relasjonene, (jf. Nordahl et al., 2005; Bergkastet et al., 2009).

#### **4.2.1 Min favorittlærer**

Alle deltakerne opplevde å ha minst én lærer i løpet av grunnskolen de hadde en positiv relasjon med. Dette er lærere som har hatt betydning for deltakerne på ulike måter. De har blant annet vist at de bryr seg, gitt eleven tro på seg selv, respektert elevens behov og vist engasjement i undervisningen. Jeg vil nå presentere noen lærere deltakerne har trukket frem som betydningsfulle for dem, og har valgt ut sitater som viser hva deltakeren mener gjorde læreren spesiell.

Norsklæreren min (...) Hvis jeg satt og bare så i boken og tegnet og masse sånn, så gikk hun bort til pulten min, og bøyde seg ned og bare ”Du, du kan tegne i friminuttet eller senere, men akkurat nå så vil jeg at du følger med”. Og det syntes jeg var skikkelig, jeg følte at det var meg hun snakket til. I stedet for at hun henviste seg til meg overfor klasserommet. Så det ble mer personlig. Så jeg ble litt mer sett, litt mer forstått (Kai).

Brandtzæg et al. (2016) trekker frem at elever vil få motivasjon til å høre etter dersom de merker at læreren bryr seg, noe læreren viste at hun gjorde i situasjonen til Kai. Hun hadde forventninger om at Kai skulle klare å følge med, og dette ga Kai motivasjon til å gjøre som han fikk beskjed om. Dette samsvarer med det Berg (2015) og Webster-Stratton (2005) hevder om at elever ofte velger handlinger for å leve opp til forventninger rundt seg. Læreren viste at hun brydde seg, noe som ifølge Brandtzæg et al. (2016) kan være med på å danne en trygg relasjon, samtidig som at hun viste Kai at hun la merke til ham. Det å bli lagt merke til kan, ifølge Berg (2015), oppleves som svært verdifullt for eleven. Læreren valgte å korrigere

Kai uten at tilbakemeldingen ble negativt ladet. I et annet tilfelle opplevde Kai at læreren stormet mot pulten hans og sa høyt ”*Nei, nå er det nok, Kai. Jeg sa du skulle følge med!*” mens hun sendte et strengt blikk. Her fikk Kai et negativt fokus, noe som igjen, ifølge Kai, gjorde at han ikke ville følge med. Webster-Stratton (2005) fremhever at det læreren velger å gi oppmerksomhet til ofte har en tendens til å gjenta seg, og samtidig hevder Drugli (2013) at positiv oppmerksomhet og støtte til elever som viser atferdsproblemer kan forsterke den positive atferden. Ved at læreren, med et vennlig kroppsspråk, kommenterte handlingen Kai viste på denne måten, ga det han en motivasjon til å gjøre det han egentlig skulle, samtidig som han følte seg sett og forstått. Det å gi en så detaljert beskrivelse av en så ”liten” handling, er med på å vise hvor betydningsfullt det læreren sier eller gjør kan være.

Kai forteller også om læreren han hadde i kunst og håndverk. Kai sier han er veldig selvkritisk og at han lett gir opp dersom han ikke blir fornøyd, men at denne læreren fikk han til å se hva som var bra i det han tegnet og hjalp han med å jobbe videre med det han hadde. Han forteller om dette slik:

Og jeg følte at han hadde skikkelig troen på meg. Han viste meg både hva jeg kunne bli bedre i og hvordan, men også hvilken nytte jeg hadde av det. For det nytter ikke når de sier at ”*det her kommer du til å trenge når du blir voksen*”. For det er veldig abstrakt og gir ikke så mye mening.

Mange vil nok kunne kjenne seg igjen i at det er mer motiverende å ta fatt på en oppgave dersom en har noen rundt seg som er positive og som har troen. Slik er det også for elever, noe Kai uttrykker her. Han opplevde at læreren hadde tro på ham, og at han fikk hjelp til utvikle seg gjennom oppfølging og konstruktive tilbakemeldinger. Deci et al. (1999) påpeker hvor viktig det er at tilbakemeldingen blir gitt på en informativ måte slik eleven kan forstå hvorfor noe er bra og hva som bør arbeides mer med. For å gjøre dette må læreren være konkret og si hva eleven mestrer, (jf. Deci et al., 1999; Bergkasted et al., 2009). Dersom tilbakemeldingen ikke er konkret nok, kan den lett bli abstrakt, som Kai forteller, og dermed ikke bidra til like mye læring, (jf. Bergkasted et al., 2009). Det vil dermed være viktig at læreren er bevisst hvordan tilbakemeldingen kan tolkes av eleven, da det er elevens opplevelse av tilbakemeldingen som er viktig og ikke den voksnes intensjon, (jf. Nordahl et al., 2005). Selv om læreren har en mening med det som sies, er det ikke sikkert eleven forstår

meningen, og det vil derfor være viktig at læreren er bevisst hvordan tilbakemeldingen kan tolkes.

Læreren viste Kai hvilken nytte han hadde av aktiviteten, noe som ga den mer mening, og ifølge Brandtzæg et al. (2016) vil en slik forståelse gjøre det lettere å konsentrere seg om oppgaven. Læreren viste også Kai hvorfor det han gjorde var bra og hvordan han kunne utvikle seg videre. Haug (2014) påpeker at det kan virke motiverende når eleven får diskutere målene sammen med læreren, og at det vil være enklere å arbeide mot disse målene. Kai fikk være med i diskusjonen om hva målet var og hvordan det kunne oppnås, noe som gjorde målet forståelig og økte motivasjonen til å jobbe videre.

Ane forteller om en kontaktlærer hun likte godt, og gjennom intervjuet nevnte hun denne læreren flere ganger. Læreren møtte Ane der hun var, og dette bidro til at hun følte seg sett. Hun beskriver kontaktlæreren sin slik:

Og... jeg følte at jeg hadde bedre kommunikasjon med han enn med andre lærere. Han var rolig og snakket til meg som at jeg var et medmenneske og ikke voksen da, men ikke et barn heller. Fordi... lærere har en tendens til å snakke med deg som om du er et barn (...) Jeg følte meg sett.

Som lærer vil en møte elever som har ulike behov som må imøtekommes og tas hensyn til. Ogden (2009) peker på at læreren bør lære eleven å kjenne. Elever ser ofte om læreren er interessert, og vil derfor lære bedre og høre mer på lærere de liker, (jf. Ogden, 2009). Det å bli kjent med eleven kan ta tid og krever en innsats fra læreren. Det krever også en vilje til å møte eleven på halvveien. Som lærer har en ansvar for at eleven skal ha et trygt læringsmiljø og få tilpasset opplæring, noe som også er lovfestet i Opplæringslova §9A og §1-3. Læreren vil alltid være en del av opplæringen, og satt litt på spissen kan en si at læreren er lovpålagt å tilpasse seg eleven. Dette må selvsagt ses i sammenheng med elevens situasjon da en elev ikke uten videre kan sette urimelige krav til en lærer fordi han eller hun ønsker det. Men alle elever har rett på en lærer som er til stede, viser omsorg, respekterer eleven og tilpasser undervisningen til hver enkelt, (jf. Opplæringslova, 1998; Lærerprofesjonens etiske plattform, 2012). Læreren må derfor ha kunnskap om eleven og hans eller hennes behov, som at Ane trengte at de voksne snakket ordentlig til henne for å føle seg respektert.

Jan trekker frem at en entusiastisk lærer hadde mye å bety for hans læring. Han klarer ikke presisere hva det var læreren gjorde som førte til at han lærte, men beskriver det han husker på denne måten:

Læreren vi hadde i samfunnsfag syntes jeg var ganske kul. (...) Jeg fikk på en måte lært litt siden den læreren var mer... entusiastisk når han lærte. Han stod ikke bare og skrev full tavlen, liksom. (...) Han forklarte det på en bra måte da, sånn det gikk inn i hodet mitt. Jeg skjønnte hva det var snakk om da han snakket om ting. (...) Det var sikkert måten han forklarte det på. Litt utenfor boksen. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare hvordan han snakket da. (...) Ja, det var jo sikkert innlevelsen hans og alt da, som gjorde at jeg ble mer fenget. Enn for eksempel i matte eller naturfag, da de bare skrev.

Jan vektlegger entusiasme, innlevelse og formidling i dette sitatet. Han fikk det samme spørsmålet om favorittlærere som de andre deltakerne, men har ikke det samme fokuset på relasjon som de har. Jan følte seg ikke forstått på skolen, og likte egentlig ikke noen av lærerne. Nordahl (2000) trekker frem at lærerens engasjement har betydning for omfanget av atferdsproblem og at en undervisning som er strukturert og preget av engasjement vil bidra til å minske omfanget av problematferd. Ifølge Hattie (2013) vil engasjement og omsorg fra læreren hjelpe elevene med å lykkes i arbeidet. Jan hadde ingen eksempler på hva det var læreren gjorde i undervisningen, men forteller at entusiasmen gjorde at han ble mer fenget og forsto innholdet i undervisningen. Dette viser hvor mye lærerens engasjement og entusiasme for faget kan bety for en elev, (jf. Haug, 2014; Brandtzæg et al., 2016, Skaalvik & Skaalvik, 2013). Engasjement kan ha en smitteeffekt, og det er dette Jan beskriver. Han brydde seg ikke så mye om skole, men i de fagene læreren viste entusiasme og hadde innlevelse, hadde Jan også litt mer motivasjon for læring. Dette viser at positive relasjoner ikke er den eneste viktige faktoren for en elevs motivasjon og læring.

I del 4.1 beskriver deltakerne atferden sin som urolig, bråkete, sint og lei, at de søkte oppmerksomhet, gikk rundt i klasserommet, snakket tilbake til læreren og gjorde andre ting enn det de skulle. Det kan tenkes at lærerne har måttet vært tålmodige og gått noen runder med seg selv for å kunne møte elevene på den måten de har gjort. Ut fra deltakernes beskrivelser av sine favorittlærere, er dette lærere som har sett forbi denne atferden. Dette er lærere som har sett eleven og hans eller hennes behov, og dermed tilpasset undervisning,



kommunikasjon og kroppsspråk. Videre vil jeg se nærmere på hva deltakerne mente hadde betydning for relasjonen til læreren.

#### **4.2.2 God kommunikasjon for å styrke relasjon**

Flere av deltakerne trekker frem at det å snakke ordentlig til elevene er noe av det viktigste en lærer kan gjøre. Dersom de føler at de blir respektert, vil de også respektere læreren tilbake. Flere forfattere påpeker at gjensidig respekt er viktig for god relasjon mellom lærer og elev, (jf. Sørli & Nordahl, 1998; Hattie, 2013; Ogden, 2009), og ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er gjensidig respekt ett av kjennetegnene for et aksepterende miljø, som videre er viktig for en inkluderende skole. For Ane var måten læreren kommuniserte på svært viktig, og det hadde også påvirkning på atferden hennes. Hun forteller om dette slik:

Bare prat til eleven som om eleven er et medmenneske og ikke en elev som gjør noe galt. Ikke prat til eleven som om eleven er et barn når eleven er 13-14 og... Det er litt sånn, da læreren snakket til meg som om jeg var et barn, så følte ikke jeg at jeg ble respektert som... en liten voksen da... Jeg følte bare at jeg var et barn. Og da kunne jeg gjøre som et barn gjør, og bare gjøre som jeg ville.

Lærerens forventinger til eleven har stor betydning for elevens handlinger. Dette fordi mange elever føler at de må leve opp til disse forventningene, (jf. Berg, 2015). En kan da si at dersom eleven møtes med høye forventninger til atferd, kan dette gi eleven tro på seg selv, samt motivasjon til å innfri forventningene. Og motsatt; dersom læreren møter en elev med forventninger om at han eller hun skal forstyrre klassen, kan sjansene for at eleven velger handlinger som forstyrrer være større. Lærerens tanker om eleven signaliseres både gjennom kroppsspråk og måten en snakker til eleven på, og kan dermed påvirke elevens atferd, (jf. Berg, 2015). Det vil derfor være viktig at læreren er bevisst sine holdninger. Brandtzæg et al. (2016) hevder at læreren bør forstå seg selv utenfra for å møte elever på en best mulig måte. En må da se hvordan elevene reagerer på handlinger en utfører, og justere seg deretter. En kan også se på Ane utsagn i lys av et systemperspektiv, og si at elevens problematferd kan ses som et relasjonelt problem som oppstår i møte med læreren, (jf. Nordahl, 2000). Måten lærerne møtte henne på hadde påvirkning på hvordan hun oppførte seg, og problematferden oppsto i samspill med omgivelsene eller andre mennesker. En kan dermed også trekke inn betydningen av relasjoner. Ifølge Nordahl et al. (2005) vil en elev som har en god relasjon til læreren mest sannsynlig strekke seg lenger for å innfri forventningene enn dersom eleven har

en dårlig relasjon til læreren. Dette fordi eleven har noe å tape, og kan føle at han skuffer læreren. Hvis relasjonen ikke er god, vil det ikke ha andre konsekvenser enn at læreren gir eleven negativ oppmerksomhet, (jf. Nordahl et al., 2005).

Så jeg skulle jo gjerne ha hatt noen som hadde satt seg ned med meg og bare: ”Du, jeg ser at du sliter veldig med å konsentrere deg og å sitte i ro. Er det noe du vil snakke om? Er det noe som plager deg?”, eller noe slikt. Det hadde jo vært veldig fint, for da hadde jeg kunne ha prøvd i hvert fall. Og da hadde de på en måte kunne ha hjulpet meg og kommet med noen forslag til hvorfor det kan være slik eller hjulpet meg da, i stedet for å fokusere på at det du gjør er galt. Jeg skjønnte jo at jeg ikke... Jeg var jo fullstendig klar over at det var galt, jeg klarte bare ikke å kontrollere det, for jeg klarte ikke å sitte i ro (Kai).

I sitatet fra Kai kommer det frem at han skulle ønske noen hadde spurt hvordan han hadde det. Han påpeker senere i intervjuet at han ikke nødvendigvis hadde fortalt noe dersom han hadde fått det spørsmålet, men at et slikt spørsmål viser at læreren bryr seg og er der for eleven. Det gir eleven en sjanse til å snakke med læreren dersom han eller hun har behov for det, samtidig som det kan åpne for senere samtaler. Dette samsvarer med det Bergkastet et al. (2009) hevder om at samtaler kan være med på å bygge en positiv relasjon. Samtaler kan gi læreren kunnskap om elevens oppfatning, om det er noe som plager eleven eller om det er noe han eller hun anser som vanskelig, og det kan også være grunnleggende for å forstå elevens handlinger, (jf. Bergkastet et al., 2009). Nordahl et al. (2005) påpeker at læreren bør vise interesse for eleven og snakke med han eller henne for å danne grunnlag for videre dialog. Eleven bør da oppleve at den voksne er villig til å lytte, er troverdig og forutsigbar, (jf. Nordahl et al., 2005). Som Kai sier, er det ikke sikkert at han hadde vært komfortabel nok til å svare på spørsmålet eller fortelle dersom det var noe som plaget han, og det kan av den grunn være en fordel at læreren er tålmodig og gjerne spør flere ganger. På denne måten viser læreren at han eller hun er til stede og villig til å lytte til det eleven har å si. Dette er en av flere faktorer som er med på å bygge tillit, (jf. Nordahl et al., 2005), og kan dermed være med på å bygge en positiv relasjon. Det er også viktig at læreren tar ansvar for gjøre relasjonen trygg, (jf. Brandtzæg et al., 2016). Drugli (2012) hevder at trygghet gir det beste utgangspunktet for læring, og læreren bør derfor vite hva det innebærer at elevene føler seg trygge. Læreren bør være nysgjerrig og villig til å forstå eleven, (jf. Drugli, 2012), og læreren bør også være vennlig, tålmodig og vise interesse for å hjelpe eleven, (jf. Brandtzæg et al., 2016). I tillegg bør læreren fremme mestring, da mestring skaper trygghet, (jf. Bergkastet et

al., 2009). Men noe av det viktigste er at læreren bør vise eleven at han eller hun bryr seg, (jf. Brandtzæg et al., 2016; Bergkastet et al., 2009). Når eleven opplever læreren som trygg kan det gjøre at han eller hun har nok tillit og stoler nok på læreren til å fortelle det som er vanskelig, noe som igjen kan gjøre slik at eleven får den hjelpen eleven trenger.

Kai var selv klar over at han forstyrret undervisningen og medelevene, men klarte ikke å kontrollere det på egen hånd. Senere i intervjuet uttaler Kai seg om hva det beste en lærer kan gjøre for å hjelpe elever som viser atferdsproblemer:

For hvis det er et barn som er veldig emosjonelt og veldig aggressivt, så prøv å på en måte hjelp det til å forstå hvordan det takler å være aggressiv, hvordan man... eller eventuelt innføre en sinnemestring for barn som sliter med sinne. I stedet for å kjeft på dem. Fordi dersom noen bare hever stemmen til meg så kjenner jeg at det koker opp inni meg. Det trenger ikke å bli sagt noe spesielt, bare litt heving av stemmen det trigger meg. Og det er jo unger som reagerer slik også, sant.

Bergkastet et al. (2009) påpeker at bruk av samtaler kan gi læreren mulighet til å hjelpe eleven med å finne mulige løsninger som kan skape en endring av situasjonen, og det vil derfor være viktig at læreren signaliserer et ønske om å hjelpe eleven. Videre hevder de at dersom læreren kan hjelpe eleven med å finne strategier for å vise mindre problematferd, kan det redusere antall ganger eleven viser seg negativt fremfor elevgruppen, (jf. Bergkastet et al., 2009). Det er dette Kai ønsker, at læreren sammen med eleven kan hjelpe eleven med å håndtere atferden han eller hun viser. Alle elever ønsker å bli respektert, (jf. Berg, 2015; Bergkastet et al., 2009; Ogden, 2009; Hattie, 2013), og skolen skal møte elevene med blant annet tillit, respekt og krav (Opplæringslova, 1998, §1-1). I Lærerprofesjonens etiske plattform (2012) står respekt som en av de grunnleggende verdiene. For at eleven skal føle seg respektert, kan det være en fordel om læreren har kunnskap om elevens behov og forutsetninger. For noen elever, i likhet med Kai, vil respekt innebære at læreren unngår å heve stemmen, mens andre elever har andre behov som bør imøtekommes. En forutsetning for at læreren skal vise eleven denne formen for respekt, vil være at eleven sier eller gir uttrykk for disse behovene. Og som tidligere påpekt, kan samtale med eleven hjelpe læreren med å få kunnskap om dette, (jf. Bergkastet et al., 2009).

### 4.2.3 Ha tid til å lytte

Ane påpeker at samtaler mellom elev og lærer vil bidra til en positiv relasjon, men at dette forutsetter at læreren er en tillitsperson. Hun tror at dersom lærerne hadde vist at de brydde seg mer og prøvd å gjøre skoledagen hennes enklere å komme seg gjennom, så kunne det ha hjulpet henne videre.

De kunne følge opp litt ekstra. Tatt meg ut av timen og hatt faste samtaler en gang i uken for eksempel. Spurt ”*hvordan går det faktisk med deg? Er det noe vi kan gjøre? Er det noe vi kan hjelpe deg med?*” (Ane).

Det Ane ønsker seg her, er en lærer som tar seg tid til å høre på henne. Flere vil kanskje argumentere for at det vil være tidkrevende for en lærer som gjerne har 20 andre elever å følge opp i tillegg. Det finnes da flere mindre tiltak som i lengden kan gjøre denne relasjonsbyggingen mindre tidkrevende, som blant annet blikkontakt, et klapp på skulderen, en liten kommentar, et spørsmål eller et anerkjennende smil (Nordahl et al., 2005; Berg, 2015; Brandtzæg et al., 2016). Dette handler om å finne de små øyeblikkene og å utnytte den tiden vi har, (jf. Nordahl et al., 2005). Mange elever vil nok ikke vise at de bryr seg om dette og kanskje ikke svare, men flere av deltakerne forteller at de ser hvis læreren prøver. Ola sier ”*for hvis du forstår, så merker jeg det*”, og flere av deltakerne kom med lignende utsagn i intervjuene. Det er ikke sikkert de viser at de bryr seg, og dette kan det være flere grunner til, men deltakerne sier at de merket dersom læreren prøvde. Dette samsvarer med det Nordahl et al. (2005) hevder om at å lytte til eleven og imøtekomme sentrale behov kan skape tillit. Samtidig må en som lærer også være bevisst på hva en uttrykker nonverbalt, da en ubevisst kan kommunisere oppfatninger av elever som kan ødelegge tillitsforholdet, (jf. Nordahl et al., 2005). En kan finne motargument til dette, og stille spørsmål ved hvorfor læreren skal prøve hvis ikke eleven viser til noen forskjell i atferd. Det er lærerens ansvar å jobbe for å få en trygg relasjon med elevene (Brandtzæg et al., 2016). Selv om eleven kanskje ikke gir respons eller viser at han eller hun bryr seg, må læreren møte eleven på en god måte. Relasjonsbygging tar tid, og dette kan spesielt gjelde for elever som viser atferdsproblemer. Det vil da være viktig å vise eleven at en er tilgjengelig. Opplevelser av positive relasjoner med lærere vil være med på å redusere problematferden, (jf. Silver et al., 2005; Nordahl, 2000). Læreren må også lære eleven å kjenne. Hos noen elever kan det ta uker å bygge en relasjon, mens det hos andre vil ta år, noe som kan stille et krav til tålmodighet hos lærerne. Deltakernes utsagn viser samtidig hvor mye en slik lærer kan bety. De gjengir nøyaktige

beskrivelser av hva lærerne sa, hva de gjorde og hvilket kroppsspråk de hadde. Dette gjelder både lærere de hadde negative relasjoner med og lærere de hadde positive relasjoner med. Elevene husker dette, og tar erfaringene med seg videre.

#### **4.2.4 Se bak atferden**

De fleste deltakerne opplevde å få negativ oppmerksomhet fra lærerne. Kai opplevde at han lett ble en syndebukk, og at han fikk større konsekvenser enn medelevene. Mens de andre elevene fikk beskjed om å være stille, ble han sendt rett på gangen dersom læreren måtte si ifra to ganger. Han forteller om konsekvensene av dette slik:

Altså, jeg var bare en unge, men jeg skjønnte jo det fordi. Jeg fikk jo med meg og følte noe ut av det, og det endte opp med at jeg ikke stolte på noen lærere, og det gjorde meg egentlig bare verre. For det endte jo opp med at jeg til slutt hatet lærerne fordi jeg var sikker på at de hatet meg og slikt.

Kai forteller også om at måten lærerne snakket til han på hadde mye å bety for hvordan han svarte.

Og hvis det var en lærer som snakket ned til meg, så var det ikke snakk om at jeg hørte på hva de hadde å si. Og hvis det var en lærer som faktisk tok seg tid til å bry seg nok til å se meg og skjønne at jeg ikke mente noe med det, at jeg bare ikke klarte å følge med. Da klarte jeg på en måte å respektere, da hadde jeg på en måte mer forståelse for at de ville jeg skulle følge med. For da de bare ropte etter meg, så ble det mer som en sånn nedrakking for at jeg ikke fulgte med i stedet for oppmuntring til å følge med. (...) Jeg tror ikke jeg var så spesiell som hadde den følelsen av at jeg hadde mindre lyst til å følge med dersom jeg fikk tilsnakk enn hvis de oppmuntret meg til å følge med i stedet.

Begge disse sitatene viser at kommunikasjonen mellom lærer og elev kan ha stor betydning. Kai gjentar flere ganger i intervjuet at han ikke mente noe med den utagerende atferden, men at han ikke klarte å følge med. Bergkastet et al. (2009) påpeker at det er viktig at læreren er bevisst hvordan han eller hun bruker oppmerksomheten sin i et klasserom. Ifølge Webster-Stratton (2005) har den atferden eller innsatsen læreren velger å gi oppmerksomhet til en tendens til å gjenta seg, noe som kan ses i sammenheng med sitatet fra Kai. Han ville heller følge med dersom han ble oppmuntret til det og fikk positiv oppmerksomhet, enn dersom han

fikk negativ tilsnakk fra læreren. Ved bruk av korrigerende bør det skje på en måte som modellerer respekt for den som blir korrigert, (jf. Bergkastet et al., 2009). Læreren bør derfor få innsikt i hva eleven opplever som positive og negative konsekvenser, da deres opplevelser kan være annerledes enn lærerens, (jf. Brandtzæg et al., 2016; Overland, 2007). Dette kan blant annet kan gjøres gjennom samtaler med eleven der eleven får mulighet til å formidle tanker og meninger, (jf. Overland, 2007; Bergkastet et al., 2009). Ifølge Brandtzæg et al. (2016) kan samtaler også styrke relasjonen mellom lærer og elev, og Bergkastet et al. (2009) påpeker at det dermed er viktig at den voksne viser interesse, spør og lar eleven få snakke. Brandtzæg et al. (2016) anbefaler at læreren møter elevene med et vennlig, men tydelig kroppsspråk. Læreren må da være bevisst sine holdninger og hva han eller hun uttrykker til eleven (Brandtzæg et al., 2016; Berg, 2015). En aksepterende holdning bidrar, ifølge Brandtzæg et al. (2016), til at eleven føler seg sett og forstått. Det kan også gjøre at eleven føler seg tryggere, samt åpne for kommunikasjon. Skaalvik og Skaalvik (2013) snakker om et aksepterende miljø der elevene blir godtatt uansett forutsetninger, men at dette forutsetter gjensidig respekt og positive relasjoner. Det er dette Kai snakker om; det å bli akseptert og respektert av læreren og at de bør ha fokus på å hjelpe i stedet for å korrigere og bare si hva som er feil. Dette er noe Bergkastet et al. (2009) også trekker frem, og sier at det ved korrigerende samtidig må signaliseres et ønske om å hjelpe.

#### **4.2.5 Kunnskap om eleven**

Ola og Jan trekker frem at det er særlig viktig at læreren har kunnskap om eleven, både om eventuelle diagnoser, bakgrunn og andre behov. Ola opplevde at lærerne hadde lite kunnskap om ADHD og andre behov da han gikk på skolen. Dette anså han som negativt, og tror det hadde vært lettere om de hadde en større forståelse og visste hvilke behov han hadde. Alle deltakerne trekker også frem at det er viktig læreren husker på at alle barn er forskjellige og har ulike behov. Noen elever er ikke i stand til å uttrykke sine behov og fortelle hva de egentlig trenger fra læreren, noe Jan forteller om på denne måten:

De visste jo ikke hvorfor jeg bråket og var så vill hele tiden. Kontaktlærerne og lærerne jeg hadde med å gjøre prøvde vel å snakke med meg. Men jeg var jo så liten. Så jeg fikk jo på en måte ikke uttrykt meg heller da. Hvorfor ting var som de var. (...) Jeg vet ikke. Det var mye jeg ikke visste før, som jeg vet nå. Som er mye av grunnene til at det var sånn det var da. Så det er egentlig ikke mye de kunne ha gjort heller (...) Det er vanskelig å hjelpe noen som ikke sier hva

problemet er da. Det skjønner jo jeg også. Men... jeg var såpass ung, tror jeg. Jeg visste ikke det jeg vet nå.

Dette sitatet viser til situasjoner som kan være en utfordring i skolen. Det er ikke alltid en som lærer har nok kunnskap om eleven til å kunne hjelpe. Dialog og jevnlig kommunikasjon med hjemmet kan da være en måte å gå frem på for å få viktig kunnskap om eleven (jf. Haug, 2014; Webster-Stratton, 2005), men det vil selvsagt ikke være like enkelt i alle tilfeller. Det Jan forteller her kan tolkes som at årsakene til situasjonen hans lå utenfor skolen som system, og det kan dermed ses i lys av et multisystemisk perspektiv. Dette innebærer at hendelser som foregår i ett sosialt system, altså trolig hjemmet, kan få konsekvenser for den atferden som vises i et annet sosialt system, altså skolen. Med bakgrunn i dette kan en se at det er viktig å se elevens atferd i sammenheng med andre sosiale systemer, og ikke bare i skolen. Dette kan bidra til å gi en forståelse for situasjonen eleven er i, og dermed kanskje også atferden, (jf. Nordahl, 2005).

Jan forteller om dette fra sitt perspektiv som voksen samtidig som han ser situasjonen slik han opplevde den som barn. Flere av deltakerne gjorde det samme og fortalte om situasjoner og hvordan de opplevde disse som barn, samtidig som de reflekterer over betydningen håndteringen eller utfallet hadde. Dette gjaldt spesielt da de fortalte om ulike situasjoner de opplevde som negative. De husker hvordan de opplevde situasjonen, slik Jan beskriver i sitatet over, men samtidig ser de nytten av at det hendte.

#### **4.2.6 Relasjon hjem-skole**

Alle deltakerne trekker frem at lærerens kunnskap om elevens bakgrunn og hjemmesituasjon er viktig. I den sammenheng mener de at god kommunikasjon mellom skole og hjem, og at læreren har en dialog med de foresatte har stor betydning. Dette samsvarer med det både Haug (2014) og Webster-Stratton (2005) hevder om at samarbeid med hjemmet kan gi viktig informasjon om eleven. Kai sier at læreren må vite om hjemmesituasjon og oppdragelse påvirker elevens oppførsel for å kunne forstå og eventuelt hjelpe eleven. Webster-Stratton (2005) påpeker at kontakt med hjemmet kan gi læreren et innblikk i omstendigheter rundt eleven, noe som kan gi en forståelse av elevens perspektiv. I tillegg kan foreldres deltakelse i barnets skolegang ha positiv effekt på barnet selv. Dette samsvarer med deltakernes meninger og viser den positive siden ved foreldres engasjement.

Hjemmet og skolen er to forskjellige sosiale systemer, og ved å se på hva deltakerne forteller, kan det tolkes som at hjemmesituasjonen har påvirkning på skolesituasjonen. Dette kan da ses på med et multisystemisk perspektiv. De sosiale systemene vil være i interaksjon med hverandre, og kan dermed både stå i konflikt eller være i samsvar med hverandre.

Utfordringen vil da være at læreren og skolen må forholde seg til flere sosiale systemer samtidig. Læreren må se eleven i sammenheng med hjemmet og i skolen, og kanskje eleven i tillegg oppholder seg i andre sosiale systemer som kan være hensiktsmessige å få et innblikk i. Dette kan være tidkrevende, men vil i det lange løp kunne ha en positiv effekt dersom en klarer å endre mønstre og strukturer i flere sosiale systemer samtidig, blant annet ved at hjem og skole kommer frem til felles normer og forventninger, (jf. Nordahl, 2005). Her kommer kommunikasjon og relasjon inn i bildet, og det kan derfor være viktig at skolen og lærerne som system er bevisst på dette.

#### **4.2.7 Snøballepisoden – konsekvensen av en lærerens reaksjon**

Flere av deltakerne opplevde negative relasjoner med lærere. Ane påpeker at det å ha for høye forventninger til eleven kan ødelegge mye. Spesielt dersom denne læreren i tillegg *”bare står og kjefter, og ikke hører på eleven og er generelt bare sint og forventer at du skal få til alle fagene perfekt”* (Sitat Ane). Det oppsto flere episoder der lærere håndterte situasjoner på måter som gikk negativt utover eleven, og i noen av disse opplevde eleven i ettertid at han eller hun ikke ble hørt. Flere av deltakerne fikk mye negativ oppmerksomhet, og de følte også at læreren ikke brydde seg. Flere av hendelsene deltakerne forteller om er hendelser som ikke bør skje på en skole. Men til tross for det har dette hendt, og det er nok dessverre stor sannsynlighet for at dette fremdeles forekommer i skolen. Jeg har av hensyn til anonymisering bare valgt ut én av disse hendelsene. Dette er det Ola som har opplevd, og det beskriver en situasjon som ble håndtert på en måte som endte i en forverring av Olas atferd. Han forteller ikke noe om relasjonen mellom han og den gjeldende læreren.

Det var... Vi hadde en plass der vi hadde lov til å kaste snøball da, og så hvis du var på banen, så kunne du kaste. Og så var det noen jenter som sto der, og så kastet jeg, så traff jeg hun ene jenta. Så gikk hun til en lærer da. Så kom han læreren. Så kjeftet han på meg. Og så svarte jeg tilbake. Og så bare tok han meg da. Han tok tak i skuldrene mine sånn, og så slengte han meg rundt. Så ble jeg redd. Og så satt jeg ute hele neste time. Så kom læreren min og snakket med meg... For hun var jeg trygg på, kontaktlæreren min. Ja. Og så ble det rektorstyre og alt det der... Men jeg ble ikke hørt da. Og da blir jeg aggressiv da, og sint... Så gjør jeg masse dumme



ting. Jeg ødela ikke noe eller noe sånt, men jeg stengte meg inne på et grupperom. Og så kom musikk læreren, og så ble det i orden.

En voksen skal oppleves som en trygg person, (jf. Brandtzæg et al., 2016; Webster-Stratton, 2005). I Lærerprofesjonens etiske plattform står det tydelig at det ikke skal forekomme noen form for undertrykkelse. Læreren skal møte elevene med respekt og verne de mot krenkelser (Lærerprofesjonens etiske plattform, 2012). Dette kommer også frem både i Læreplanen for Kunnskapsløftet og Opplæringslova §9A. Eleven har rett på et trygt og godt fysisk og psykososialt miljø, og slik Ola beskriver situasjonen opplevde han ikke dette. Det vistes tydelig i intervjusituasjonen at dette var en episode som preget Ola fremdeles, og en kan se i sitatet at han snakker både i fortid og i nåtid. Dette var noe som gjentok seg flere steder i intervjuet, og spesielt da han fortalte om vanskelige episoder. Beskrivelsene var svært detaljrike og billedlige, noe som kan tolkes som at en del av hendelsene preger han fremdeles. Med dette i bakhodet kan det være viktig å tenke over at lærerens handlinger, som normalt sett er mindre alvorlige enn denne hendelsen Ola forteller om, kan prege eleven det gjelder i større grad enn en selv tror.

Denne beskrivelsen kan også gi et innblikk i hvorfor Ola reagerte slik han gjorde. Der og da opplevde Ola muligens dette som den beste måten å håndtere situasjonen på, og dette er viktig å huske på i møte med elever i lignende situasjoner. Det er ikke sikkert de tar rasjonelle valg, da valget tas ut fra en vurdering av situasjonen. Mange handlinger er automatiserte og valgene er dermed ikke nødvendigvis bevisste, (jf. Elster, 1989). En velger da å se eleven som en aktør som velger sine handlinger ut fra hvordan de oppfatter ulike situasjoner og hvilke hensikter de har, (jf. Nygård, 1993), og dette vil være en tolking av situasjonen ut fra et aktørperspektiv, (jf. Nordahl, 2005). Nordahl (2005) hevder at årsaker til elevens handlinger kan være at de har andre verdier de anser som viktigere, de kan oppleve kontroll eller de vil unngå å mislykkes. For å kunne få innblikk i årsaken til elevens handlinger, vil det være viktig å snakke med eleven. Det vil også være viktig å se på konteksten atferden oppstår i. Det finnes flere årsaker til at elever velger å vise motstand i form av problematferd, (jf. Nordahl, 2005), og det er viktig at læreren får innblikk i og ser etter disse årsakene.

Samtidig kan sitatet fra Ola vise hvordan en elevs atferd er noe som oppstår i samspill med lærer og skole, eller med andre ord i møte med system og kontekst, (jf. Nordahl, 2005). Hele episoden startet med et snøballkast, men det var lærerens atferd og reaksjon som førte til at

Ola viste aggressiv atferd, som igjen førte til at læreren tok tak i Ola, og at Ola ble redd og sint og ikke turte å gå inn til timen. En slik forståelse av situasjonen gir ikke Ola som individ skylden, men ser på konteksten rundt og relasjonen til læreren som årsaken til at utfallet ble slik det ble. I møte med elever som viser problematferd, kan det være hensiktsmessig å se på konteksten og systemet rundt når atferden oppstår, (jf. Nordahl, 2005). Dette kan gi et større bilde på hvorfor elever reagerer slik de gjør. Brandtzæg et al. (2016) trekker frem at elever vil føle på stress og uro når voksne viser aggressiv atferd, og at enkelte elever reagerer på dette ved å selv vise utagerende atferd. Dersom den voksne blir sintere av elevens reaksjon kan dette få et uheldig utfall. Elevens utagering vil dermed være et resultat av relasjonen til den voksne, men i mange sammenhenger blir dette misforstått og eleven blir sett på som vanskelig, (jf. Brandtzæg et al., 2016). Det var dette som hendte i denne episoden. Som tidligere nevnt fortalte ikke Ola noe som relasjonen til læreren, så tolkningen skjer ut fra Olas perspektiv.

## **4.3 Belønning og straff**

### **4.3.1 Små belønninger underveis mest motiverende**

Flere av deltakerne forteller at straff ikke hadde noen særlig funksjon for dem. Det reduserte ofte motivasjonen i stedet for å endre atferd, og de trekker frem at små belønninger underveis vil være et bedre tiltak. Ola påpeker at belønning er viktig, men at elevens innsats i mange tilfeller bør være bra nok. Han forteller at han opplevde å bli ”straffet” i form av å måtte jobbe mer fordi arbeidet ikke var bra nok, og sa videre at dersom målet var så uoppnåelig at han måtte jobbe og jobbe uten å nå det, ble han lei og ville til slutt nekte å jobbe videre. Da var heller små belønninger underveis mer motiverende. Slike belønninger roser elevens innsats etter hvert som de oppnår mål, (jf. Bergkastet et al., 2009). Ifølge Bergkastet et al. (2009) bør ikke mer arbeid som negativ konsekvens gjøres da det kan redusere motivasjonen til eleven. De hevder videre at en heller ikke bør ha noen frist for målet siden eleven kan oppleve det som et nederlag dersom han eller hun ikke får det til. Som lærer har en ansvar for at målet er tilpasset elevens forutsetninger og at det ikke er uoppnåelig, (jf. Opplæringslova, 1998, §1-3). Alle elever er forskjellige og vil derfor ha ulike mål. En bør derfor ha kunnskap om elevens forutsetninger for å kunne tilpasse en eventuell belønningsplan. Dette kan læreren blant annet få gjennom samtale med eleven, (jf. Bergkastet et al., 2009). Eleven får da mulighet til å fortelle om noe er vanskelig, og læreren kan deretter gi en oppgave eleven mestrer.

### 4.3.2 "Like mye ros som ris"

Både Kai og Ola påpeker at ros var viktig for å fremme motivasjon, men mener samtidig at eleven bør få både positiv og negativ tilbakemelding.

Barn krever like mye ros som ris. For dersom du bare går og forteller de om det som er bra, så skjønner de ikke hva de gjør feil. Og hvis du bare går og forteller dem hva de gjør feil, så vet de ikke hva de gjør bra, sant? Og det er noe alle lærere burde ha i bakhodet. Spørre om de trenger hjelp eller noe. Slik at det ikke bare blir sånn "*det her skal du gjøre*", punktum (Kai).

Ogden (2009) poengterer at det bør være et balanseforhold mellom positive og negative tilbakemeldinger, men at de positive skal være i overtall. Dette for å sikre at forventninger til atferd samsvarer med elevens forutsetninger. Når læreren gir eleven tilbakemeldinger bør disse være konkrete og beskrive hva som er bra, (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013; Bergkastet et al., 2009). En kan ikke bare si at noe er feil og forvente forbedring. Ved å gi en konstruktiv tilbakemelding kan læreren hjelpe eleven med å utvikle seg videre, men det vil i den sammenheng være viktig å kjenne til elevens forutsetninger. Et viktig steg på veien er som Kai sier i sitatet, å spørre eleven om han eller hun trenger hjelp. Med andre ord, snakke med eleven. Som nevnt tidligere, gir elevsamtaler eleven mulighet til å fortelle om det er noe han eller hun opplever som vanskelig. Lærer kan deretter finne oppgaver som eleven mestrer, (jf. Bergkastet et al., 2009).

### 4.3.3 Negative sider ved bruk av ros

Det finnes mange teorier og forklaringer om den positive effekten av ros og den negative effekten av negativ oppmerksomhet, (jf. Bergkastet et al., 2009; Brandtzæg et al., 2016; Webster-Stratton, 2005), men ikke så mye om negative konsekvenser av ros. Et av funnene basert på Olas opplevelse tar opp dette. Hans faglige styrker var musikk og gym, og her fikk han også mye ros. De andre fagene mestret han ikke like godt, noe som førte til at han følte han ikke var flink nok og som han selv sier, at han "*ikke dugde i resten av skolen*". Han fikk heller ikke like mye bekræftelse som i gym og musikk, noe som førte til at han "*dreit i det*", som han selv uttaler. Lærer roser elever i fagene de mestrer og ikke i de fagene de er svake i, noe som Olas tilfelle viser kan være uheldig. Nordahl et al. (2005) påpeker at elever som viser atferdsproblemer kanskje er den elevgruppen som har mest behov for å bli møtt med anerkjennelse. Berg (2015) trekker frem at alle elever har noe de mestrer og kan verdsettes

for, og at dette må uttrykkes til eleven. Læreren bør dermed være ekstra oppmerksom i de fagene eleven er svak i, og igjen bør en ha innsikt i elevens forutsetninger for å tilpasse forventning til atferd, (jf. Ogden, 2009; Haug, 2014). For en elev kan det å skrive en hel setning være en fremgang, mens for en annen elev kan det være å skrive ferdig en tekst. Alle elever er forskjellige, og som lærer har en ansvar for å tilpasse undervisningen til hver enkelt, (jf. Opplæringslova, 1998, §1-3).

Ros kan også ha større virkning på eleven enn læreren selv tror, og det er viktig at læreren tenker over hvordan rosen formidles. Ola forteller at han hadde en negativ innstilling til ros, og at det mistet effekt dersom han fikk for mye positiv tilbakemelding som ikke var konkret. Dette var for eksempel dersom noen bare sa ”bra” uten å begrunne hva som var bra. Ola opplevde ikke dette som faktisk ros, men som tomme ord. Han forteller at han gjerne visste at det var bra innerst inne, men at han ikke trodde på det dersom det ble sagt flere ganger. Dette viser at konkrete tilbakemeldinger er svært viktig. Skaalvik og Skaalvik (2013) og Deci et al. (1999) påpeker at tilbakemelding bør bli gitt på en informativ måte slik at eleven forstår hva og hvorfor det er bra. Bergkasted et al. (2009) trekker frem at læreren bør være troverdig og vise at han eller hun mener det. På denne måten kan eleven forstå at læreren faktisk mener at det han eller hun gjør er bra.

## **4.4 Bli tatt ut av klasserommet**

### **4.4.1 Sendt på gangen**

Alle guttene opplevde å bli tatt ut av klasserommet. De gangene Ola viste uønsket atferd, ble han sendt alene på grupperom der han satt helt til timen var over. Noen ganger ble læreren også med. Han forteller at han følte seg utenfor gjengen, og at det da ble negativt. Jan ble ved flere anledninger sendt på gangen, og i noen tilfeller ble han sendt helt ut i skolegården. Der var han enten alene, sammen med en kompis eller sammen med en lærer. Han forteller om det på denne måten:

Jeg ble jo sendt mye på gangen da, og tatt mye ut. (...) Det føltes helt greit. Egentlig. Det var godt å ikke måtte prøve å følge med på noe jeg ikke fikk til å følge med på. (...) Så hadde jeg jo en bestekompis som nesten var samme ulla som meg da, så han ble jo som regel sendt ut han også. Så da gikk jo vi rundt sammen. Så det var ikke helt lurt da. Det mistet litt effekt, og vi endte opp med å springe helt ut i stedet. (...) Det ble jo en vane etter hvert da. Skjedde vel hver

dag, og jeg ble sendt ut ganske ofte ja. Var godt å få en liten pause. Det funket i starten, vil jeg tro. Men det påvirket meg ikke etter hvert nei. (...) Jeg sprang vel rundt i gangene da, helt til kompisen min kom. Så drev vi og lekeslåss og sprang og bråka. (...) Jeg lærte ikke noe av det, men samtidig skjønner jeg litt at noe må man jo gjøre. Hvis hele klassen blir forstyrret av én person.

Det Jan beskriver her kan tolkes som en uheldig løsning fordi den mest sannsynlig ikke hadde noen annen effekt enn at læreren fikk ro i klasserommet. Han klarte ikke følge undervisningen da han var inne i klasserommet, men samtidig lærte han ikke noe av å gå i gangene. Overland (2007) trekker frem at elever som allerede er lei skolen og som skulker kan oppleve utvisning som noe positivt fremfor noe negativt. Dette fordi de får ”lovlig” fri. Dette kan ses i sammenheng med Jans opplevelser med å bli sendt på gangen. Han hadde blitt så vant med å bli sendt ut at det ble en ”vane”, som han selv sier, noe som medførte at han sluttet å bry seg om det. Webster-Stratton (2005) legger vekt på at dersom enkelte elever forstyrrer og viser atferdsproblemer fører det ofte til at de selv og medelevene forventer dette. Jan visste at han uansett kom til å bli sendt på gangen, så da kunne han bare bråke, for å sette det litt på spissen. Webster-Stratton (2005) påpeker videre at læreren i slike tilfeller bør arbeide for å snu forventningene og i den sammenheng legge merke til og uttrykke når eleven viser positiv atferd. Ofte oppfordres det til at negativ atferd ignoreres, noe Brandtzæg et al. (2016) hevder ikke bør skje. Dette fordi fokuset blir på den ytre atferden, og ikke på å hjelpe eleven. Atferd er kommunikasjon, og læreren må dermed forsøke å oppfatte hva elevene uttrykker gjennom atferden slik de kan hjelpe, (jf. Brandtzæg et al., 2016). I den sammenheng er det viktig å huske på at enkelte elever har et så stort behov for oppmerksomhet at de heller ønsker negativ oppmerksomhet for dårlig oppførsel enn å ikke bli lagt merke til, (jf. Webster-Stratton, 2005). Dette kan ses i sammenheng med Jans situasjon. Han forteller at han forstyrret undervisningen, og sier selv at noe måtte gjøres. Men ved å sende han på gangen kan dette sies å være det samme som å ignorere atferden, som Brandtzæg et al. (2016) fraråder. Ut fra det Jan forteller ble det ikke gjort så mye for å hjelpe han, noe som kan vitne om enten et valg om å overse Jan, mangel på kompetanse eller at læreren ikke hadde mulighet. Det kan også være at det ble satt inn flere tiltak Jan ikke fortalte om. Tidligere i intervjuet sier Jan at lærerne ikke kunne hjulpet fordi han ikke fortalte hva som plaget han. Brandtzæg et al. (2016) trekker frem at en som lærer ikke kan hjelpe alle elever, og vanskeligere blir det dersom eleven ikke vet selv hva han har behov for. Til tross for dette vil elever som er i Jans situasjon ofte være ekstra utsatt, og trenger dermed mer oppmerksomhet fra læreren, (jf. Brandtzæg et

al., 2016). Læreren må derfor vise forståelse, bli kjent med eleven og best mulig finne løsninger på hvordan atferden kan håndteres, (jf. Brandtzæg et al., 2016).

#### 4.4.2 "Escapen min" - musikk læreren

Tre av deltakerne opplevde at det ble satt inn tiltak som gjorde at de trivdes bedre på skolen eller opplevde mestring. Ane fikk være med på et alternativt undervisningsopplegg en dag i uken hvor hun var sammen med andre elever halve dagen. Hun forteller at hun opplevde dette som svært positivt. Ola fikk innvilget et tiltak der han fikk en egen musikk lærer han ble med de gangene han forstyrret undervisningen. Da han ble tatt ut av klasserommet i andre situasjoner, opplevde han det som svært stigmatiserende. Slik var det ikke med musikk læreren. Ola forteller om det på denne måten:

Jeg klarte ikke å konsentrere meg i noen allmennfag, og da ble jeg satt på grupperom... For da var ikke ADHD så kjent. Og så har jeg dysleksi. Så jeg ble jo sendt på grupperommet, og i fjerdeklassen så begynte jeg å være sammen med han musikk læreren da. Og da dro vi på musikkrommet, og så sang vi. Så jeg ble flink til å synge også. Og så, det var liksom... "escapen" min. Han var forståelsesfull. Han fant ut hva jeg likte, og så la han inn undervisningen i sang. (...) Han var flink til å gi ros. For at... jeg var jo flink. (...) Det var deilig å få gå ut på musikkrommet med han, og jeg følte at han så meg. Han var med meg resten av barneskolen. For da gikk det greit da jeg ble tatt med ut av klasserommet, da jeg ikke klarte å oppføre meg og sånn, da kom han med en gang. (...) Jeg ble bortskjemt. Og så ble jeg trygg på han. Så det var veldig trist å slutte da.

Det Ola forteller om her skiller seg fra de andre uttalelsene hans fra intervjuet, hvor han blant annet sier at han følte seg som en "taper" da han måtte ut fra klasserommet. Dette sier han ingenting om da han forteller om musikk læreren sin. "Det var deilig å få gå ut på musikkrommet", sier Ola, "For da gikk det greit da jeg ble tatt med ut av klasserommet". Dette er litt motstridende, og det kan da diskuteres hvorvidt relasjonen mellom elev og lærer kan ha betydning for om tiltak fungerer og hvordan de oppleves. Musikk læreren var en lærer Ola var trygg på. Han følte seg sett og læreren brukte Olas interesser. Som tidligere nevnt, er det lærerens oppgave å skape en trygg relasjon med eleven, (jf. Brandtzæg et al., 2016). Det er læreren som må se elevene og møte de der de er. Lærere som respekterer elevene og som har vekt på et positivt forhold vil være med på å motivere elever, og de elevene som opplever å ha et godt forhold til læreren, viser jevnt over bedre trivsel i skolen, (jf. Sørli & Nordahl,

1998). Musikk læreren motiverte Ola til å jobbe med musikken, og han etablerte et trygt miljø i musikkrommet da de to var sammen. Ola opplevde også positiv mestrings erfaring da de sang og arbeidet med musikk, (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Han fikk gjøre noe han var god til, og fikk i tillegg ros fra læreren. Dette ble ”*escapen*” som fikk han gjennom skoledagen.

En kan også se på det Ola forteller med et systemperspektiv, (jf. Nordahl, 2005). Faktorer som relasjon mellom Ola og musikk læreren, forventninger og omgivelser var med på å påvirke atferden Ola viste, (jf. Nordahl, 2000). Ola syntes det var greit og var rolig da han fikk være med musikk læreren, mens det ofte oppsto situasjoner der han viste atferdsproblemer både inne i klasserommet og da han måtte ut med andre lærere. Det kan være mange årsaker til at elever viser atferdsproblemer, (jf. Thomas et al., 2006; Stormshak et al., 1999; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Bergkastet et al., 2009), noe dette er et eksempel på.

#### **4.4.3 Følte meg som en taper da jeg måtte ut av klasserommet**

Ola hadde musikk læreren ut 7. klasse, men de fikk ikke videreført tiltaket da han startet på ungdomsskolen. Han forteller at de prøvde å ta han ut, men at han har vanskelig for å stole på andre, og det ble ”*bare tull*”. Ola fikk i løpet av ungdomsskolen tilpasset det slik at han fikk ta prøver muntlig. Dette var ikke noe han likte selv, men så samtidig betydningen av å få gjøre det.

Nei, det var viktig at jeg fikk komme meg ut og kanskje ta en muntlig prøve... Jeg følte meg som en taper da, da jeg måtte ut av klassen igjen. Men så... det var positivt også... Det var mest positivt. Negativt med at jeg ikke fikk være med kompisene mine (Ola).

Spesialpedagogiske tiltak er et mye diskutert område, og spesielt når det kommer til inkludering og deltakelse i undervisningen. Ola visste at den muntlige prøven var til stor hjelp, men samtidig ville han ikke ut av fellesskapet i klasserommet. Haug (2004) snakker om at alle elever skal oppleve å kunne delta på lik linje inne i et klasserom og at det dermed kreves både faglig og sosial inkludering. I et slikt klasserom, som har utviklet et aksepterende og inkluderende miljø, må det da ha blitt utarbeidet holdninger der det er akseptert å avvike fra gjennomsnittet, og elevenes sterke og svake sider blir godtatt, (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013). En normalisering og toleranse for mangfoldet i klasserommet vil ha en betryggende effekt og også hjelpe mange elever til å føle seg forstått, (jf. Brandtzæg et al., 2016). Dette er

idealet for et klassemiljø, men i mange tilfeller er ikke dette mulig. Ola kunne ikke tatt en muntlig prøve inne i klasserommet mens alle elevene hørte på, og dersom han hadde tatt den samme prøven som alle andre, hadde nok dette også vært en utfordring. Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem at dersom elever er til stede i klassefellesskapet uten å kunne delta på lik linje med andre og opplever at de kommer til kort, vil dette kunne oppleves som stigmatiserende og true selvet. Det kan dermed være mest positivt for eleven å bli tatt ut av klasserommet i noen tilfeller. Utfordringen her vil være at det å bli tatt ut fra undervisningen også kan oppleves som stigmatiserende dersom det bare er elever som har særskilte behov som får ene- eller gruppetimer utenfor klasserommet, (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med bakgrunn i dette må læreren derfor se hva som tjener eleven sosialt og faglig i den gitte situasjonen og velge organiseringsformer og arbeidsmåter deretter. Målet vil være å redusere elevens opplevelse av tilkortkomning samtidig som at eleven ikke skal falle utenfor fellesskapet, og en må se eleven i kontekst, (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013).

#### **4.4.4 Få andre oppgaver enn medelevene**

Ola forteller også at det å få andre oppgaver enn medelevene opplevdes som vanskelig, og at det fikk han til å føle seg dum.

Nei, jeg merker for min egen del at hvis jeg fikk andre oppgaver, så følte jeg meg drittdum da.

I del 4.4.3 forteller Ola at han følte seg som en ”*taper*” da han ble tatt ut av undervisningen for å ta en prøve muntlig. Begge disse opplevelsene er situasjoner der Ola skiller seg ut fra resten av elevgruppen. Han ble som enkeltindivid tatt ut av undervisningen mens kompisene fikk være i klasserommet, og i dette sitatet forteller han at han følte seg annerledes da han fikk andre oppgaver enn medelevenes. Dette er en utfordring i dagens skole når alle elevene skal ha tilpasset opplæring ut i fra sine forutsetninger, (jf. Opplæringslova, 1998, §1-3). I de fleste klasser vil det som regel både være elever som er faglig svakere og faglig sterkere enn gjennomsnittet. For at disse elevene skal få like mye ut av undervisningen vil det kreve differensiering, og det er lærerens jobb å gjøre dette på en best mulig måte, (jf. Opplæringslova, 1998, §1-3). Kai trekker frem en lærer som hadde et opplegg i norskfaget der elevene fikk velge oppgaver selv. Dette opplevdes som positivt, da alle fant oppgaver som passet de, uten at det ble synlig differensiering. En slik aktivitet krever at læreren har en oversikt over elevene og kanskje også kan bidra med veiledning i oppgavevalg, noe som blant



annet kan gjøres i timen eller gjennom samtaler med eleven. For Kai fungerte dette svært bra siden han fikk gjøre oppgaver han selv likte, noe som økte motivasjonen til å fullføre arbeidet. Læreren bør også arbeide med læringsmiljøet. Holdninger er en viktig del av dette, og læreren vil i mange tilfeller være forbildet for elevene. Holdninger må etableres så tidlig som mulig for å fremme aksept, og lærer må jobbe med å skape toleranse for mangfold og at elevene er ulike, (jf. Brandtzæg et al., 2016). Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at det kan oppleves som truende å skille seg ut dersom et klassemiljø oppleves som utrygt og lite støttende. Dersom elever i slike miljø får andre oppgaver enn medelevene, kan de oppleve miljøet som dissonant. Ved at læreren arbeider for et inkluderende miljø som preges av differensiering og tilpasser undervisningen til elevenes behov, vil det være mindre truende å skille seg ut. Dette fordi elevene blir vant til at alle arbeider med ulike oppgaver, noe som gjør at elever med særskilte behov ikke vil skille seg like mye ut, (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forholdet til jevnaldrende ligger høyt oppe i verdihierarkiet til barn og unge, og vil derfor spille en avgjørende rolle, (jf. Heggen et al., 2003). Medelevenes tanker og meninger kan derfor ha stor betydning for valg som tas, og vil også være et utgangspunkt for sosial sammenligning, (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013).



## 5.0 Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å fremme en bevisstgjøring rundt elever som viser atferdsproblemer. Jeg ønsket å gi deltakerne en stemme og å formidle deres tanker og meninger slik at dagens lærere og andre kan ha nytte av dette i møte med elever som er i lignende situasjoner. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funn og drøfting for å svare på problemstillingen ”*Hvilke opplevelser har unge voksne som viste atferdsproblemer fra egen skolegang, og på hvilken måte var læreren betydningsfull i deres skolehverdag*”, samt de tre underspørsmålene:

1. Hvordan beskriver de lærere og tiltak i skolen?
2. Hva mener de fungerer for å motivere for læring?
3. Hva mener de læreren bør gjøre i møte med elever som viser atferdsproblemer?

Jeg vil påpeke at det er deltakernes subjektive opplevelser som presenteres, og at tolkningen derfor må ta hensyn til dette. Dette betyr også at funnene bare delvis er generaliserbare og at de ikke kan snakke for alle elever som viser atferdsproblemer, jf. Thagaard (2013).

Deltakerne vektlegger positive relasjoner som utgangspunkt for både motivasjon og trivsel i skolen. De forteller om opplevelser i skolen som viser at lærere hadde tro på at de kunne utrette noe, engasjerte lærere som viste at de brydde seg om deltakerne og også lærere som så deres behov og tilpasset seg deretter. De forteller også om negative tiltak og relasjoner og hvor lærerens handlinger fikk helt andre konsekvenser for eleven enn det som kanskje var meningen. Opplevelsene som beskrives viser hvor forskjellige ønsker og behov de ulike deltakerne hadde da de gikk på skolen, noe som kan være viktig å huske på i møte med elever i skolen i dag. Alle elever har ulike behov og det er lærerens oppgave å møte disse på en best mulig måte.

Jan forteller om den entusiastiske samfunnsfaglæreren som tenkte litt utenfor boksen og dermed klarte å engasjerte Jan til å like faget. Kai forteller om lærere som hadde tro på at han også kunne klare å få til noe og at dette motiverte han til å selv prøve. Hva som motiverer for læring varierer fra elev til elev, men det går igjen hos alle deltakerne at det å bli sett og å føle at læreren bryr seg hadde mye å bety for en ekstra innsats. De hadde mer motivasjon til å gjennomføre noe dersom læreren støttet opp og hadde tro på at de kunne klare det. For Kai

var et belønningssystem motiverende, mens for Ane var det motiverende å få et eget opplegg én dag i uken sammen med andre elever som også hadde ulike vansker.

Det aller viktigste læreren bør gjøre i møte med elever som viser atferdsproblemer er, som alle deltakerne trakk frem gjentakende i hele intervjuet, å skape positive og trygge relasjoner. Det er grunnmuren for alt arbeid som kommer senere. Læreren må da være tålmodig og vise at han eller hun er tilgjengelig for samtaler dersom det er behov for det. I mange tilfeller vil dette være et tidkrevende arbeid og mange kan oppleve at de ikke får så mye tilbake. Men elevene ser dersom du prøver, og det kan ha stor betydning både der og da og videre i livet. Samtidig må læreren være bevisst på sine holdninger og tanker om elevene, da dette ubevisst kan formidles gjennom kroppsspråk og væremåte – og elevene oppfatter dette. For å best mulig kunne møte elevene, trenger læreren kunnskap om eleven. Som deltakerne forteller, er ikke dette like lett i alle tilfeller og en kan faktisk ikke alltid hjelpe alle elever. Noe av det viktigste en lærer kan gjøre er å vise at han eller hun ser og bryr seg om eleven. Det er tross alt elevene læreren er der for, og for mange elever vil læreren være den voksenpersonen de ser mest i løpet av en dag.

Det er mange hensyn som skal tas når læreren møter elever. Som deltakerne forteller, trenger noen ekstra masse ros for å ha motivasjon til å gjennomføre en oppgave, mens andre trenger konkret ros som ikke brukes uten grunn. De trenger at læreren finner sterke sider i de ulike fagene og at dette formidles til eleven. For enkelte kan det å få spørsmål om hvordan de har det eller om det går bra ha svært stor betydning, mens for andre handler det om å føle seg respektert av læreren, for eksempel ved at læreren ikke hever stemmen eller snakker ordentlig til elevene.

## **5.1 Veien videre**

Jeg har i denne studien undersøkt hvordan de fire deltakerne opplevde sin egen skolegang. Basert på det som har kommet frem her, hadde det vært interessant å gå videre med dette prosjektet, blant annet ved å spore opp lærerne til deltakerne for å høre deres opplevelser og meninger om deltakerne fra denne studien. Dette hadde gitt mulighet til å se hendelser fra begge sider, samt å høre om atferden ble oppfattet på samme måte av elev og lærer. Som regel hører en bare saker fra den ene eller andre siden. I mitt prosjekt gjorde avgrensningen slik at

jeg ikke hadde mulighet til å gå noe videre. Det hadde også vært interessant å intervju enda flere unge voksne, for å se etter flere likhetstrekk og forskjeller.

Da jeg bestemte meg for å intervju unge voksne, var også tanken inne på å intervju barn som fremdeles går på skolen. Jeg valgte imidlertid dette bort da jeg ville ha den refleksjonsdelen en får når hendelser har kommet på avstand. Barn er midt i situasjonen selv, men også dette hadde vært spennende å forske mer på. Jeg mener at atferdsproblemer generelt burde bli forsket mer på gjennom elevenes øyne. Det kan gi innblikk og en annen forståelse enn vi allerede har, som for eksempel at snøballepisoden med Ola, som egentlig var en ganske uskyldig hendelse, ble slik den ble fordi læreren handlet slik han handlet.

## 5.2 Avsluttende ord

Det kommer frem i denne oppgaven at det å føle seg sett kan ha svært stor betydning for alle elever, og kanskje spesielt de som viser atferdsproblemer. Det kan bidra til både motivasjon og trivsel i skolen og deltakernes fortellinger viser hvor dype spor en slik lærer kan sette. Elevene husker og vil ha med seg erfaringer fra skolen videre i livet. Kanskje opplever de for første gang at noen har tro på at de kan få til noe og kanskje er det noen som for første gang bryr seg om at de skal ha det bra, som ser behovene deres og snakker til de på en måte som gjør at de forstår og vil lytte. Det er dette som er lærerens egentlige fag, som Bjørneboe skriver i essayet "Læreren og eleven" (1961). En skal godta elevene for den de er og prøve å få frem det beste i hver enkelt. En skal se eleven, snakke med eleven og vise at han eller hun er en del av fellesskapet. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer.

Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og i flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Det er hans *métier*. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. (Hvordan kan man være lærer, hvis man ikke tror at alt kan læres?!). (...) Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare små hoder, - og derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer. (Bjørneboe, 1961, s 744).



## Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G.D. (2015). "Eg må være slik dei trur eg er" – en refleksjon for læreren i møte med eleven. I E. Roland (red.) *Problemløsningsmodeller* (s.120-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørneboe, J. (1961). Læreren og eleven. I T. Gabrielsen (red.) *Veien til fremtiden I: Grunnskolen*. Oslo: J. Chr. Gundersen Boktrykkeri og Bokbinderi.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bruheim, J.-M. (1977). *Doggmorgon og andre barnerim*. Bergen: Noregs Boklag.
- Coleman, J. (1961). *The Adolescent Society*. New York: Routledge.  
Hentet 2. april 2017 fra  
<http://educationnext.org/theadolescentsociety/>
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). "A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation". *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.  
Hentet 14. april 2017 fra  
<http://psycnet.apa.org/journals/bul/125/6/627>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Elster, J. (1989). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.  
Hentet 2. april 2017 fra  
<https://www.cambridge.org/core/books/nuts-and-bolts-for-the-social-sciences/8253258EB7DFDAF01DF569F388ECDBB5>
- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2007). The parent-infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 288-328.  
Hentet 12. april 2017 fra  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01727.x/full>
- Fossland, T.M. & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gillberg, C. (1998). *Ett barn i hver klasse: om barn og unge med DAMP/MBD og ADHD*. Oslo: Praxis forlag.
- Greene, R. (2005). *Eksplorative barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Greene, R. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G. (2003). *De andre: ungdom, risikoser og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I. Kleven, T.A. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s. 179-213). Oslo: Unipub (2. utgave).
- Kleven, T.A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I. Kleven, T. A. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s. 27-34). Oslo: Unipub (2. utgave).
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (3. utgave).
- Lærerprofesjonens etiske plattform. (2012). Hentet 26. April 2017 fra [https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof\\_etiske\\_plattform\\_plakat%20A3%20bm\\_ny%2031.10.12.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A.K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport nr. 3. Elverum: Høgskolen i Hedmark.



- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Oslo: KUF.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (2. Utgave).
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 2. mai fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ranheim, M.-A.E. (2006). *Atferdsvansker i skolen: Hvordan kan barn med atferdsvansker få best mulig tilpasset opplæring i skolen? Voksne reflekterer over sin skolehverdag og de tiltakene som ble iverksatt*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). M.-A.E. Ranheim, Oslo.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M. og Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior. Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* 43: 39-60.  
Hentet 14. april 2017 fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440504001001>
- Skaalvik E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-281.  
Hentet 26. April 2017 fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616730500245906>
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A, Coie, J.D. (1999). The Relation between Behavior Problems and Peer Preference in Different Classroom Contexts. *Child Development* 70: 169-182.  
Hentet 20. april 2017 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00013/full>

- Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. (4. utgave).
- Thomas, D.E., Bierman, K.L. & The Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG). (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology* 18: 471-487.  
Hentet 20. april 2017 fra  
<https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/impact-of-classroom-aggression-on-the-development-of-aggressive-behavior-problems-in-children/4FB403C60C4F01EB56977C9CFCF6361A>
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (3. utgave).
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Dato: 10.03.2017

### Informasjonsskriv om mastergradsprosjekt

Jeg heter Lisa Mari Endal, er ferdigutdannet grunnskolelærer ved HiST og tar nå mastergrad i spesialpedagogikk på NTNU.

I masteroppgaven min vil jeg undersøke hvordan unge voksne som viste utfordrende og utagerende atferd da de gikk på skolen opplevde egen skolegang.

Jeg ønsker å få et innblikk i ditt syn på skolen, miljøet og lærerne, i tillegg til at vi skal reflektere rundt hva som var bra og hva som kunne blitt gjort annerledes. Jeg ønsker å høre DIN historie, uavhengig om hvordan du var som elev og hvordan du hadde det på skolen. Målet med oppgaven er å få informasjon som lærere i skolen i dag kan bruke for å tilrettelegge undervisningen bedre.

*Hva vil dette innebære for deg?*

Jeg reiser rundt, og vi avtaler et møtested og tidspunkt sammen. Jeg har også mulighet til å komme hjem til deg om dette er ønskelig. Intervjuet vil vare i en times tid, og blir tatt opp på lydbånd. Opptaket blir selvfølgelig slettet etter at jeg har skrevet det ned. Datamaterialet behandles konfidensielt, og bare jeg har tilgang til materialet. Ingen vil kunne være gjenkjennelig i oppgaven/publikasjonen da alle navn til bli endret. Alle personopplysninger vil bli slettet når prosjektet er slutt, innen 31.05.2017.

Ved å samtykke godkjenner du disse kravene. Du har også mulighet til å trekke deg fra studien om dette blir ønskelig. Når du samtykker, godkjenner du også at den som har tatt kontakt med deg videreformidler kontaktinformasjonen din til meg, slik at jeg kan ta kontakt for å avtale tidspunkt for intervju.

Har du spørsmål eller vil ta direkte kontakt med meg er det også fullt mulig å gjøre dette! Du kan også ta kontakt med min veileder, Karianne Franck.

Med vennlig hilsen

Lisa Mari Endal

*E-post:*

*Tlf:*

Kontaktinformasjon veileder

Karianne Franck

E-post:

Jeg mottatt informasjon om studien, og samtykker i å delta på intervju om egne opplevelser av skolehverdagen.

.....  
*Sted/dato*

.....  
*Underskrift*

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Beskrivelse og refleksjon over egen oppførsel

##### **Om skolen**

- Kan du starte med å fortelle meg om skolen og klassen din?
  - Stor/liten skole/klasse
  - Vekt gutter/jenter
  - Miljø, beskrive

##### **Om seg selv**

- Kan du fortelle meg litt om deg selv da du gikk på skolen?
  - Venner i/utenfor klassen, mange?
  - Fag du likte/fag som var vanskelige. Hvorfor.
- Kan du beskrive deg selv som 10-åring?
- Kan du beskrive oppførselen din på skolen?
- Kan du fortelle om en gang du ... (beskrivelse av oppførsel).
- Nå i ettertid, har du noen tanker om hvorfor du oppførte deg slik?
- Var det spesielle situasjoner som gjorde at du.. Klasserom, friminutt, veien til/fra skolen.
  - Hva gjorde skolen/lærer da dette hendte?
  - Hva følte du da det hendte?
- Husker du noen spesielt gode eller fine episoder/hendelser du kan fortelle om?
- Var det noe du ikke likte på skolen? Grunn til dette?

##### **Foreldre**

- Fikk du noe hjelp fra foreldrene dine? Hva gjorde foreldrene dine da de fikk vite om..
  - Hva har dette betydd for deg?

#### Beskrivelse og refleksjon over lærer/skolens møte/håndtering av oppførsel

##### **Lærere**

- Hvordan tror du læreren din ville ha beskrevet oppførselen din på skolen?
- Hva gjorde lærerne?
  - Hva tenkte du om dette? Hva tenker du nå?
- Er det noe du skulle ønske at læreren hadde gjort? Hva/hvorfor?

- Favorittlærer? Spesielt med læreren?
- Forhold til andre lærere?
- Følte du at noen forsto deg?
- Dersom det oppsto en situasjon i klasserommet, hvordan ble dette håndtert? Opplevelse

### **Undervisning**

- Ble du noen gang tatt ut av klasserommet? Spesialpedagogisk støtte. Opplevelse
- Var det noen andre instanser inn i bildet? Opplevelse
- Føler du at du fikk den hjelpen du trengte på skolen? På hvilken måte?
- Ble du noen gang spurt om hva du ønsket i undervisningen?

### Tanker om hvordan det burde ha vært gjort eller hvordan lærere bør gjøre det

#### **I dag**

- Nå i dag, når du tenker tilbake på skoletiden, hva tenker du da? (Om hva som hendte, opplevelser)
- Er det noe du skulle ønske hadde vært annerledes? Er det noe du kunne tenkt deg å - endre ved skoletiden?
- Hvilket forhold hadde du til skolen?
  - Hvis bra: Hva var bra?
  - Dårlig: hva tror du kunne vært gjort for at du skulle fått et bedre forhold til skolen?
- Nå er det noen år siden du gikk på skolen. Hva tenker du om skolen nå i dag? Er det noe som har forandret seg positivt eller negativt?
- Tror du noe hadde vært annerledes om du hadde gått på skolen i dag?
- **Hva tror du er den beste måten læreren kan legge opp undervisningen for å tilpasse den til barn som viser vanskelig oppførsel i dag? Hva bør læreren tenke på når han eller hun møter barn som gjør slik du gjorde?**
- **Hvordan opplevde du dette intervjuet? Hvordan følte det å snakke om dette med meg?**
- **Noe mer du ønsker å si?**

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



Hans Petter Ulleberg  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 25.01.2017

Vår ref: 51683 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51683</i>	<i>Egen opplevelse av utagerende og utfordrende atferd i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Lisa Mari Endal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Kopi: Lisa Mari Endal lisa-end@hotmail.com





### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51683

Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan unge voksne som viste utfordrende og utagerende atferd da de gikk på skolen opplevde dette selv.

Utvalget rekrutteres gjennom ulike hjelpeinstanser. Vi anbefaler at kontaktperson i de ulike instansene videreformidler kontakten/informasjonen om prosjektet på vegne av student, og at interesserte informanter blir bedt om å ta kontakt direkte med student. Slik legges det opp til at informantene rekrutterer seg selv. Det bør da understrekes i informasjonsskrivet at student ikke kjenner de som forespørres sin identitet før de eventuelt samtykker til deltakelse. Slik ivaretas også den enkeltes personvern ved å sikre at de som formidler førstegangskontakt til aktuelle informanter ikke får vite hvem som faktisk sier ja til å delta i prosjektet.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende tilføyes, jf. telefonsamtale med Lisa Mari Endal 24.01.2017:

- At datamaterialet behandles konfidensielt.
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn.
- At ingen enkeltpersoner vil gjenkjennes i publikasjoner.
- At personopplysningene anonymiseres ved prosjektslutt, senest innen 31.05.2017.
- Kontaktopplysninger til veileder.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) før utvalget kontaktes.

Det tas høyde for at det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Personvernombudet har justert dato for forventet prosjektslutt til 31.05.2017, jf. telefonsamtale med student. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak