

Malin Ruud

Utagerende elever i 1. – 4. klasse

En kvalitativ intervjuundersøkelse av tre læreres erfaringer med
utagerende elever

Masteravhandling i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Mai 2014

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en inspirerende, lærerik, men også krevende prosess. Ved å fordype meg i dette forskningstemaet har jeg tilegnet meg ny kunnskap og utvidet forståelse som jeg vil ta med meg ut i arbeidslivet.

Jeg ønsker å rette en stor takk til informantene mine, som ved å dele sine erfaringer har bidratt til å berike denne oppgaven.

Takk til familie og venner som har vært en stor støtte for meg underveis i prosessen og som har hatt stor tro på meg hele veien.

Tusen takk til mine to veiledere Ingvild Åmot og Karianne Franck. Takk til deg Ingvild for din tilstedeværelse og god veiledning gjennom en tidvis falmende og tung skriveprosess.

Trondheim, mai 2014

Malin Ruud

Innhold

1 Innledning	5
Begrepsavklaring – atferdsvansker	5
Formålet med studien og problemstilling	6
Oppbyggingen av studien	7
Tidligere forskning	8
Lærer – elev – relasjon	8
2 Teoretisk forankring	11
Perspektiver på utagerende atferd	11
Atferdsvansker i skolen	14
Sosial kompetanse og problematferd	16
Den pedagogiske relasjonen	18
Skolens arbeidsmetoder og samarbeid med institusjoner	19
Foreldresamarbeid	20
3 Metode	21
Valg av metode.....	21
Kvalitativt forskningsintervju.....	22
Utarbeiding av intervjuguiden.....	22
Utvalg og presentasjon av informantene.....	23
Presentasjon av informantene	24
Gjennomføring av intervjuene	24
Transkribering av datamaterialet.....	26
Analyse av datamaterialet.....	26
Forskerrollen	27
Kvalitet i kvalitativ forskning	27
Etiske prinsipp	28
4 Presentasjon av funn	30
Informantenes syn på utagerende atferd	30
Opplevelse og erfaring med atferdsvansker	31
Arbeidsmetoder med elever som viser utagerende atferd.....	32
Samarbeid med foreldre og institusjoner	38
Oppsummering.....	41
5 Drøfting	42
Syn og perspektiv på utagerende atferd i skolen.....	42
Ulike arbeidsmetoder med elever som viser utagerende atferd.....	45

Atferdsvansker og sosial kompetanse.....	48
Omfanget av atferdsvansker i skolen.....	50
6 Avsluttende betraktninger	52
Informantenes arbeidsmetoder med elever som viser utagerende atferd i skolen	52
Referanseliste	54
Vedlegg 1.....	56
Vedlegg 2.....	58
Vedlegg 3.....	59

1 Innledning

Her i Norge har alle barn rett til skolegang. Enhetskolen skal sørge for at det er plass til alle elever, uavhengig av bakgrunn, læreforutsetninger eller opplæringsbehov den enkelte elev har (Morken, 2009). Skolen og lærerne skal sørge for at det fysiske og psykiske miljøet på skolen bidrar til læring, helse og trivsel (Øzerk, 2010). I kunnskapsløftet (2006) står det at skolen skal gi alle elever og lærlinger like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Skolens oppgaver er mange og svært varierte. Den er en arena hvor elevene skal få utdanning, samtidig som de skal få utvikle vennskap og opplevelse av tilhørighet til medelever og lærere. Innenfor skolens felleskap skal det bli lagt til rette for at alle skal få maksimalt ut av opplæringen, og å få mulighet til å utvikle hele seg. Skolen skal være med på å forme elevenes identitet, og bidra til at elevene opplever mening med livet (Berg, 2012).

Begrepsavklaring – atferdsvansker

Atferdsvansker er en samlebetegnelse for forskjellige former for atferd som avviker fra forventet atferd. Ettersom atferden opptrer i ulike former, i forskjellig styrke og kontekst får atferden forskjellige navn (Befring & Tangen, 2012). Atferdsvansker inndeles i to hovedkategorier, innagerende og utagerende atferd. Ettersom min studie dreier seg om utagerende atferd vil jeg ikke gå mer inn på innagerende atferd. Gjennom årene har flere forskere utviklet teorier på hva som er normal og hva som er unormal atferd.

Atferdsproblemer i skolen dreier seg i hovedsak om brudd på skolens normer, regler og forventninger. Noen av disse har skolen felles med lokalmiljø og foreldre, mens andre er spesielt knyttet til skolen som sosialt miljø (Ogden, 2009). Ettersom denne oppgaven handler om elevers utagerende atferd i skolen vil jeg bruke Ogdens (2009) definisjon som tar utgangspunkt i skolens kontekst:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, s.18, 2009).

Definisjonen viser at det handler om atferd som ut fra normative betraktninger bryter med hva som godtas ved den enkelte skolen eller i den enkelte klassen. Definisjonen omfatter både

elever som har en konfliktpreget mestringsstil og elever som har emosjonelle eller tankemessige problemer. Atferdsproblemene fører til at elever hemmes i sin læring og utvikling, samt at undervisningen forstyrres.

Atferd som fraviker fra det normale beskrives med mange ulike betegnelser. Blant annet atferdsvansker, problematferd, sosiale og emosjonelle vansker og tilpasningsvansker. Det handler ofte om elever som er i en krise hvor de ofte ikke finner seg til rette i den sosiale konteksten (Befring & Tangen, 2012). Man kan ha ulik oppfatning av hva som er atferdsvansker i samfunnet. Kultur og religion har stor innvirkning på hva som er normene for akseptabel atferd i skolen. Nordahl, Sørli, Manger, and Tveit (2005) beskriver at det er flere faktorer som spiller inn for å avgjøre om et barn har atferdsvansker. Først og fremst avhenger det av hva som anses som adekvat, normal og akseptabel atferd på de ulike alderstrinn. Hva som oppfattes som problematferd er i stor grad avhengig av miljø, tid, kontekst og situasjon atferden opptrer i (Nordahl et al., 2005).

Formålet med studien og problemstilling

Hensikten med denne studien er å få mer innsikt i og kunnskap om hvordan lærere arbeider med utagerende elever i skolen. Gjennom forskningen vil jeg løfte frem lærernes perspektiv og jeg er interessert i få innsikt i deres erfaringer. Tidligere forskning viser at atferdsvansker er et problem for mange elever i dagens skole. Jeg er derfor interessert i å høre læreres erfaringer omkring dette temaet. Jeg er utdannet førskolelærer og har gjennom ulike praksiser møtt en del barn med utagerende atferd. Bakgrunn for valg av mitt tema er fra grunnskolepraksis der jeg møtte en elev som viste utagerende atferd. Jeg opplevde eleven som veldig utfordrende og krevende, og dette bidro til at jeg ville tilegne meg mer kunnskap om hvordan lærere arbeider med elever som viser utagerende atferd. Ettersom jeg ikke har erfaring fra skolen valgte jeg denne institusjonen i stedet for barnehage.

Det er benyttet kvalitativ metode i denne studien, da denne metoden er mest hensiktsmessig for å fremme informantenes erfaringer og opplevelser. Jeg har brukt semistrukturert intervju som instrument i datainnsamlingen. Utvalget består av 3 lærere ved en skole, hvor to av informantene arbeider ved 1.trinnet, mens den tredje informanten arbeider ved 3.trinnet.

Jeg har kommet frem til følgende problemstilling;

«Hvordan arbeider lærere med elever som viser utagerende atferd i 1.-4.klasse»?

Oppbyggingen av studien

Den skriftlige framstillingen av studien er bygd på seks kapittel. I kapittel 2 gjør jeg rede for aktuell faglitteratur og teori som jeg har brukt i min studie. I kapittel 3 redegjør jeg for forskningsprosessen. Jeg gir en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt en kvalitativ intervjustudie. I tillegg redegjør jeg for hvordan datainnsamling og dataanalyse har blitt gjennomført, og hvordan jeg utviklet kategorier fra datamaterialet. I kapittel 4 presenterer jeg funnene fra informantene. Kapittel 5 omhandler drøfting, der jeg drøfter funnene med bakgrunn i problemstillingen og relevant teori. I kapittel 6 skriver jeg avsluttende betraktninger og svarer på problemstillingen min.

Tidligere forskning

Tidligere forskning viser at atferdsvansker er et problem for mange elever i dagens skole. St. Meld 18. Læring og fellesskap (2010-2011) konkluderer med at 7 – 12 % av elevpopulasjonen viser uønsket atferd på skolen, i en slik grad at de har et atferdsproblem (Kunnskapsdepartementet, 2010). Nordahl (2003) viser til flere studier hvor det kommer frem at 11 % av elevene i grunnskolen viser problematferd. Nordahl konkluderer ut fra disse studiene at atferdsvansker er et stort problem i norsk grunnskole (Nordahl, 2003). I følge Helgeland (2008) vil det i en klasse på 25 elever i gjennomsnitt være to til tre barn som tidvis mer eller mindre kontinuerlig opplever belastning som senere vil kunne føre til alvorlige problemer sosialt og emosjonelt (Helgeland, 2008).

I følge Berg (2005) er det liten tvil om at lærerne trenger grunnleggende kunnskap om psykiske vansker like mye som de trenger kunnskap om de ulike fagene de skal undervise i. Det er nærmest en forutsetning for å kunne tilrettelegge undervisningen og læringsmiljøet for elever med spesielle behov. Lærerne ser elevene daglig ofte gjennom flere år, og har derfor en god forutsetning til å oppfatte hvilke vansker det enkelte barn har og gripe inn der det er behov for det. Lærere som har grunnleggende kunnskap om risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i forbindelse med atferdsvansker, kan være en svært viktig ressurs med tanke på både forebygging og behandling av denne type problematikk (Berg, 2005). Dessverre er det mange lærere som opplever at de verken har tid, kunnskap eller erfaring nok til å innfri alle elevers behov for rett oppfølging (Berg, 2005). Et flertall av lærerne lever med følelsen av utilstrekkelighet og maktesløshet knyttet til jobben. Spesielt vanskelig er forholdet knyttet til elever som strever med atferdsvansker og andre psykiske problemer. Mange lærere opplever at uansett hvor hardt de prøver å hjelpe eleven ut i fra de forutsetningene de har, gir arbeidet dårlige resultater (Helgeland, 2008). I arbeidet med elever med atferdsvansker bør ledelsen ha et overordnet ansvar for å sørge for at både elevens og lærerens helse blir ivaretatt.

Lærer – elev – relasjon

Det finnes etter hvert mye forskning som dokumenterer den betydningen som kvalitet på lærer-elev-relasjonen har for elevenes trivsel, læring og fungering i skolen. Drugli (2008) skriver at god kvalitet på lærer-elev-relasjonen synes i seg selv å være et forhold som virker

inn på elevenes faglige nivå, samt sosiale og atferdsmessige fungering på kort og lang sikt i skolen. Elever med et godt forhold til sin lærer kan oppleve undervisningen som mer strukturert og engasjerende enn elever med et dårlig forhold til lærer (Drugli, 2008). Ulike faktorer vil være med på å påvirke kvaliteten på lærer-elev-relasjonen, og det er kjennetegn ved elevene som er mest undersøkt. For eksempel er det godt dokumentert at jenter har bedre relasjoner til sine lærere enn gutter, det samme har yngre elever sammenlignet med eldre. Barn med atferdsvansker synes å være særlig utsatt for å kunne utvikle negative relasjoner med et høyt konfliktnivå til sine lærere, noe som i seg selv vil være med på å opprettholde eller øke deres atferdsvansker. En god relasjon mellom lærer og elev vil blant annet være preget av høy grad av nærhet, åpenhet, tillit, omsorg, anerkjennelse, respekt og støtte, mens en negativ relasjon som oftest kjennetegnes ved høyt konfliktnivå, mistillit, avvisning og negativt samspill mellom lærer og elev (Drugli, 2008).

Drugli (2008) påpeker at barn med atferdsvansker har en tendens til å være dårlig likt av lærerne, de får mindre sosial og faglig støtte, mindre positiv tilbakemelding og langt mer negativ tilbakemelding enn andre barn. Disse barna vil naturlig nok i mindre grad finne seg til rette på skolen, noe som vil kunne gå utover både faglig og sosial utvikling. Det vil også få konsekvenser for fremtiden deres. Hvis lærerne derimot er støttende og inngår i en nær og positiv relasjon til barn med atferdsvansker, vil dette føre til reduserte atferdsvansker og positiv skoletilpasning. Pianta og Walsh (1998) fant at det å ha en støttende relasjon til minst en lærer er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for risikoutsatte barn når det gjelder fremtidig suksess i skolen. Relasjon mellom elev og lærer bør tas svært alvorlig særlig i arbeid med barn med spesielle behov (Pianta & Walsh i Drugli, 1998).

Hvilken kvalitet det er på relasjonen mellom voksne og barn og unge ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse (Nordahl et al., 2005). Lærere som respekterer barn og unge, og legger vekt på å ha et positivt forhold til dem gjør at elevene blir motiverte og inspirerte. I arbeid med atferdsproblemer bør man vurdere hva en god relasjon til voksne egentlig innebærer, og hvordan gode relasjoner kan utvikles. Relasjoner er ikke noe som sitter i mennesker men det er noe som utspilles mellom mennesker. Voksne kan derfor både utvikle og etablere relasjoner til barn. Det dreier seg mye om hva slags innstilling eller oppfatning man har av andre mennesker, og hva andre mennesker betyr for deg. Videre vil relasjonene være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg.

Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, og å kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl et al., 2005).

Relasjonen mellom voksne og barn er studert i ulike kontekster og miljøer i flere undersøkelser. Sørli og Nordahl (2005) har vurdert sammenhengen mellom elevens relasjon til lærerne og en rekke andre viktige områder i skolen. De finner en klar sammenheng mellom elev – lærer – relasjonen og omfanget av problematferd. Det blir vist mer problematferd når det er et dårlig forhold mellom elev og læreren enn når disse relasjonene er positive. Elever viser mer positiv sosial kompetanse og trives bedre i skolen hvis de har et godt forhold til læreren sin (Nordahl et al., 2005). Relasjon mellom foreldre og barn har også en klar betydning. Som voksen er det viktig å etablere tillit, se det enkelte barn, verdsette det som er viktig for barn, og å vise anerkjennelse. Gi ros, støtte og oppmuntring til barn.

2 Teoretisk forankring

Jeg vil her presentere relevant teori for min studie. Jeg tar først for meg ulike perspektiver på utagerende atferd, videre vil jeg gjøre rede for atferdsvansker i skolen, deretter sosial kompetanse og problematferd, videre redegjør jeg for lærer – elev – relasjon, før jeg til slutt går jeg inn på skolens arbeidsmetoder og skolens samarbeid med foreldre og ulike institusjoner.

Perspektiver på utagerende atferd

Systemtilnærmingen innenfor pedagogikk og psykologi trekker veksler på en rekke teorier og vitenskapelige tradisjoner. Biologen Ludwig von Bertalanffy utviklet en «generell systemteori» like etter siste verdenskrig, som var så allmenn at den dekket både biologiske, maskinelle og sosiale systemer. Kjernen i denne generelle systemteorien er at helheten er mer enn summen av enkeltdelene, og at systemet skaper og omskaper seg selv gjennom læring (Nordahl et al., 2005).

Systemperspektivet innebærer blant annet en forståelse av at enkeltindivider hele tiden er i interaksjon med sine omgivelser, at de både blir påvirket av omgivelsene og selv påvirker dem. Sosiale systemer står også i et forhold til hverandre, og erfaringer og verdier fra et sosialt system kan påvirke handlinger i et annet sosialt system (Nordahl et al., 2005). Det vektlegges i systemtilnærmingen at barnet og den unge er autonome, handlende individer i eget liv (aktørperspektivet), men konsekvensen av en slik erkjennelse er at en som voksen må skaffe seg kjennskap til bakgrunnen for barnets oppfatninger og handlinger, slik at hans/hennes handlekraft kan utnyttes positivt i samspillet mellom omgivelsene og individet. En må også forstå at ethvert individ disponerer åpne og skjulte ressurser (mestringsperspektivet), som kan forbli skjulte eller komme til uttrykk, avhengig av interaksjonen mellom omgivelsene og individet. Oppgaven til den voksne blir å skaffe seg kunnskap om disse ressursene, slik at en kan hjelpe barnet med å videreutvikle dem. Et individuelt perspektiv på problematferd kan ikke gi en fullstendig forståelse av problematferd blant barn og unge, men det vil likevel være galt å se bort fra at i en del tilfeller bidrar individets biologiske egenskaper til en helhetlig forståelse av problemene (individperspektivet) (Overland, 2007).

Individperspektivet

Det har vært en tradisjon i skolen å finne årsakene til problematferd ved se på egenskaper hos den enkelte eleven. Denne måten å forstå barnets problemer på blir kalt individperspektivet (Nordahl et al., 2005). I følge Nordahl et al. (2005) innebærer individperspektivet et deterministisk menneskesyn, der årsakene til elevens atferd og læringsprestasjoner er medisinsk eller psykologisk knyttet til den enkelte elev (Nordahl et al., 2005). Dette synet fører til at eleven ikke sees på som aktør i eget liv. Individperspektivet har hatt stor plass innenfor det spesialpedagogiske arbeid (Befring & Tangen, 2012). Individperspektivet peker på de sammenhenger det er mellom de vanskene/problemene som kan tilknyttes eleven og de problemer barn og unge har i skolen. Perspektivet alene gir ikke en fullgod forståelse og forklaring på atferdsvansker. De fleste erkjenner at atferdsproblemer kan ha rot i helt andre forhold enn elevens egenskaper, som for eksempel vanskelige hjemmeforhold.

I stortingsmelding nr. 18 står det at mange mener at et sterkt individperspektiv fremdeles står sterkt i skolens arbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet (Kunnskapsdepartementet, 2010). I de fleste tilfellene er det flere faktorer som spiller inn før man er villig til å bruke begrepet «atferdsvansker» for å beskrive et barn. I den vestlige verden har vi en tankegang som sier at når man står ovenfor et problem, vil det alltid være en årsak til problemet. For å kunne få redusert eller fjernet problemet, må man finne årsaken. I følge Nordahl (2005) fører denne tenkningen til at man leter etter årsakene hos personen som viser problematferden. Denne tankegangen har sin opprinnelse i naturvitenskapen, som baserer seg på en årsak - virkning syn på problemer. Røttene til denne tankegangen finner man innenfor psykologien, spesialpedagogikken og diagnostisering av ulike sykdommer og tilstander (Nordahl et al., 2005). ADHD er en av flere diagnoser knyttet til problematferd. De medisinske, individrettede forklaringsmodellene er mest utbredt for å forklare problematferd. Dette medfører at atferd forklares som resultat av årsaker som er knyttet til faktorer i individet (Bastian, Keeping, & Egge, 2009). Individrettede årsaksforklaringer brukes tradisjonelt i forbindelse med diagnoser som ADHD. Gjennom disse forklares atferds- og konsentrasjonsvansker i stor grad som konsekvenser av dysfunksjoner i hjernen (Strand & Arnesen, 2004). Overland (2007) påpeker at det ikke er tilstrekkelig å fokusere kun på årsaker hos eleven. Atferdsproblemer vedlikeholdes eller forsterkes av forhold eleven ikke rår over. Transaksjoner mellom lærer - elev og elev - elev kan være med på å opprettholde eller forsterke atferdsproblemer (Overland, 2007).

Ogden (2009) påpeker at siden atferdsvansker forekommer i nesten alle skoleklasser må de i utgangspunktet betraktes som et normalt fenomen. I hver klasse vil det gjerne være ett eller flere barn som har alvorlige atferdsvansker (Ogden, 2009). Tidligere studier har vist at lærere har hatt en tendens til å betrakte atferdsvansker som et individuelt trekk ved barnet (Drugli, 2008). Ved å gjøre det vil søkelyset rettes mot det som er «galt» med barnet, og en kritisk evaluering av i hvilken grad skolen som system bidrar til barnets atferdsvansker, kan bli forhindret. Forhold ved skolen vil også kunne skape atferdsvansker hos noen barn som aldri har hatt det tidligere, eller føre til økte atferdsvansker hos barn som allerede har slike vansker. Det kan også redusere barns atferdsvansker hvis tilpasningen til den pedagogiske arenaen er svært bra. For å danne en forståelse av atferdsvansker i skolen må man ha et systemisk perspektiv. Både barnehagen og skolen vil kunne fungere som en risikofaktor og som en beskyttelsesfaktor for utvikling av atferdsvansker (Drugli, 2008).

Aktørperspektivet

Helgeland (2008) peker på at skolen må se på atferdsvansker i et bredere perspektiv, og ikke kun forklare atferden ut i fra bestemte egenskaper ved enkelte elever. Elevene må i sterkere grad forstås som aktører av skolens relevans og betydning. Dette henstiller til å interessere seg for hvordan verden ser ut fra elevenes synsvinkel. Alle elever forsøker å påvirke sitt eget liv og sin læring. For å oppnå det tar de i bruk ulike strategier og handlinger, som ut i fra deres ståsted er mest hensiktsmessig å bruke (Helgeland, 2008). For å forstå hvorfor enkelte elever utvikler atferdsvansker gjennom aktørperspektivets syn på menneske vil temaer som resiliens og virkelighetsoppfatning være viktige, uten å gå grundig inn i disse nå. Resiliens er et psykologisk begrep om evnen til å håndtere stress og katastrofer, og at et barn viser seg motstandsdyktig overfor psykiske problemer (Kvelling, 2010). Virkelighetsoppfatning er en oppfatning om hvordan man kan få kunnskaper om verden. Vi er alle forskjellige og vi opplever verden og skolehverdagen forskjellig. Dersom en lærer skal ha mulighet til å hjelpe elever med atferdsvansker, er det viktig å forstå bakgrunnen til den enkeltes elevs handlinger, noe som har nær sammenheng med hvordan den enkelte elev opplever virkeligheten (Nordahl et al., 2005). Det er ikke alltid enkelt å forstå at det som for læreren er uønsket atferd, kan være en atferd som eleven vurderer, men også responderer og opplever som det mest hensiktsmessige handlingsalternativet bygd på tidligere erfaringer for vedkommende. Innsikt i elevers virkelighetsoppfatninger, gir læreren bedre muligheter til å forstå elevers handlinger, på den måten har læreren anledning til å hjelpe elevene til å endre forståelse av hva som er hensiktsmessig atferd i skolen.

Mestringsperspektivet

Innen en systemisk tilnærming er et mestrings- eller kompetanseperspektiv grunnleggende. Elever har ulik kompetanse til å møte de forskjellige utfordringer i skolen. Når kompetansen ikke strekker til, er det fare for at elever utvikler negative mestringsstrategier. Problematferd kan ofte betraktes som en strategi for å oppleve mestring av utfordringer som eleven vurderer er for vanskelig. Gjennom å lære mye mestringsmåter vil eleven endre atferd (Nordahl et al., 2005). I følge Aasen (2002) har det skjedd en endring i synet på årsaker til atferdsvansker i skolen. Som beskrevet ovenfor var fokuset på individet der man lette etter avvik og problemer i elevens personlighet, evner og forutsetninger. Det er ofte forskningsmiljøer og føringer som har dette perspektivet. I dag har både forskningsmiljøer og læreplanene et mer utvidet syn på hva som kan være årsaker til elevens atferdsvansker. Den systemiske tilnærmingen åpner for at vanskene kan ha sitt utspring i omgivelsene rundt barnet, som problemer i relasjonen mellom elev- lærer eller elev - elev (Nordtug & Aasen, 2002). I St.meld. nr. 30 «Kultur for læring», fremheves det at atferdsvansker blant elever kan forstås som «manglende mestring av skolens forventninger og krav» (Utdanning & forskningsdepartementet, 2004). Dette er en klar endring i synet på atferdsvansker. Atferdsvanskene skyldes ikke kun forhold ved individet selv. Kunnskapsløftet (2006) stiller krav til at den enkelte skolen skal vurdere om elevens læring og utvikling har sammenheng med deres pedagogiske arbeid. Dette skal være med på å ansvarliggjøre skolene, slik at de reflekterer over om det er sammenheng mellom elevens atferd og deres pedagogikk (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Mestringsperspektivet innebærer at en hele tiden må stimulere kognisjon, ferdigheter og prososial atferd i små trinn. Et mestringsperspektiv innebærer at ingen skal stilles overfor krav de ikke makter, en bør hjelpe barna og de unge med valg av interesser og venner, og oppmuntre deres prososiale valg med blant annet positive tilbakemeldinger (Nordahl et al., 2005).

Atferdsvansker i skolen

Ved å se nærmere på skolens oppgaver ser man at den ønsker å være en inkluderende og positiv institusjon som har plass til alle elever uavhengig av forutsetning. Skolen skal være inkluderende i den grad at elevene opplever å tilhøre fellesskap og en gruppe man ønsker å være en del av. Barn utvikler eller blir oppfattet å ha atferdsvansker både i barnehagen og etter de begynner på skolen. Skolen drives etter et fast system men samtidig står både kommuner og skoler fritt til å gjøre mange pedagogiske valg og tilpasninger, de samme

føringene ligger der men det er stor variasjon i forhold til hvordan ulike utfordringer løses. Skolens institusjonelle effekt formidles først og fremst gjennom den sosiale strukturen som skolens regler, normer, forventninger og konsekvenser.

Som voksen påvirkes valg av yrke etter hvilke evner, ferdigheter og interesser vi har. Elever kan ikke velge på samme måte. Dersom de ikke trives med skolen slik den er i dag, kan de ikke velge å ikke gå på skolen. De kan heller ikke velge bort fag de ikke mestrer. Det er ikke like enkelt for alle elever, ettersom alle elever er ulike. De kommer fra forskjellige hjem, de har ulik personlighet, interesser, ferdigheter med mer. Oppgaven til de ansatte ved skolen blir å reflektere over hvilken rolle skolen spiller i elevers utvikling av atferdsvansker, og hvordan skolen kan arbeide for å hindre at den er en medvirkende faktor til at elever utvikler atferdsvansker. Samtidig skal skolen også legge til rette for læring gjennom individuell tilpasning og kollektive opplevelser (Ogden, 2009).

Overland (2007) bruker begrepet problematferd, og kategoriserer problematferd i skolen i tre ulike grupper; undervisningshemmende atferd, utagerende atferd og norm- og regelbrytende atferd. Problematferd kan deles inn i lettere og alvorlige vansker. Uro og ulydighet er lettere atferdsvansker og forekommer relativt hyppig blant mange barn. Det kan være elever som ikke hører etter læreren, og som sitter urolig på stolen i klasserommet. Aggressiv atferd i ulike former som fysisk og verbal aggresjon er mer alvorlige atferdsvansker (Overland, 2007). Disse elevene kan bruke vold og slå andre eller komme med veldig frekke kommentarer. Barn som viser negativ atferd i skolen vil som oftest møte negative reaksjoner fra både jevnaldrende og pedagoger. De strever med å fungere sammen med jevnaldrende, særlig i utetid og ustrukturerte aktiviteter. De misforstår sosiale signaler, innretter seg ikke etter regler for lek, er ikke villig til å dele osv. Dette fører til konflikter og avvisning fra jevnaldrende (Drugli, 2008).

Mangel på klarhet, forutsigbarhet og konsistens i skolens bruk av regler har en betydelig sammenheng med forekomst av problematferd. Elever med atferdsvansker synes å være mer sårbare for uklare regler enn andre elever. De uttrykker også usikkerhet om hvordan de skal oppføre seg og hvilke regler som gjelder. Manglende kunnskap omkring reglers betydning i lærerpersonalet er mulige årsaker til at reglene i skolen er mange og at reglene ofte ikke følges opp på en ensartet måte. En strategi for å fremme sosial kompetanse og ønsket atferd er etablering av et sett av felles regler og konsekvent håndhevelse av disse reglene. Regler har

først betydning når de brukes, og er mest effektive når de kombineres med prososial læring med vekt på ros av ønsket atferd (Nordahl et al., 2005).

Kjennetegn på utagerende atferd i skolen

Elever med utagerende atferd innfrir ikke skolens krav og lærernes forventninger til akseptabel atferd. Et vanlig kjennetegn er at de har vanskelig for å skaffe seg venner, og de har vanskelig for å holde på dem. Dette skyldes at de ikke har knekt vennskapskoden som innebærer gjensidig forståelse, at en tar hensyn til hverandre og gjengjelder vennlighet. Utagerende elever kan lett bli upopulære og avvist av medelever fordi de er konfliktsøkende (Ogden, 2009).

Elever med utagerende atferd krever mye av lærerens oppmerksomhet og krefter. Hvert år brukes store deler av skolens spesialpedagogiske ressurser til å dempe utagerende atferd (Ogden, 2009). Utagerende elever kan skape mange vanskeligheter for sine medelever og seg selv ettersom de ofte forstyrrer undervisningen. Medelever kan oppleve at undervisning ofte blir avbrutt og at forstyrrelsene fører til at læreren må bruke mye tid på annet enn undervisning. Dette kan føre til store frustrasjoner hos medelever og deres foreldre (Ogden, 2009).

Lærere har muligheter til å forebygge at barn og ungdom som utsettes for en eller flere risikofaktorer ikke utvikler psykiske vansker (Ogden, 2009). Men for å kunne gjøre det trenger de kunnskap om hva som kan virke forebyggende og hvordan man som lærer kan bidra med forebygging i forhold til utvikling av psykiske lidelser.

Sosial kompetanse og problematferd

Sosial kompetanse kan defineres som en kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd i forsøk på å lykkes med bestemte sosiale oppgaver og oppnå positive utviklingsresultater (Ogden, 2009). Sosial kompetanse omfatter prososial atferd, altså uegennyttig vennlig, høflig og hjelpsom atferd. De viktigste kompetansedimensjonene er kunnskap/kognisjon, ferdigheter og holdninger, inkludert motivasjon. Sosial kompetanse knyttes til forventninger og normer om sosialt verdsett atferd i ulike miljøer. Flere studier viser at det er en systematisk

sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Det vanligste har vært å studere disse temaene hver for seg, en har enten vært opptatt av sosial kompetanse eller atferdsproblemene. Når begrepene blir analysert i forhold til hverandre, viser det seg at det er en høy samvariasjon mellom dem (Ogden, 2009). Barn og unge med mye problematferd fungerer som regel dårlig sosialt. Uavhengig hvem man spør og hvilken aldersgruppe en undersøger finner en konsekvent at jenter vurderes som mer sosialt kompetente enn gutter. Elever med problematferd kjennetegnes ofte av manglende sosiale ferdigheter, men det finnes også barn som både er antisosiale og sosialt kompetente, eller barn som verken er antisosiale eller sosialt kompetente. Noen elever kan slåss, stjele og krangle, men likevel være godt likt av andre (Ogden, 2009).

Hvilken relasjon barn har til andre mennesker vil være med på å prege barnets sosiale utvikling. Et av målene for den sosiale utviklingen vil være god sosial kompetanse. Den sosiale utviklingen henger nært sammen med barnets emosjonelle utvikling, og den tidlige foreldre-barn-relasjonen danner grunnlag for begge disse sentrale utviklingsområdene. En positiv sosial og emosjonell utvikling i førskolealder vil ha stor betydning for barnets videre mentale helse, kognitive utvikling og tilpasning i skolen (Drugli, 2008). Barnet etablerer den grunnleggende forståelsen av seg selv i den tidlige foreldre-barn-relasjonen. Barn som har en trygg tilknytning til foreldrene, vil utvikle en hensiktsmessig indre arbeidsmodell som hjelper barnet når det skal etablere kontakt med nye mennesker, for eksempel i skolen. Det er viktig for barns funksjon og utvikling at de har en god sosial utvikling og fungerer godt i samspill med både barn og voksne (Drugli, 2008).

Elever som oppleves som vanskelige kan få lærere til å reagere med bekymring og irritasjon. Det blir vanskelig for lærerne å undervise ettersom disse elevene bråker, forstyrrer, saboterer og tiltrekker seg mye negativ oppmerksomhet. Selv om de ofte har et konfliktfylt forhold til sine lærere, er de også svært avhengige av dem. De kan vekselvis være hjelpeløse og krevende, og de kan gi uttrykk for sterke sympatier mot enkeltlærere. De har vanskelig med å konsentrere seg, mangler ofte motivasjon og presterer dårlig i fagene (Ogden, 2009).

Den pedagogiske relasjonen

I følge europeisk, pedagogisk tradisjon er den pedagogiske relasjonen, forholdet mellom barn og voksen, det eneste mulige utgangspunktet for oppdragelse og undervisning (Sævi, 2007). Det er i møte mellom voksen og barn at grunnlaget for pedagogiske praksis ligger. Van Manen (2002) peker på at det er en grunnleggende sammenheng mellom pedagogikk og fenomenologi. Fenomenologi fokuserer på hvordan vi ser verden, og at alle opplever den ulikt. Fenomenologi og pedagogikk er avhengige av konkrete beskrivelser av praksis, av hva som skjer i relasjonen mellom voksen og barn, for å forstå barnet og meningen med pedagogisk praksis, og for at den voksne skal kunne reflektere over sine egne handlinger og seg selv (Van Manen i Sævi, 2007). Det som skiller den pedagogiske relasjonen fra andre mellommenneskelige relasjoner er at det solidariske ansvaret for hverandre, er byttet ut med et ensidig forhold der den voksne har et eksklusivt ansvar når det gjelder ansvaret for at makt, godhet, beskyttelse, omsorg, og uegennyttig intensjon er til stede i relasjonen, uavhengig av barnets eller den unges bidrag. Dette fordi barnet nettopp i kraft av å være barn, trenger at noen ivaretar dem frem til de selv kan ta ansvar for eget liv. I den pedagogiske relasjonen ser og forstår den voksne barnet eller den unge på en måte som gjør pedagogisk handling mulig. Van Manen (2002) peker på at hvordan og hva vi ser og forstår i møte med barn, henger sammen med hvem vi er, og hvordan vi forholder oss til omgivelsene og med vårt forhold til dette unike barnet. En mor eller far ser barnet annerledes enn en fremmed ser det. En lærer ser barnet annerledes enn en lege eller psykolog gjør. For pedagoger kan det være en mulighet for at de ikke ser barnet pedagogisk, men begynner å se på barn med et mer distansert, profesjonelt syn og dermed står i fare for å gjøre dem til diagnostiske kategorier. Faren for å kategorisere er kanskje enda mer åpenbar når det gjelder barn og unge med ulike lærevansker eller med andre diagnoser klebet til seg. Det kan da bli en tendens til å henge seg opp i diagnosen de har fått, og alle omstendighetene knyttet til, og ha vansker med å oppdage og verdsette det unike og hele barnet (Van Manen i Sævi, 2007).

Den pedagogiske relasjonen er rettet mot barnets liv og fremtid, ikke mot den voksne. Den voksne er rettet mot barnet for å hjelpe ham eller henne til å vokse opp, og handler overfor barnet ut fra en intensjon om det beste for barnet. Hvis intensjonen fra den voksne side ikke er god, vil vi ikke kalle handlingen for pedagogisk (Sævi, 2007).

Skolens arbeidsmetoder og samarbeid med institusjoner

Skolen har lang fartstid på utvikling av ulike metoder for å få slutt på utagerende atferd. Alt i fra forskjellige belønningsmetoder til ulike straffemetoder er tatt i bruk. Noen ganger fører de frem, andre ganger har det motsatt effekt og den uønsket atferden øker (Ogden, 2009).

God kommunikasjon med foreldre vil lede til et samarbeid som øker muligheten for å endre utviklingen til barn som viser atferdsproblemer i positiv retning (Nordahl et al., 2005). Dette gjelder i barnehage, skole, PPT, barnevern og andre omsorgs- og oppvekstarenaer.

Barnehagens og skolens virksomhet skal gjennomføres i samarbeid og forståelse med hjemmet (Lov om barnehager, § 1; Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa, § 1-1). Det er elevens kontaktlærer som har et spesielt ansvar for det løpende samarbeidet med foreldre/foresatte i grunnskolen. Dette samarbeidet er regulert i lovverket, men det foregår også uformell kontakt og samarbeid som ikke er lovfestet. Foreldre har rett til minst to strukturerte og planlagte samtaler i året med kontaktlæreren.

Samarbeid skal skje på tvers av fagområder, etater og forvaltningsnivåer. Å etablere et godt samarbeid vil i stor grad dreie seg om etablering av gode relasjoner (Haugen et al., 2008). Å være sammen om noe innebærer et fellesskap preget av gjensidig respekt, likeverdighet, åpenhet for og verdsetting av andres synspunkter. Bidragsyterne i samarbeidet må være villige til å gå inn i en åpen dialog og verdsette andres bidrag. Humanistiske holdninger som positiv aktelse og empati kan både fremme et klima for samarbeid og samtidig beskrive noe av det som særpreger dette. For å sikre at løsning av problemer blir satt i gang, vil samarbeid også forutsette at deltagerne søker etter flere perspektiver både på forståelse av problemenes natur, kartlegging av ressurser, hva som kan være viktige målsettinger og alternative tiltak. Det er ikke en forutsetning at det skal være fullstendig enighet for å få et godt samarbeid, men i et klima preget av gjensidig respekt, åpenhet og likeverdighet vil en lettere nå fram til en felles forståelse av problemene og stor grad av enighet om samordnede hjelpetiltak (Haugen et al., 2008).

Foreldresamarbeid

Foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av barnet og er de som er nærmest til å gi omsorg. Likevel viser undersøkelser at foreldre ofte kan være misfornøyd med samarbeidet med både skole og PPT (Haugen et al., 2008). Dette kan dreie seg om opplevelsen av manglende lytting, tilbakemeldinger og videre oppfølging. Haugen (2008) skriver videre at erfaringer fra multisystemisk terapi (MST) viser at foreldrene til unge med alvorlige atferdsproblemer har gode forutsetninger for samarbeid og gjør en god innsats når de får støtte og veiledning. Når foreldre møtes med et ekte ønske om felles problemløsning og respekt for foreldrenes opplevelser og synspunkter, legges det et grunnlag for å bruke foreldrene som den ressurs de er og styrking av rollen som oppdragere. Fagpersoner må verdsette foreldrenes kunnskaper, samtidig som en tenker igjennom hvilke informasjonsbehov foreldrene har. Både før og etter en kartleggingsfase kan det være ulike syn på problemenes art og omfang. I tillegg kan spørsmål som gjelder årsaker og skyld, skape vansker for samarbeid (Haugen et al., 2008). Med forståelse for at foreldrene ofte er sårbare og kan føle at de blir sett på som mindreverdige og selv føle seg mislykkede, er det ekstra viktig å møte dem med empati, positiv aktelse og ydmykhet.

Å betegne barnet ved hjelp av egenskaper eller generelle karakteristikk som «aggressiv», «unnnvikende» o.l. skaper avstand og fører til motstand hos foreldrene. Når fagpersoner snakker med foreldrene om barnet, må det brukes konkrete beskrivelser av både positive og negative sider ved barnets atferd.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode. Jeg vil gjøre rede for utvalg av informantene, datainnsamlingsprosessen og komme med begrunnelse for de valgene jeg har tatt. Videre redegjør jeg for forskningsetiske momenter som må tas hensyn til ved utvelging av informanter og behandling av informasjon innhentet gjennom undersøkelsen.

Forberedelser og gjennomføring av intervjuene blir beskrevet, det samme blir transkribering, tolkning og analyse. Kapittelet avsluttes med etiske betraktninger.

Valg av metode

Et av kjennetegnene ved kvalitativ metode er at man tar for seg et lite, relativt ensartet og begrenset felt, og går i dybden på det. Et annet sentralt kjennetegn er forskerens nærhet til forskningsfeltet. Tradisjonelt har kvalitative metoder blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som ved deltakende observasjon og intervju (Ragnheiður & Moen, 2011). Det er problemstillingen som bestemmer metode og i forbindelse med min problemstilling er det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju. Formålet med kvalitative forskningsintervju er å få tak i fylldig og skildrende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. I min studie ønsker jeg å få tak i informantenes erfaringer og opplevelser med utagerende elever. Hvis en ønsker innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser, er det kvalitative forskningsintervjuet særlig godt egnet (Dalen, 2011). Fordelen med å velge intervju er at det gir anledning til å gå i dybden på det informantene forteller gjennom at jeg har mulighet til å stille oppfølgings spørsmål, samtidig som intervjuet gir mulighet for å sammenligne det hver enkelt av informantene forteller.

Studien min er begrenset til en skole og man kan se noen paralleller mellom min studie og casestudie. Casestudier er intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter. Studien er klart avgrenset i tid og rom. Likhetene mellom min studie og casestudie er at jeg valgte *en* skole og ikke flere, fordi jeg heller ville få frem bredde og dybde

gjennom intervjuer ved en skole (Andersen, 2013). Informantene vil være nøkkelpersonene mine, ettersom det er deres erfaring og opplevelser av utagerende elever jeg er opptatt av.

Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med et intervju er å få fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Intervju er en metode som produserer kunnskap gjennom en samtale mellom mennesker. I motsetning til den dagligdagse samtalen, stiller det kvalitative intervjuet visse krav til forskerens forkunnskaper. På forhånd er det en forutsetning at forskeren har gjort seg kjent med det fenomenet som skal studeres, og gjort klart for seg hvilket tema som skal belyses. Kunsten å intervjuer læres gjennom praksis. Intervju er en profesjonell samtale med et asymmetrisk maktforhold, hvor intervjueren spør og informantene svarer. Dette forutsetter at forskeren er seg bevisst ulike etiske prinsipper som bør være redegjort før en går i gang med intervjuer, og som det tas hensyn til videre gjennom alle fasene i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. Målsettingen med et åpent intervju er at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer. Utfordringen med et slikt intervju er at det ikke er formulert noen spørsmål på forhånd og intervjueren er mer avhengig av at informantene er villige til å meddele seg. Den mest benyttede formen er et semistrukturert eller et halvstrukturert intervju. Jeg har valgt denne formen for intervju da jeg er ute etter informantenes erfaringer og opplevelser. Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd. På denne måten vil informantene få svare åpent på spørsmål samtidig som man holder seg til sakens kjerne som er å oppnå innsikt i forskningstemaet (Dalen, 2011). Selv om spørsmålene er utarbeidet på forhånd, gir en slik intervjuform rom for nye spørsmål underveis på bakgrunn av informantenes tanker og svar.

Utarbeiding av intervjuguiden

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene. Å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess som handler om å

omsette studiens problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Dette er spesielt viktig og nødvendig i et semistrukturert intervju (Dalen, 2011).

Man kan benytte traktprinsipper ved utarbeiding av en intervjuguide. Det vil si at forskeren åpner med enkle, ufarlige spørsmål før en går over på kjernen av den informasjonen man er ute etter, for så å avrunde det hele på en god og positiv måte for begge parter. I min intervjuguide (se vedlegg 1) starter jeg med bakgrunns spørsmål før jeg deretter går over til hovedspørsmålene som omhandler informantenes erfaringer, opplevelser og meninger omkring elever med utagerende atferd. Dette gjør at informantene får snakket seg litt varm og jeg får informasjon om hvor lenge informantene har jobbet ved skolen og hvilke bakgrunn de har. For å avrunde intervjuet spurte jeg om informantene hadde noe mer de ville tilføye. Dette bidrar til at informantene kan få mulighet til å tilføye enda mer informasjon som de føler de ikke har fått sagt (Dalen, 2011).

Utvalg og presentasjon av informantene

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen som skal undersøkes (Thagaard, 2013). Ved bruk av intervju som metode må det gjøres vurderinger om hvem man skal intervjuer, og hvor mange. Hvilket utvalg man velger er viktig for studien. Antall informanter er avhengig av hva som skal undersøkes og hvor mye tid man har til studien. Min studie har tatt utgangspunkt i det Dalen (2011) omtaler som kriterieutvelging, som omhandler å velge informanter man antar skal kunne gi fylldig og rik informasjon om det fenomenet som skal studeres. Kriterier som er gunstige for min studie er å få informanter som er lærere i 1.4.klasse ved en skole. Det har vært ønskelig med lærere som har erfaring med elever som viser utagerende atferd. Å velge informanter ut fra gitte kriterier vil ikke kunne si noe om populasjonen, men gi dypere innsikt i utvalgte personers tanker og erfaringer (Dalen, 2011).

For å finne informanter ringte jeg rektor ved en skole for å høre om de oppfylte kriteriene og om skolen hadde lærere som kunne tenke seg å stille til intervju. Jeg har kjennskap til denne skolen ettersom jeg tidligere har jobbet noen vikartimer der. Valget mitt er derfor et strategisk valg. Det kan være både fordeler og ulemper ved å kjenne til skolen fra før. En av fordelene kan være at skolen vet hvem jeg er, og at det ikke er en helt ukjent person som kommer. Det er også viktig å finne den riktige balansen mellom nærhet og distanse til informanten, slik at

det ikke oppstår engstelse under intervjusituasjonen. Det kan for eksempel være sensitive informasjon, eller hendelser som er vanskelig å snakke om. Det er mange som arbeider ved skolen, så det er ikke alle som kjenner meg. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene før intervjuene. Rektoren var positiv og vi avtalte et møte hvor jeg fikk presentere studien min. I møte med rektoren hadde jeg med informasjonsskriv om studien som han skulle gi videre til lærere som kunne tenke seg å delta. Jeg fikk rask tilbakemelding fra rektoren om at det var 3 lærere som ville delta. Jeg tok selv kontakt med disse lærerne på mail og avtalte at jeg skulle møte dem på deres arbeidssted da dette var mest hensiktsmessig for dem. De endelige kriteriene så slik ut:

- Arbeider som lærer
- Lærer fra 1.-4.klasse
- Erfaring med elever som viser utagerende atferd

Presentasjon av informantene

Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn slik at det underveis i prosessen er sikret anonymitet (NESH, 2006).

- **Anne** er utdannet adjunkt. Spesialisert seg i norsk og spesialpedagogikk. Har jobbet ved skolen siden 1998.
- **Eva** er utdannet førskolelærer med adjunkt kompetanse + 6-10 års pedagogikk, og en påbegynt master i sosialt arbeid. Har jobbet ved skolen siden 2000.
- **Lise** er utdannet førskolelærer med videreutdanning i pedagogisk arbeid, samt psykososialt arbeid. Har jobbet i skolen siden 1997.

Gjennomføring av intervjuene

I en kvalitativ intervjustudie bør det foretas et eller flere prøveintervju i forkant av intervjuene. Under slike prøveintervju kan en få gode tilbakemeldinger om hvordan spørsmålene var utformet, om de var forståelige og om egen væremåte i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte et prøveintervju med et familiemedlem som er utdannet

barne- og ungdomsarbeider. Dette gjorde at jeg fikk prøve lydopptakeren for å sjekke om det tekniske utstyret fungerte. Jeg gjorde også noen små endringer i forhold til intervjuguiden, og jeg fikk øve meg på å stille gode oppfølgingsspørsmål.

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort på skolen, da dette ble enklest for informantene. Intervjuene ble gjennomført på gruppe- eller møterom hvor vi ble skjermet for all bakgrunnsstøy. Intervjuene tok mellom 45-60 minutter per informant. Jeg fulgte intervjuguiden, samtidig som informantene fikk snakke fritt. Noen spørsmål overlappet hverandre litt, slik at informantene noen ganger svarte på to spørsmål i samme slengen. Dette gjorde ingenting, og det ble litt frem og tilbake. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis for å sikre at jeg fikk grundige svar. Informantene fikk god tid til å svare på spørsmålene, og jeg lot dem få ta seg tid til å tenke og snakke ut.

Alle informantene ble sittende litt igjen etter intervjuet for å prate og avrunde møtet. Som Dalen (2011) understreker skal man ikke bare haste i vei etter et intervju, men gi tid og rom for en prat med informantene (Dalen, 2011).

Jeg har litt tidligere erfaring som intervjuer innenfor kvalitativ metode. Jeg passer på å gi rom for pauser underveis i intervjuet. Det er viktig slik at informantene får tenke godt gjennom spørsmålet. Jeg sørget for å stille en god del oppfølgingsspørsmål slik at jeg var sikker på at jeg fikk mest mulig fylldige svar.

Jeg har god erfaring med å bruke lydopptaker ettersom jeg har gjort det en rekke ganger tidligere. Informantene tok seg god tid til intervjuene. I forkant av intervjuene spurte jeg om informantene ville ha intervjuguiden på forhånd. Det ville de, og to av informantene hadde satt seg godt inn i spørsmålene slik at de var forberedt til intervjuene. Den tredje informanten hadde ikke rukket å se over intervjuguiden, så hun var litt mindre forberedt. Her skulle jeg kanskje ha sendt den til henne enda tidligere, slik at hun kunne ha sett over den. Jeg fikk uansett gode og fylldige svar fra alle 3 informantene. Det finnes både fordeler og ulemper ved å sende intervjuguiden på forkant til informantene. Fordelen er at de er mer forberedt til intervjuet, og de vet hvilke spørsmål som stilles. Ulempen er at de kan finne «fasitsvar» på spørsmålene, slik at deres egne meninger ikke kommer så synlig frem.

Transkribering av datamaterialet

Ved å transkribere datamaterialet omgjøres intervjusamtalene til skriftlig form. Det innebærer at man mister den verdien som ligger i tonefall og kroppsspråk hos informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg transkriberte datamaterialet kort tid etter at intervjuene var gjennomført, slik at intervjuene var friskt i minnet. Informantenes meninger ble godt ivaretatt gjennom transkriberingen. Jeg noterte også litt underveis under intervjuene. Jeg transkriberte datamaterialet selv, og som Dalen (2011) trekker frem er det viktig for å bli kjent med datamaterialet. Jeg transkriberte intervjuene ordrett slik informantene har gitt sine uttalelser. Fordelen med lydopptaker er at man får med seg alt informantene sier, selv om det er en krevende prosess å transkribere dette i ettertid. Jeg har ikke tatt med pauser og intonasjoner, da jeg heller vil fokusere på det informantene faktisk sier.

Analyse av datamaterialet

Etter at intervjuene var ferdig transkribert fortsatte arbeidet med å analysere datamaterialet. Jeg lagde ulike kategorier ut fra intervjuguiden, og de uttalelsene som omhandlet samme kategori ble samlet og studert nærmere. Gjennom koding eller kategorisering er målet å lete etter beskrivende informasjon om det som undersøkes hvor både likheter og forskjeller løftes frem (Kvale & Brinkmann, 2009). For å finne ulike kategorier så jeg etter likheter og ulikheter hos informantene. Jeg kodet deretter det som var interessant for min oppgave og det som jeg ville legge mest vekt på i drøftingen. I forkant av studien hadde jeg en forforståelse angående temaet mitt. I tillegg har jeg satt meg inn i aktuell teori, tidligere forskning og faglitteratur. Ved å tolke læreres uttalelser, skrevet ned som tekst, kan jeg få tak i meningen teksten formidler. Jeg fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det man ser ved første gjennomlesing, og det er her fortolkningen skjer. Kvale & Brinkmann (2009) beskriver fortolkning som en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Man pendler mellom helhet og deler, mellom empiri, teori, utvidet forståelse og tilbake til empiri. Ved dette oppnår jeg en stadig dypere forståelse av meningen. Jeg veksler mellom undersøkelse av empiri og utvikling av forståelse basert på teori. Jeg vil si at jeg er inspirert av en induktiv tilnærming til forskningsfeltet. Ved induktiv tilnærming går forskeren ut i feltet med et åpent sinn, samler inn relevant informasjon og til slutt systematiserer de innsamlede data (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskerrollen

Jeg vil gjøre kort rede for hvilken forståelse og perspektiv jeg gikk inn med i dette forskningsprosjektet. Gjennom forskningen vil jeg løfte frem lærernes perspektiv. Jeg vil få mer innsikt i hvordan lærerne jobber med elever som utagerer, og derfor er det viktig for meg å få vite noe om *hvordan* lærerne gjør dette i praksis. Postholm (2010) påpeker at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Forskeren bør derfor beskrive sin subjektive, individuelle teori som omfatter hans eller hennes erfaringer og opplevelser. Som forsker danner man seg en forforståelse av det man skal forske på. Forforståelsen danner grunnlaget for hvordan jeg vil forstå det som undersøkes, og det er også en del av hvordan jeg analyserer/fortolker informantenes utsagn (Postholm, 2010). Jeg har ingen erfaring fra skolen og med utagerende elever. Jeg har møtt utagerende barn gjennom praksis ved førskolelærerutdanninga. Jeg har lest faglitteratur og tidligere forskning innenfor dette temaet, og har utviklet en forforståelse gjennom det. Det vitenskapsteoretiske fundamentet for denne tenkemåten er hermeneutikken. I hermeneutisk tradisjon er forskeren opptatt av å forstå og fordype seg i ny kunnskap, fortolke og utvide sin forståelseshorisont. Denne forforståelsen er også utgangspunktet for valg av forskningstema (Thagaard, 2013). Dalen (2011) fremhever at forforståelsen bevisst bør brukes for å skaffe seg en enda bedre innsikt i det informantene forteller (Dalen, 2011).

Kvalitet i kvalitativ forskning

Forskerens rolle vil være med å påvirke kvaliteten på kvalitativ forskning, hvilket stiller krav til forskerens måte å møte informantene på og hvordan informasjonen fremstilles (Kvale & Brinkmann, 2009). Wolcott mener at forståelse er et formålstjenlig begrep å benytte i kvalitativ forskning. Forskeren har en hovedproblemstilling for sin undersøkelse, men er innforstått med at underspørsmålene knyttet til hovedspørsmålet kan endres i møtet mellom forsker og praksisfelt. I møte mellom teori og data og mellom forsker og praksisfelt, utvikler forskeren en gradvis dypere forståelse av feltet eller fenomenet som undersøkes (Wolcott i Kvale & Brinkmann, 1990).

Kvalitet i kvalitativ forskning handler om studiens *pålitelighet* og *gyldighet*. (Postholm, 2010). Studiens pålitelighet handler om forskningen er gjort på en troverdig måte. Dette innebærer at stadiene i forskningsprosessen er grundig gjennomtenkt, begrunnet og beskrevet. Videre er det viktig å reflektere over hvordan datamaterialet er samlet inn, og hvordan relasjonen mellom forsker og informanter kan påvirke kvaliteten på datamaterialet. Studiens gyldighet handler om det man undersøker er i samsvar med studiens hensikt (Ringdal, 2013).

For å sikre studiens pålitelighet har jeg satt meg godt inn i tidligere forskning, teori og faglitteratur. Jeg har tenkt nøye gjennom studien min og hva jeg ville finne ut. Hvordan relasjonen er mellom meg som forsker og informantene har betydning for studiens pålitelighet. Jeg opplevde at det var et godt samspill mellom meg og informantene, og alle ble sittende igjen i slutten hvor vi hadde en fin avsluttende samtale. Jeg tok meg god tid til informantene og dem fikk snakke fritt samtidig som jeg fulgte intervjuguiden. For en forsker er det ønskelig å ha flere kilder å bygge på, og dette øker påliteligheten. Etersom jeg har intervju som eneste innsamlingsmetode er det viktig med tykke beskrivelser, slik at jeg får mest mulig fylldig informasjon fra informantene. Jeg sendte intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuene, slik at de skulle være mest mulig forberedt. Jeg brukte også lydopptaker for å sikre at jeg fikk med alt informantene sa.

For å sikre studiens gyldighet er det viktig å stille gode spørsmål under intervjusituasjonen. På forhånd av studien hadde jeg satt meg godt inn i ulike teorier, tidligere forskning og faglitteratur. Studiens gyldighet dreier seg også om intervjupersonens troverdighet, og sikre kvalitet under selve intervjuene. Her er det viktig å stille gode oppfølgingsspørsmål og en kontinuerlig kontroll av informasjon som gis. Oppfølgingsspørsmål bidrar til å sikre både pålitelighet og gyldighet i studien.

Etiske prinsipper

Det er mange etiske hensyn som skal kunne forsvares i forskningsarbeid, og dette prosjektet har forholdt seg til de etiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH). Disse retningslinjene er til hjelp for forskere gjennom sentrale overveielser i forskningsprosjektet (NESH, 2006). I dette arbeidet har det blitt tatt hensyn til de punktene som er relevante for utvalget av informantene.

I forkant av forskningsarbeidet ble prosjektet meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjektet ble godkjent i slutten av desember (se vedlegg 2) og informantene fikk informasjon om studien. Jeg tok selv kontakt med rektoren ved skolen, og han informerte deretter lærerne. De som ville være med meldte seg og fikk utdelt et informasjonsskriv om studien (se vedlegg 3). Informantene var anonyme for meg inntil de hadde valgt å bli med i studien. De ble informert om studiens hensikt, og at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltagelse uten at det har noen negative konsekvenser for dem. De fikk informasjon om at det var snakk om en kvalitativ intervjustudie og hvordan resultatene ville bli presentert. Jeg informerte om at all informasjon de gir vil bli behandlet med konfidensialitet, og at alle personopplysninger vil bli anonymisert i den ferdige rapporten. Før intervjuene skrev informantene under på samtykkeskjema. Jeg presiserte at det var frivillig å delta i studien og at de når som helst kunne trekke seg uten at det ville få konsekvenser. Under selve intervjusituasjonen er det noen etiske prinsipper man må tenke på. Jeg som forsker har gjort meg opp en forforståelse på forhånd av intervjuene. Jeg har lest tidligere forskning, artikler, teorier, og jeg er bevisst på de holdninger jeg selv har. Selv om jeg har en forforståelse er det viktig at min mening ikke kommer frem. Det er først og fremst informantenes erfaringer og opplevelser jeg var ute etter. Jeg skal ikke påvirke svarene deres på noen måte. Underveis i intervjuene fikk jeg både bekreftet, avkreftet og en ny forståelse for ting som jeg ikke visste. Med det mener jeg å ha tatt hensyn til etiske prinsipper for forskningsundersøkelser.

Anonymitet

I forkant av intervjuene skrev informantene under på samtykkeskjema (se vedlegg 3), og de var kjent med at intervjuet skulle bli tatt opp på lydopptaker. De ble gjort oppmerksom på at det ville bli brukt fiktive navn i studien slik at de selv ble anonyme. Jeg påpekte også at det var frivillig å delta i studien og at de på ethvert tidspunkt kunne trekke seg fra studien.

4 Presentasjon av funn

Jeg vil her presentere en oppsummering av responsen jeg fikk fra de tre lærerne jeg intervjuet. Disse svarene danner grunnlag for min videre tolkning, analyse og drøfting. Kapittelet er delt inn i fire hovedpunkter; informantenes syn på utagerende atferd, opplevelse og erfaring med atferdsvansker, arbeidsmetoder med utagerende elever og samarbeid med foreldre og institusjoner. Jeg har også noen underpunkter til noen av hovedpunktene. Informantene mine er tre lærere som arbeider ved en skole i 1.-4.klasse.

I forkant av intervjuene hadde jeg en samtale med rektor ved denne skolen. Vi diskuterte temaet mitt og denne type problematikk i skolen. Rektoren fra sin side la vekt på ressurser i skolen, og fortalte at informantene ville sikkert trekke dette frem som et hovedpunkt.

Informantenes syn på utagerende atferd

Ut fra intervjuene ser det ut som utagerende atferd kan inndeles i ulike tema. Anne, en av informantene forteller at hun mener utagerende atferd kan forstås som to ulike kategorier:

«Jeg har delt utagerende atferd i to kategorier, de som er verbalt utagerende og de som er fysisk utagerende». Videre beskriver hun elevene som er verbalt utagerende for de som kan ha ukontrollerte kommentarer, banning og terging. Hun forteller at det kan være terging, bevisst bruk av latter og kommentarer mot andre. Hun beskriver fysisk utagerende elever som bruk av slag, spark og dytting. Hun påpeker at både fysisk og verbalt utagerende atferd provoserer frem reaksjoner rundt omgivelsene på en negativ måte.

Eva forklarer at utagerende atferd er de elevene som er umotiverte. Hun beskriver det som manglende motivasjon for læring. *«Kan jeg kalle det for vold i så ung alder. Går løs på andre barn, har vansker for å slå seg til ro, og å finne seg til rette. En del umotivert atferd. Kan være vanskelig å forstå»* sier hun.

Den tredje informanten Lise, påpeker at utagerende atferd handler om ting som lærerne ser og opplever blant barna.

«Handler om oppførsel og ting de gjør som er veldig spesielt, og som over tid er ting som går utenom det vanlige. Aksepterte normer og sosiale settinger. Vi tenker ofte på det med aggresjon, og fysiske ting som de gjør». Lise forteller at hun ofte opplever utagerende elever

med mye aggresjon. Videre beskriver hun utagerende atferd omkring de elevene som skaper negative konflikter rundt seg selv i forhold til de andre elevene og de voksne. «*De utfordrer rammene og rutinene hele tiden*» sier hun. Deretter forteller hun at utagering er et veldig stort begrep. «*Utagerende atferd er jo så mye. Det handler også om en sammenheng med rammer, ressurser og muligheten man har til å gjøre noe med det*» påpeker hun.

Samtlige av informantene er enige om at utagerende atferd er et omfattende begrep. De beskriver begrepet som avvik fra akseptert atferd i skolen. De påpeker også at utagerende atferd fremkommer ofte i skolen, og at det oppstår i hvert klassetrinn.

Opplevelse og erfaring med atferdsvansker

Samtlige av informantene har lang erfaring med elever som viser utagerende atferd i skolen. Både Anne og Lise uttrykker usikkerhet angående ADHD diagnosen en rekke elever får. Informantene forteller at lærerne har en del erfaring med at veldig mange elever som viser utagerende atferd får diagnosen ADHD, uten at lærerne nødvendigvis trenger å være enige i det. Anne forteller at det virker som det har blitt vanlig å stille ADHD diagnosen på barn. Hun fremhever at da har man kanskje noe å skylde på hvorfor eleven er som han/hun er. «*Det virker som en del tenker slik, som å sette en merkelapp på dem*» sier hun. Anne uttrykker at hun aldri har opplevd så voldsom utagerende atferd som det er i år ved 1.trinnet. Hun forteller at hun har opplevd mange utagerende elever, men ikke i nærheten av de elevene som det er i år. Hun forteller om to elever som er både fysisk og verbalt utagerende. Den ene har fått diagnosen ADHD, mens den andre har vært til utredning uten å finne noen diagnose sier hun. Hun beskriver eleven uten diagnose som følgende;

«*Det som er det verste er at han går til fysisk angrep på de andre rundt seg. Han kan gå forbi og smelle knyttneven i ansiktet på de andre elevene. Han har også slått og bitt de andre voksne. Men det er kanskje mer etter at han har vært i konflikt i ei stund, så blir det en reaksjon mer for å komme seg unna*» sier hun.

Anne beskriver eleven som uforutsigbar, og at han plutselig kan gå til fysisk angrep på andre. Hun forteller at han både går til angrep på andre medelever men også voksne.

Lise forteller at hun er opptatt om elevene har ADHD, eller om det miljøet rundt som gjør det. Hun forteller om en elev som fikk påvist diagnosen, og at der var det ikke tvil om at eleven

hadde ADHD. Med medisin ble eleven mye bedre sier hun. Videre forteller hun at det er viktig å være litt bevisst på det. Hun forteller om ulike undersøkelser om åpne skoler som hun har lest, der det var overrepresentasjon av ADHD blant barn. «Det var veldig interessant. Her tenker jeg på hvordan barn utvikler seg i miljøet og rammene rundt» sier hun. Lise er lærer i 3.trinnet, og i år har de tre elever med diagnosen ADHD forteller hun.

Både Anne og Lise opplever at det er mange elever som har fått diagnosen ADHD. Som Lise påpeker stemmer det noen ganger, som eksemplet der eleven ble bedre med medisiner. Andre ganger forteller informantene at de ikke er helt enige i at det er en diagnose som ligger bak. Eva fastslår at det kan være dårlige hjemmeforhold.

Anne forteller om en elev som hele tiden må følges av en voksen. Hun forteller at eleven selv sier at han ikke takler store forsamlinger, så derfor roper han og lager støy i klasserommet slik at han skal slippe unna forsamlingene. Informantene forteller om elever som er bevisst utagerende men også mer ubevisst. Anne uttrykker «*Den ene eleven er veldig kalkulert for å komme seg ut av situasjoner. Hvis han ikke har lyst å gå ut i friminuttet kan han spille seg helt ut, legge seg på gulvet, stikke av og rope for at han ikke vil på friminutt*». Anne tror at dette skyldes at eleven ikke er så vant med grensesetting, slik at han tror det er han som bestemmer. Anne fremhever også dårlige hjemmeforhold slik som Eva.

Eva forteller om en elev som bevisst kan gå inn for å ødelegge for de andre ved å bryte opp deres aktiviteter/leker. Hun forteller at eleven har et språk som ikke passer for 6-åringer, og at han er veldig urolig i kroppen. Hun beskriver han som en tornado som kommer inn i klasserommet om morgenen, roper og løper. Eva forteller videre at eleven er veldig opptatt av å stikke av fra de voksne hvis han kommer opp i en situasjon. Eleven er ekstremt besatt av tanken på hevn sier Eva. Han kan for eksempel si «*for lenge siden sa han det til meg... og derfor måtte jeg slå han i friminuttet i dag*» sier hun. Videre sier Eva at eleven oppsøker de andre bevisst for å slå, og for å ta igjen.

Arbeidsmetoder med elever som viser utagerende atferd

Informantene er lærere i 1.trinn og ved 3.trinn, og de har litt ulik arbeidsmetode når det gjelder elever som viser utagerende atferd. Anne som er lærer i 1.trinn forteller at det kanskje er lettere å jobbe med utagerende elever når elevene er små, fordi elevene er mottakelige og er med på det meste lærerne finner på.

«Men en ting vi jobber mye med er at vi alle er forskjellige, og at hver og en er særegen og at man må få lov å være det så lenge det ikke skader andre. Det skal være rom for å være seg selv» sier Anne.

Anne forteller at de har ingen spesielle metoder som de jobber etter på skolen. Før i tiden hadde skolen steg for steg, men det var bare noen få som brukte det, påpeker hun. *«Det vi har på skolen er trivselslederne. To elever fra hver klasse blir utdelt tittelen som trivselsledere, og disse elevene skal sammen sette i gang ulike aktiviteter ute i skolefriminuttene»* forteller hun. Videre fastslår hun at alle skoler i denne kommunen er pålagt å drive med det. Målet er å få de inaktive i aktivitet, men også at de som utagerer ikke har de sosiale kodene, slik at de har mulighet til å gå inn i en aktivitet som er styrt av noen, forteller hun.

Informantene forteller at lærerne har teamsamtale en halv time i uka sammen med assistenter for å diskutere ulike elever, blant annet hva som fungerer bra, hva gjør man, hvorfor osv. Anne forteller at det lærer de mye av.

Lise forteller at skolen har hatt noen program opp gjennom årene, blant annet «Steg for Steg». Dette programmet jobbet lærerne mye med de første årene på skolen. Den dag i dag bruker de enda en del elementer fra dette programmet forteller Lise. Videre forteller hun at i ettertid har det kommet en del nye programmer, blant annet Zippys venner, som handler om sosiale ferdigheter. Lise forteller at det er et ganske stort program som kommunen, PPT og helsestasjonen er med på. Det er et program for å lære sosiale ferdigheter, redusere aggressiv atferd, impulsiv atferd og å lære seg å forstå andre.

Lise forteller at de jobber en del med observasjon og kartlegging. Lærerne må legge noen strategier om hvordan de kan håndtere disse elevene sier hun. *«De skal mestre det de skal jobbe med. Men det er jo også en utfordring»* forteller hun. Hun nevner et eksempel der en elev har stagnert fra 1.klasse, hvor han både kunne lese bra og var på høyde faglig sett. Hun forteller at denne eleven ikke klarer å gjøre noen ting nå hvis det ikke sitter en voksen ved siden av.

Samtlige av informantene beskriver at elever som utagerer sliter med å mestre det sosiale. Elevene kan få øving på det i mindre grupper sammen med elever som er sterkt sosiale forteller de. Videre fastslår de at det må være en voksen med på disse gruppene. *«hvis en elev utagerer voldsomt i klasserommet og ødelegger for undervisningen, er det bedre at en voksen tar eleven med ut på et grupperom for å gjøre andre ting. Da kan medelever som eleven mestrer å være sammen med også bli med»* forteller Anne. Informantene påpeker at denne

arbeidsmetoden fungerer fint både for enkelteleven, men også for resten av klassen. Læreren lager oppgaver som både den utagerende eleven mestrer, men også de andre som er med på grupperommet, forteller Anne.

Informantene opplever at det er veldig mye utagering ved skolen, og at på et trinn på 50 elever så har man kanskje to elever i snitt med utagerende atferd fortelle de. De påpeker også at det er en del flere gutter enn jenter. Eva mener det er viktig å forsvare utagerende elever.

«Det kom en gang en elev fra en barnehage med et forferdelig dårlig rykte. Alle pratet om han. Helt fra 1. til 4.klasse fikk denne eleven skylden i alt som skjedde. «men så dere at han gjorde det?» spurte vi de andre elevene. «ehh nei», fikk vi som regel til svar fra de andre elevene. Vi gikk i et veldig sterkt forsvar ovenfor denne eleven, slik at de andre skulle forstå at du kommer ingen vei med å skylde på denne eleven hele tiden» sier hun.

Videre forteller hun at denne eleven trengte et større forsvar fra de voksne enn de andre elevene. De andre klarte seg men det hadde ikke denne eleven ville gjort forteller hun. Denne taktikken bruker lærerne fortsatt. Mange elever er veldig opptatt av å sladre på andre, og dette gjør at de trykker de andre elevene ned påpeker hun. *«Derfor er det viktig med et forsvar for elever med utagerende atferd når de enda er så små slik at mønsteret kan snus»* sier hun. Eva påpeker at man skal ta disse elevene på alvor, og ta bort eleven i situasjoner slik at de andre rundt kan føle seg trygge. Det er også viktig å skape trygghet og forutsigbarhet rundt den eleven som utfører utagerende atferd fastslår hun.

Regler, struktur og rammer i skolen

Tydelige og faste regler er noe informantene legger vekt på i skolen.

«Vi har tydelige regler med tydelige konsekvenser. Sånn at elevene vet på forhånd at f.eks hvis du slår en annen så må du holde en lærer i hånden i friminuttet. Da får du ikke gå alene, fordi jeg kan ikke stole på at den eleven ikke slår noen andre. Men det er viktig at de vet dette på forhånd» sier Anne.

Informantene påpeker at det er viktig at de utagerende elevene vet at det er de voksne som bestemmer. Eva påpeker at de voksne må være tydelig og bestemt, men samtidig har det ingen hensikt å bli sint eller å heve stemmen. *«Min erfaring er at en tydelig voksen bidrar til at en kommer langt i arbeid med utagerende elever»*. Videre forteller Anne at disse elevene greier ikke så mange økter om gangen, sånn at det å gi de korte arbeidsøkter og gjøre avtaler på forhånd er viktig. *«For eksempel, her er det 4 oppgaver men når du har gjort 2 oppgaver kan*

du ta deg en pause. Gi en belønning eller noe sånt, slik at det blir overkommelig for elevene slik at det ikke blir negativt for dem» sier hun.

Lise forteller at struktur og rammer er kjempeviktig.

«Det er det disse barna trenger. De må få en forutsigbarhet som de kan forholde seg til. De må vite hva som skal skje, og ha oversikt over situasjoner. Det må være noen som er der når det blir forandringer. Noen ganger blir ikke ting som vi har sagt det skal være, og da må det være noen der som kan fortelle dem om endringer» sier hun.

Når de vet hva som skal skje, så klarer lærerne å unngå de negative situasjonene uttrykker Lise. Videre sier hun at det må også samkjøres med hjemmet, slik at de kjører det samme løpet. *«Den ene eleven lagde vi et system rundt, mens på hjemmebane ble det ikke fulgt opp. Det må samkjøres hvis det skal fungere. Det er ikke bestandig man er enig med foreldrene, men da må man være åpen om uenighetene»* sier hun.

Anne tror det viktigste man gjør når eleven begynner på skolen er å være tydelig, og å sette grenser. Vis hva som er akseptabel oppførsel og ikke.

«En del av disse elevene kan vi ikke forvente å få snudd før i 3-4.trinn. Når de begynner å se seg selv litt mer som omgivelsene sine. Man må vær konsekvens og stå på reglene, så vil de lære det etter hvert. Å være litt vill og gal, å møte de litt på halvveien noen ganger. Overrask de noen ganger. Ikke bare «neinei», og «fyfy» forteller hun.

Eva forteller at elevene ofte er usikre på hvilken intensjoner lærerne har i forhold til det de gjør. *«Som lærer må man ta de på alvor, sette tydelige rammer og klare grenser. Vi voksne er trygg på det vi gjør og vi skjønner at disse elevene trenger forutsigbarhet, trygge rammer og de trenger å bli sett»* sier hun. Anne synes at det som er det viktigste er at elevene skal være trygg på de voksne. Hun tror at lærerne oppnår det med å være tydelige voksne. Etter hvert som elevene blir kjent med lærerne vet elevene hva dem får. *«Man må jo være interessert i disse barna også. Disse barna er kjempe oppmerksom på om du har en genuin interesser for de eller ikke. Hvis du ikke er interessert avskriver de deg med en gang»* sier hun. Barna må vite at den voksne bryr seg om de. Anne forteller videre at den voksne er den viktigste, men så kommer vennene. De fleste barn har venner fra barnehagen, men på skolen skal de også bli kjent med flere.

«Det er noe med positiv forsterkning som styrker selvfølelsen deres. De har jo gått på nederlag etter nederlag. Huff, dette får jeg ikke til, får bestandig bare kjeft. Dette får jeg ikke

til osv» sier hun. Det er også viktig at dem skaper en aksept i klassen, at alle er forskjellige og det er helt greit.

Lærerne fastslår at det er viktig å fremheve det positive. Anne forteller at lærerne har gode erfaringer med at elever som har vært utagerende, og for å forhindre at de får et negativt stempel i klassen, er det viktig å fokusere på det positive de gjør. *«Fremheve når de gjør noe bra og velge å overse det som ikke er så ok. Da kan man få snudd det negative synet fra klassen også. Vi jobber ikke bare med eleven men hele klassen»* sier hun.

Anne forteller at kommentarer som *«åå han slo» «han bet meg»* ikke er akseptabelt. *«Elevene kommer løpende til oss for å sladre, men de må jo si ifra til den som har gjort det først. Hvis eleven ikke slutter etter du har sagt det til han, så kan du komme til meg»* forklarer Anne.

Barn er veldig sladrete, og når den voksne kommer løpende med pekefingeren, så hjelper det så lite.

Lærerne er også bevisste på hvor de plasserer elevene i klasserommet og i garderoben. Lise forteller at den ene eleven har plass alene i garderoben så han ikke når de andre elevene, slik at han kan slå. Videre beskriver hun at eleven sitter i gruppe sammen med andre men sitter alene på sin side sammen med en voksen. *«Han klarer ikke bryte seg over to pulter for å slå. Dette skaper rom for at den eleven skal slippe å gjøre dette. Like mye for denne eleven som for de andre»* sier hun. Lærerne skjerner eleven fra situasjoner som de vet fremprovoserer utagering. *«Sånn som den som aldri klarer å gå i garderoben uten å slå andre. Han kan få gå 5 minutt før de andre så vi unngår dette. Voksne må være der før ting skjer, eller når det skjer. Tilstedeværelse er viktig»* sier Lise.

Samtlige av informantene påpeker at tydelige voksne og forutsigbarhet er viktig i skolehverdagen. Som Lise fremhever, er tilstedeværelse viktig. Informantene forteller at de må vise elevene interesse, bygge respekt og tillit. Ved å gjøre dette må man være en tydelig voksen beskriver informantene.

Lærer – elev – relasjon

Informantene trekker frem lærer-elev-relasjon som veldig viktig. De er enige i at for å nå frem til elevene er det viktig at lærerne har et godt forhold til dem. Videre påpeker informantene at elevene også er avhengige av lærerne.

Eva forteller at de jobber mye med relasjon voksen-barn. Disse elevene er ofte veldig utrygge på voksne, og de stoler ofte ikke på det lærerne sier eller gjør sier hun. De kan ofte være

usikre på hvilke intensjoner lærerne har i forhold til det de gjør, forteller Eva. «*Men de oppleves også ofte for å ha vansker med å ha gode relasjoner til andre elever*» fastslår Eva.

Informantene trekker frem både lærer – elev – relasjon, men også elev – elev relasjon som viktig. Elevene skal trives på skolen, og da er det også viktig at de har venner fastslår informantene.

Eva forteller at lærerne må få et nært forhold til disse barna, og til foreldrene. Man må bygge tillit, og at man som lærer blir en voksen som barna kan stole på, og som man kan være åpen med og snakke om ting som er vanskelig påpeker hun. Bygge en nær relasjon er viktig, sier hun. «*Da kommer vi inn på våre holdninger og verdier, hvordan vi ser på disse barna. Ser vi på dem som et problem, eller at vi må forholde oss til de så best vi kan. Vi må jo inkludere dem. Det er et must*» sier hun.

Tidsfaktor og ressurser

Informantene forklarer at tidsfaktoren og muligheten som går på ressurser og tid må man også tenke på. Eva sier at lærerne snakker i team, og der diskuteres det hvilke strategier de kan bruke for å få mest mulig ut av tiden på skolen. Hun forteller at en skoletime kan være utfordrende hvis en elev slår seg vrang. «*Det er mange andre elever der også. Vi må ha tid til alle, og dette kan bli en utfordring*» sier hun. Hver elev er forskjellig, og noen elever må ut av klasserommet fastslår hun. Videre forklarer hun at grunnen til det er at noen elever fungerer bedre på et lite grupperom enn en stor forsamling.

Informantene påpeker at litt motsatt psykologi kan fungere. «*litt sånn at vi lar de få gjøre det de egentlig ikke får lov til. For noen kan det fungere en stund, men for andre ikke. Vi må tenke positiv oppmerksomhet, vi skal være litt i forkant. Gjøre avtaler med dem og sånn og sånn. Det er viktig å se dem. Den nærheten. Vi må rose de andre elevene også*» forteller de.

Lise påpeker mye av det samme som Eva, at tidstyven og ressurser er den største hindringen dem har til rådighet for å ta seg av denne type problematikk. «*Det er så mange elever som regel. Er jo andre elever som har andre vansker også*» sier Lise. Informantene beskriver at de må tenke på enkelteleven men også fellesskapet, altså hele klassen.

Informantene opplever at lærerne samarbeider godt med ledelsen, og ledelsen er veldig lydhør for de problemene lærerne har. I år har det blitt satt inn ekstra ressurser i 1.trinnet på grunn av trinnet har elever som krever mer sier Anne. «*Får vi tiltak tidlig kan vi jobbe med disse problemene slik at de ikke fortsetter på 2.trinn for eksempel. Denne skolen har vært flink til å*

sette inn ressurser tidlig i alle år. Så lenge det lar seg gjøre økonomisk sett» sier hun. Informantene forteller at skolen har i de siste årene satt inn ressurser på 1.trinnet og 2.trinnet for å redusere atferdsvansker så tidlig som mulig. Anne forteller at jo tidligere skolen begynner å jobbe med utagering, jo raskere kan vanskene forsvinne.

Samarbeid med foreldre og institusjoner

Foreldresamarbeid er noe som alle informantene fremhever som viktig. Utagerende elever mangler ofte grensesetting, og dette kommer fra hjemmet forklarer informantene.

Informantene påpeker at lærerne vil kun barnets beste, og er ikke ute etter å «ta» foreldrene. Anne påpeker at det viktigste samarbeidet er med foreldrene. Videre sier hun at det er viktig å få etablert tillit til foreldrene i skolen. Foreldrene må innse at vi vil bare eleven sitt beste fremhever hun.

«Det var ei mor som sa til meg at hun aldri tok med barnet på butikken, for vips så var barnet i alle handlevogner og kommenterte varene til andre kunder, et forferdelig mas. Jeg ser jo hvordan de andre ser på meg, sa hun». Anne uttrykker «Å få etablert den kontakten med foreldrene, å si at vi vil kun barnets beste og at det er jo foreldrene som kjenner barnet best. Få de til å føle seg viktig i dette samarbeidet».

Informantene forteller at lærerne ikke er ute etter å ta foreldrene, men hva lærerne kan gjøre bedre og hva kan foreldre gjøre bedre for at de sammen kan få dette til å fungere best for barnet.

«De fleste foreldrene vil begynne med at hjemme er alt greit og at det er bare på skolen det ikke går greit. Men får man etablert et godt forhold så kan det komme frem at «nei, sant det. Han har ikke latt blomsterpottene få stå i fred siden han var 2 år» f.eks» sier Anne.

Anne forteller videre at de skal arbeide ut fra eleven, ikke at foreldrene skal ha det enklest mulig. Lærerne skal også ha hyppig kontakt med foreldre, ikke bare negative ting men også positive, forklarer hun. *«I stedet for å sende melding om at det skjærte seg helt i mattetimen kan man sende melding om at eleven klarte hele 3 oppgaver i mattetimen»* sier hun. Videre forteller hun at de kan ha møte en gang i måneden med foreldrene, der man lager noen mål som eleven skal jobbe med både på skolen og hjemme. Det kan være at eleven skal kunne gå forbi noen uten å slå til noen for eksempel, sier hun. Deretter forklarer Anne at læreren og

foreldrene møtes en måned etter for å se hvordan det har gått. «Vi tilpasser oss foreldrenes behov og hva som er overkommelig. Det er vi som legger ut tilbudet så får foreldrene velge» sier hun.

Eva forteller at åpenhet er viktig i forhold til foreldrene, og at de skal føle seg trygg på at lærerne gjør det beste for deres barn. Videre forteller hun at de er litt nysgjerrige på hvordan foreldre gjør ting. «Så er det veldig ofte at vi kommer til enighet at «slik gjør vi det på skolen og det fungerer veldig bra. Hvordan gjør dere det hjemme? Nei hjemme er det bare hyl og skrik». Så snakker vi om det» sier hun. Et eksempel skolen har, var en elev som ikke ville dusje. Det var lite skolen kunne gjøre, ettersom det er foreldrene som bestemmer forklarer Eva. Foreldre er ofte litt usikre, så da må lærerne inn å veilede, sier hun. Foreldre kan bestemme at barnet må dusje eller så blir det stygg lukt for eksempel påpeker Eva.

«De kom faktisk så langt at de har et fantastisk barn i dag, men med samarbeid. De hadde redsel i begynnelsen med at «nei, det er ikke noen problem hjemme» «men det er litt merkelig fordi vi har kjempe store vansker med det og det på skolen» «jo, ja du har kanskje rett i det» forteller Eva.

Videre forteller Eva at foreldrene kan være litt redde for å åpne seg, men at lærerne ofte ser en veldig stor forskjell når de får til et godt samarbeid. «Men vi skal ikke kritisere de eller kritisere barnet. Veldig ofte er det lett for å bli litt negativt og da blir det ikke bra» sier Eva.

Eva kan forstå at foreldre virrer mellom forskjellige metoder. «Det nytter ikke og det nytter ikke, og dette skulle vi prøve over tid men vi makter ikke» kan foreldre si. Så er det noen som bor i to forskjellige hjem, og kanskje er det ulik grensesetting i de forskjellige hjem sier Eva. Eva uttrykker:

«Noen elever vi har her så er det nye familier, ny stemor, ny stefar, nye søsken, så flytter stefar ut, og en ny inn osv. Da kan skolen være den eneste plassen hvor eleven møter det stabile hver dag. Da er det ikke så lett å ringe hjem å si at man må finne en felles strategi, fordi når barnet er i det hjemmet er det ny mor, og i andre hjemmet plutselig ny far» påpeker Eva.

Det kan være vanskelig for disse elevene å konsentrere seg på skolen ettersom det kanskje er mye på hjemmebane å tenke på påpeker hun. Eva forteller om en elev hun hadde tidligere som slet veldig på skolen, skikkelig umotivert. De jobbet beinhardt med denne eleven hver dag, og den dag i dag er denne eleven en av de flinkeste i klassen forteller hun. Nå går han i 9.klasse,

og videre uttrykker hun «*Det er veldig motiverende å se at det går den veien. Jeg er opptatt av den menneskelige biten, dra på sykkel tur, spis is. Gjør litt artige ting og ikke kun tenke på læring*» sier hun.

Informantene ser ofte mønster når elevene blir hentet, for eksempel at barna spiller ut foreldrene, og at de ikke tar tak i det. Det blir veldig synlig hvor sammenhengen kommer fra, påpeker informantene. Videre forteller de «*så kommer besteforeldrene å henter dem og det er på samme viset da også. Det blir litt arvelig belastet*».

Lise forteller at det er tettere samarbeid med foreldrene i utredningsfasen, da har vi et felles mål for å finne ut hva som ligger bak atferden til eleven. Videre forteller hun at noen ganger vet ikke lærerne hvordan de skal håndtere ulike atferder. «*Vi bruker helsesøster en del. Hva er det, og hvordan skal vi håndtere det. Da er det godt at vi kan snakke med helsesøster. Før PPT har vi STR-team, skolens tverrfaglige ressursteam, hvor det sitter folk fra helsestasjonen, barnevernet, PPT, rektor og fagveileder spesialpedagog. Der kan vi ta opp ting og diskutere, der er også foreldre som regel med*» sier Lise. Hun påpeker at lærerne også trenger veiledning i blant, slik at lærerne videre kan veilede foreldre i skolen.

Lise opplever ofte at foreldrene er enige i det lærerne ser på skolen. Foreldrene har sett problemet lenge men de vet ikke helt hvordan de skal håndtere ting, forklarer hun. I likhet med de andre informantene har Lise også mye tettere kontakt med foreldre til elevene med ADHD. Både møter på skolen, telefonsamtaler, og mail.

Informantene påpeker at foreldre er en viktig del av det forebyggende arbeidet i skolen. Et godt samarbeid med foreldre er veldig viktig sier de.

Anne forteller også at overgang mellom barnehage og skole er viktig. Skolen har overføringsmøte med alle barnehagene som tilhører skolekretsen, der skolen får informasjon om elevene som skal begynne, forklarer hun. «*For å få en bra start på skolen er det viktig vi har disse møtene*» sier hun. Informantene påpeker at allerede i dette møte kan lærerne forberede seg på hva som venter de. Selv om et barn utagerer i barnehagen, trenger det ikke gjøre det i skolen, men informantene forklarer at det er greit å vite hvilken forhistorie barna har fra barnehagen.

Oppsummering

Samtlige av informantene har lang erfaring med utagerende elever i skolen. Ut i fra funnene mine kan man se at de alle har opplevd mange krevende situasjoner med elever. Informantene omtaler elevene som voldelige, der de både er fysisk voldelige og verbalt voldelige.

Informantene er bevisst i arbeid med utagerende atferd, og de forteller om ulike arbeidsmetoder som dem benytter seg av. Dette vil jeg komme mer inn på i drøftinga.

I forkant av intervjuene hadde jeg en samtale med rektoren ved skolen. Han påpekte at ressurs ville være et hovedpunkt som informantene ville trekke frem. Informantene nevnte dette temaet, men jeg vil ikke si dette var et av hovedpunktene. Informantene ved 1.trinnet opplevde at dem har nok ressurser ettersom de har fått innvilget ekstra på 1.trinnet i år. Informantene fremhever viktigheten av tydelige voksne, og det å ha en god relasjon til elevene. Regler, struktur og forutsigbarhet er noen av nøkkelordene dem fremstiller.

5 Drøfting

I dette kapittelet drøftes funnene med bakgrunn i problemstillingen og i lys av den teorien som jeg presenterte i kapittel 2. Jeg har delt inn kapittelet i 4 hovedkategorier; syn og perspektiv på utagerende atferd i skolen, ulike arbeidsmetoder med utagerende elever i skolen, atferdsvansker og sosial kompetanse, og omfanget av atferdsvansker i skolen. Det vil også være noen underkategorier.

Syn og perspektiv på utagerende atferd i skolen

Det fremkommer av mine funn at lærerne i min studie opplever at utagerende atferd er et stort og omfattende begrep. De beskriver begrepet som avvik fra akseptert atferd i skolen.

Informantene beskriver elevene med både verbal utagering, men også fysisk utagering. De trekker frem at elever som utagerer, både utagerer bevisst og utfordrer rutinene og rammene hele tiden, samt skaper negative konflikter rundt seg. Som jeg nevnte i teorikapitlet mener Nordahl et al. (2005) at det er flere faktorer som spiller inn for å avgjøre om et barn har atferdsvansker. Først og fremst avhenger det av hva som anses som adekvat, normal og akseptabel atferd på de ulike alderstrinn. Hva som oppfattes som problematferd er i stor grad avhengig av miljø, tid, kontekst og situasjon atferden opptrer i (Nordahl et al., 2005). Dette påpeker også Lise, som mener det handler om ressurser, miljø og muligheten man har til å gjøre noe med det.

Det gjenspeiles både et individperspektiv og et systemperspektiv når informantene snakker om sine erfaringer med utagerende elever. Anne og Eva påpeker at elevene utagerer bevisst, ved å planlegge å bryte inn i andres aktiviteter eller utføre hevn på andre. Her oppfatter jeg at Anne og Eva har en individforståelse. Nordahl et al. (2005) fremhever at det har vært en tradisjon i skolen å finne årsakene til problematferd ved se på egenskaper hos den enkelte eleven. Individperspektivet peker på de sammenhenger det er mellom de vanskene/problemene som kan tilknyttes eleven og de problemer barn og unge har i skolen (Nordahl et al., 2005). I stortingsmelding nr. 18 står det at mange mener at et individperspektiv fremdeles står sterkt i skolens arbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet (Kunnskapsdepartementet, 2010). Individperspektivet tilsier at det er nødvendig også å rette oppmerksomheten mot forbindelsene mellom atferd og egenskaper hos barnet eller den unge,

for eksempel sosiale ferdigheter, holdninger til voksne, temperament, og biologiske og genetiske dysfunksjoner (Nordahl et al., 2005).

Lise fremhever at elevene utfordrer rutinene og rammene hele tiden. Hun påpeker at miljøet også spiller en viktig rolle for elever med atferdsvansker. Dette gjenspeiles i et systemperspektiv. Systemperspektivet innebærer blant annet en forståelse av at enkeltindivider hele tiden er i interaksjon med sine omgivelser, at de både blir påvirket av omgivelsene og selv påvirker dem (Nordahl et al., 2005). Det er vanlig å trekke inn flere faktorer for å avgjøre om et barn har atferdsvansker. I individperspektivet blir mye av fokuset rettet mot å beskrive barn og unge i medisinske eller problemorienterte former. Det blir gitt lite rom for barnets sterke sider, ressurser og mestringspotensial. Dette er ikke helt i tråd med slik jeg oppfatter utsagnene til informantene. Informantene arbeider mye med mestringspotensialet til elevene blant annet. Dette vil jeg komme mer inn på senere i drøftinga.

Informantene uttrykker sin usikkerhet ved at noen elever får ADHD diagnosen. Anne påpeker at det har blitt litt for vanlig å stille denne diagnosen, som å sette en merkelapp på elevene. Hun forteller at noen ganger er det ikke tvil om at elever har ADHD, ettersom elevene blir bedre med medisiner. På den andre siden mener Eva at årsaken til utagerende atferd kan komme fra dårlige hjemmeforhold. Det kan også komme fra dårlig skolemiljø, hvor det er uklare regler, elevene har ingen venner og hvor lærerne ikke tar tak i problemene. Skolen kan både være en beskyttelsesfaktor men også en risikofaktor. Dette vil jeg komme mer inn på senere i drøftinga.

Arbeidsmetoder i forhold til informantenes perspektiv

Som jeg nevnte ovenfor stiller informantene spørsmål angående ADHD diagnosen enkelte elever har fått. Lise er i tvil om det faktisk er ADHD elevene har, eller om det er miljøet rundt som gjør at elevene er slik de er. Dette viser at Lise trekker inn systemperspektivet, da hun tenker på miljøet rundt eleven. Dette er i tråd med faktorene som Nordahl et al. (2005) mener spiller inn for å avgjøre om et barn har atferdsvansker. Hva som oppfattes som problematferd er i stor grad avhengig av miljø, tid, kontekst og situasjon atferden opptrer i (Nordahl et al., 2005). Informantene forteller at de har en del erfaring med at veldig mange som er utagerende får en ADHD diagnose. Anne gir et eksempel der en elev med ADHD går til fysisk angrep på

de andre rundt seg. Anne påpeker at eleven kanskje hadde vært i konflikt ei stund og da utagerer han fysisk for å komme seg unna. Det blir en reaksjon for å komme seg unna. I forhold til guttens motiv er kanskje dette en hensiktsmessig handling? Alle elever forsøker å påvirke sitt eget liv og sin læring. De tar i bruk ulike strategier og handlinger, som ut i fra deres ståsted er mest hensiktsmessig å bruke.

Eva er opptatt av å forsvare elever som viser utagerende atferd. Jeg vil her trekke inn aktørperspektivet. Helgeland (2008) peker på at skolen må se på atferdsvansker i et bredere perspektiv. Lærerne må forstå elevene som aktører for skolens relevans og betydning (Helgeland, 2008). Slik som jeg nevnte ovenfor om eleven som utagerer fysisk for å komme seg unna en situasjon. Det handler om å interessere seg for hvordan verden ser ut fra elevenes synsvinkel (Nordahl et al., 2005). Informantene opplever at elever blir diagnostisert feil, eller at de aldri skulle ha hatt en diagnose. Eva påpeker at det ofte er ingenting som feiler elevene, men at det kan være ting i familien som gjør at elevene er som de er. Jo eldre eleven blir, jo mer vansker vil han/hun utvikle. Da kan det bli satt inn feil ressurser på feil premisser. Eleven trenger kanskje hjelp til å styre emosjonelle utbrudd, men i stedet blir det satt fokus på lesing og skriving. Jeg tenker at begrepet virkelighetsoppfatning vil være viktig for å forstå hvorfor enkelte elever utvikler atferdsvansker gjennom aktørperspektivets syn på mennesket. Lærere har muligheter til å forebygge at barn og ungdom som utsettes for en eller flere risikofaktorer ikke utvikler psykiske vansker (Ogden, 2009). Det er viktig å forstå bakgrunnen til den enkeltes elev handlinger, noe som har nær sammenheng med hvordan den enkelte elev opplever virkeligheten. Det er ikke alltid enkelt å forstå at det som for læreren er uønsket atferd, kan være en atferd som elever vurderer, men også responderer og opplever som det mest hensiktsmessige handlingsalternativet bygd på tidligere erfaringer for vedkommende. Innsikt i elevers virkelighetsoppfatninger, gir læreren bedre muligheter til å forstå elevers handlinger. På den måten har læreren anledning til å hjelpe elevene til å endre forståelse av hva som er hensiktsmessig atferd i skolen. Lærerne har teamsamtaler hver uke der de diskuterer elevene. Dette bidrar til at lærerne forstår elevene bedre. De lærer å kjenne elevene gjennom andre lærere men også gjennom ulike arbeidsmetoder som de tar i bruk. Dette kommer jeg mer inn på senere i drøftinga. Informantene påpeker at de bruker mye tid på elever som utagerer. De forteller at alle lærere må vise interesse for elevene. Elevene er avhengig av lærerne, og for å føle mestring i skolehverdagen er det viktig med voksne som viser støtte.

Hvilke arbeidsmetoder lærerne bruker kommer an på hvilket syn og perspektiv dem har.

Informantene i min studie trekker frem individperspektivet, systemperspektivet og aktørperspektivet. En av arbeidsmetodene til informantene er rett og slett å fjerne eleven fra ulike situasjoner. Man kan jo spørre seg om slike arbeidsmetoder i et systemperspektiv vil hjelpe, hvis man mener at problemet oppstår i møte mellom eleven og systemet. Det kan bli en form for annerledesgjøring av eleven og kanskje mye fokus på eleven som «problem». På den andre siden bidrar dette til å skjerme de andre elevene. En elev som utagerer i klasserommet kan ødelegge for undervisningen slik at de andre elevene blir hemmet av han/hun. Jeg tenker det er viktig å tenke på fellesskapet men også på enkeltindivider. Hva som er best for den ene eleven, trenger ikke være best for den andre. Det er et mye omdiskutert tema om man skal fjerne eleven fra situasjoner, men jeg tenker det handler om hvilket syn man har på akkurat dette. Informantene påpeker at de også er bevisst på hvor de plasserer elevene. Både i klasserommet og garderoben. Den ene utagerende eleven har plass alene i garderoben for eksempel. På grupperom med små grupper må det sitte en voksen sammen med eleven. Informantene jobber en del med å skjerme eleven fra situasjoner som de vet fremprovoserer utagering. Eleven kan for eksempel få gå i garderoben 5 minutt før de andre. Informantene forteller at de snakker mye med de andre elevene om at det må være aksept for å være annerledes. Lærerne kan reagere ulikt på de forskjellige elevene, rett og slett fordi elevene har forskjellige behov, og derfor forskjellige regler og grenser. Noen elever kan synes det er urettferdig at eleven som utagerer får gå 5 minutt før i garderoben. Derfor er det viktig med åpenhet til elevene. Elever som oppleves som vanskelige kan få lærere til å reagere med bekymring og irritasjon. Det blir vanskelig for lærerne å undervise ettersom disse elevene bråker, forstyrrer, saboterer og tiltrekker seg mye negativ oppmerksomhet. En løsning kan være å fjerne eleven fra situasjonen, slik som informantene beskriver at de gjør.

Ulike arbeidsmetoder med elever som viser utagerende atferd

Informantene har litt ulike arbeidsmetoder med elever som viser utagerende atferd. Anne og Eva er lærere ved 1.trinn, og de mener det kan være litt lettere å jobbe med utagerende elever når elevene er små, fordi elevene er mer mottakelige. Ved 1.trinn jobber de mye med at det skal være aksept for å være annerledes. Hva som er akseptabel atferd for den ene eleven, trenger ikke være det for den andre. De har også noe som kalles trivselsledere, hvor to elever fra hver klasse skal sette i gang ulike aktiviteter. Her er målet at de utagerende elevene skal få øvelse på å løse de sosiale kodene.

Lise er lærer ved 3.trinn, og her har de mye fokus på teater. Poenget med å lage teater er å inkludere hele klassen, slik at alle må samarbeide. Dette skaper samhørighet, og alle er like avhengige av hverandre for at teaterstykket skal settes opp. Det bidrar til at alle elevene føler de har en viktig rolle, og at de betyr noe. Lise jobber mye med observasjon og kartlegging også. Lærerne må legge noen strategier for å kunne håndtere utagerende elever.

Samtlige av informantene fortalte at de har teamsamtaler hver uke sammen med alle assistentene, der de diskuterer elevene. Assistentene er som oftest mer sammen med elevene i løpet av en skoledag, ettersom elevene også er på SFO etter endt skoledag. Jeg tenker at disse teamsamtalene er veldig viktige, da det ikke er en selvfølge at alle skoler har tid til det. Elevene diskuteres, og lærerne kan oppleve andre sider av elevene enn det assistentene gjør, og omvendt. Det bidrar til at elevene blir sett og lærerne kan forstå elevene bedre. Hvordan skal lærerne håndtere elevene i ulike situasjoner? Hvorfor viser eleven mer utagerende atferd i friminutt? Slike spørsmål blir tatt opp, og det bidrar også til å finne nye løsninger for å dempe utagerende atferd i skolen. Lærerne må prøve å forstå elevene, hvorfor gjør han/hun sånn, og deretter finne strategier og arbeidsmetoder som bidrar til å hjelpe elevene.

Anne og Eva ved 1.trinnet jobber mye med gruppesammensetninger i klassen. Alle skal kunne være sammen med alle, og det skal ikke bli noen «klikker». Etter hvert som elevene blir eldre vil utagerende elever erfare at de kommer ingen vei med å slå andre. Det ender med at det ikke er noen som vil være sammen med dem. På den andre siden forteller Lise som jobber ved 3.trinnet at utagerende elever har som regel venner. Elever som utagerer får litt makt ovenfor andre medelever, og noen ganger får de med seg medelever for å være ekle med andre. Slik som Anne forteller, at den ene eleven kan planlegge å gjøre hevn mot noen i et friminutt. Medelevene vil etter hvert innse at det vil få konsekvenser for dem også.

Som jeg var inne på tidligere mener Eva at det er viktig å forsvare utagerende elever. Det kan være barn som kommer fra barnehagen med et dårlig rykte. Eva forteller at en elev fikk skylden for alt som skjedde fra 1.-4.klasse. Lærerne gikk i et veldig sterkt forsvar ovenfor denne eleven, slik at de andre elevene skulle forstå at de ikke kommer noen vei med å skylde på denne eleven hele tiden. Jeg tolker dette som en metode lærerne bruker for å se og forsøker å forstå elevene på, og for å endre en stigmatisering. Barn som har gått sammen i barnehagen og som begynner på samme skole kjenner hverandre. Har et barn atferdsvansker i barnehagen blir skolen informert om dette, og da er det opp til skolen om hvor vidt de ser på

det som en utfordring eller mulighet. Selv om et barn viser utagerende atferd i barnehagen, trenger det ikke å vise utagerende atferd i skolen.

Informantene legger også opp undervisningen til elevene etter behov. Selv om målet for de andre elevene er å gjøre ferdig 4 oppgaver, får elever med utagerende atferd beskjed om å bare gjøre 2 oppgaver. Dette beskriver informantene som en metode for å gjøre mestring mulig i skolehverdagen. Det handler om å finne oppgaver som er oppnåelige for elevene, og da klarer elever med utagerende atferd å sitte i ro å gjøre 2 oppgaver, før de kanskje må ha seg en pause. Jeg tenker dette er veldig viktig i skolehverdagen. Informantene påpeker at de er opptatt av at elevene skal føle mestring på skolen. Befring (2012) påpeker at mestring er noe av det viktigste i forebyggende arbeid med barn og unge (Befring & Tangen, 2012). Dette er i tråd med det Opplæringsloven § 1-3 (1998) sier om tilpasset opplæring. Opplæringen skal tilrettelegges ut i fra elevenes evner og forutsetninger. Elever som viser utagerende atferd kan ofte føle at de ikke passer inn eller strekker til. Derfor er det viktig å gi oppgaver som elevene føler de kan mestre (Opplæringslova, 1998). Det er viktig å tilpasse undervisningen til elevene slik at undervisningen er på deres nivå. Noen er flinkere faglig enn andre, og det var også dette informantene snakket om tidligere, at det må være aksept for å være annerledes.

Skolen som beskyttelsesfaktor eller risikofaktor?

Skolen kan både være en beskyttelsesfaktor men også en risikofaktor for elever med utagerende atferd. Ogden (2009) fremhever at elever kommer fra forskjellige hjem, de har ulik personlighet, interesser, ferdigheter med mer (Ogden, 2009). Informantene påpeker også at alle elevene er forskjellige og de trenger ulik oppfølging av lærerne. Oppgaven til de ansatte ved skolen blir å reflektere over hvilken rolle skolen spiller i elevens utvikling av atferdsvansker, og hvordan skolen kan arbeide for å hindre at den er en medvirkende faktor til at elever utvikler atferdsvansker.

Elever som utagerer kan gå på skole hvor det er dårlig skolemiljø. For eksempel ingen venner og ingen lærere som bryr seg. Dette kan bidra til at utageringen eskaleres og at skolen derfor blir en risikofaktor for slike elever. På den andre siden kan elever med utagerende atferd møte lærere som tar seg tid til dem og som viser støtte. En skole med tydelige regler, konsekvenser og en klar struktur vil være en beskyttelsesfaktor for disse elevene. Det handler om å se elevene. Samtlige av informantene har lang erfaring med utagerende elever. Informantene

jobber mye med å skape et godt klassemiljø. De påpeker også at det er viktig å fremheve det positive til elevene, og ikke bare kjeft når elevene gjør noe galt. Informantene fremhever at å satse på det positive til elevene bidrar til at elevene føler mestring og tilhørighet i klassen.

Skolen som beskyttelsesfaktor handler også om å skape en god relasjon til foreldrene. Det handler om å skape tillit, respekt og trygghet. Det er ikke alle foreldre som er enige i at barnet deres har atferdsvansker. Hvordan kan lærerne legge det frem på en måte som gjør at det ikke blir for overveldende for foreldrene, og en holdning som ikke er «jeg vet hva som er best for barnet ditt»? Informantene fortalte at de noen ganger må ta det i flere omganger med foreldrene, legge frem observasjoner av eleven osv. Andre ganger er foreldrene helt enige, og det blir også lettere å skape en strategi sammen. Det er viktig at skolen samarbeider med hjemmet, slik at eleven kan få mest mulig hjelp både hjemme som på skolen. Informantene påpeker at de vil barnets beste, og det er ut i fra det de jobber etter. Foreldrene kjenner barnet best, så lærerne vil kun hjelpe.

Atferdsvansker og sosial kompetanse

Informantene fremhever at det er det sosiale som utagerende elever sliter med i skolen. Elevene kan være venn med medelever i det ene øyeblikket, men slå i det neste. For at elevene skal få øvelse i sosial kompetanse kan de bli tatt med ut på et eget grupperom sammen med sterkt sosiale medelever. Tydelige og forutsigbare voksne er noe informantene snakker mye om. Anne forteller at friminutt er en uoversiktlig aktivitet, slik at noen av elevene som utagerer ikke vet hva de skal gjøre. De trenger klare regler på forhånd. For eksempel å delta i en aktivitet som er styrt av noen. Her kommer trivselslederne inn. Det er deres jobb å sette i gang en styrt aktivitet, men på den andre siden trenger utagerende elever forhåndsregler. De må vite hvordan aktivitetene fungerer og hva de skal gjøre. Hvis ikke ender det med at de kommer inn i aktiviteten og ødelegger. Ogden definerer sosial kompetanse som prososial atferd, vennlig, høflig og hjelpsom atferd (Ogden, 2009). Utagerende elever har ikke løst den sosiale koden, og noen forstår ikke at andre får vondt av å bli slått.

Flere studier viser at det er en systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Informantene forteller at de har lange arbeidsøkter på skolen og at dette kan bli problematisk for elever med ADHD. Barn med ADHD har vansker med å planlegge, har liten

utholdenhet og har behov for struktur og oversikt for å holde fokus. Videre forteller Anne at lærerne må være til stede og følge med elevene. Dette er i tråd med det Nordahl et al. (2005) sier om at mangel på klarhet, forutsigbarhet og konsistens i skolens bruk av regler har en betydelig sammenheng med forekomst av problematferd. Elever med atferdsvansker synes å være mer sårbare for uklare regler enn andre elever. De uttrykker også usikkerhet om hvordan de skal oppføre seg og hvilke regler som gjelder. Manglende kunnskap omkring reglers betydning i lærerpersonalet er mulige årsaker til at reglene i skolen er mange og at reglene ofte ikke følges opp på en ensartet måte. En strategi for å fremme sosial kompetanse og ønsket atferd er etablering av et sett av felles regler og konsekvent håndhevelse av disse reglene (Nordahl et al., 2005). Informantene forteller at de har tydelige regler på skolen, og at elevene er klar over disse. Det blir slått hardt ned hvis en elev bryter en regel. Anne forteller at hvis en elev slår en annen, så blir konsekvensen å holde en voksen i hånden ute i friminuttet. Disse reglene er elevene kjent med, og vet hva som skjer hvis de bryter de.

Betydningen av lærer – elev relasjon

Samtlige av informantene fremhever at de arbeider mye med å skape gode relasjoner til elever som viser utagerende atferd. Den pedagogiske relasjonen handler om et ensidig forhold der den voksne har et eksklusivt ansvar når det gjelder ansvaret for makt, godhet, beskyttelse, omsorg og uegennyttig intensjon, uavhengig av barnets eller den unges bidrag. Barn trenger at noen ivaretar dem frem til de selv kan ta ansvar for eget liv. I den pedagogiske relasjonen ser og forstår den voksne barnet eller den unge på en måte som gjør pedagogisk handling mulig. Van Manen (2002) peker på at hvordan og hva vi ser og forstår i møte med barn, henger sammen med hvem vi er, og hvordan vi forholder oss til omgivelsene og med vårt forhold til dette unike barnet (Van Manen i Sævi, 2007). Jeg tenker dette henger sammen med det informantene forteller om å skape en god relasjon til elevene. Det er viktig å forstå elevene, og et godt eksempel er som jeg har nevnt tidligere hvor Eva går i et sterkt forsvar ovenfor en elev med et dårlig rykte på seg. Jeg tenker at Eva handler pedagogisk, ser eleven, og forklarer de andre elevene at det er ikke greit å legge skylden på den samme eleven hele tiden. Eva handler relasjonsbyggende, og viser eleven med det dårlige rykte at hun ser hva som foregår og tar tak i det. Hun viser eleven tillit. Lærere har makt og kan sette grenser og lage regler som elevene må følge. Drugli (2008) påpeker at hvis lærerne er støttende og inngår i en nær og positiv relasjon til barn med atferdsvansker, vil dette føre til reduserte atferdsvansker og

positiv skoletilpasning (Drugli, 2008). Informantene er også opptatt av å ha tydelige regler ved de ulike trinnene.

Elever har ulik kompetanse til å møte de forskjellige utfordringer i skolen. Når kompetansen ikke strekker til, er det fare for at eleven utvikler negative mestringsstrategier. I følge Aasen (2002) har det skjedd en endring i synet på årsaker til atferdsvansker i skolen. Innen en systemisk tilnærming er et mestrings- eller kompetanseperspektiv grunnleggende. Den systematiske tilnærmingen åpner for at vanskene kan ha sitt utspring i omgivelsene rundt barnet, som problemer i relasjonen mellom elev – lærer eller elev – elev (Nordtug & Aasen, 2002). Som jeg nevnte tidligere er elevene avhengige av lærerne på skolen. Det er lærerne som kan hjelpe elevene, og for å gjøre dette påpeker informantene at elevene trenger klare rammer og rutiner. Forutsigbarhet er nøkkelordet. En av de viktigste beskyttelsesfaktorene ved risikoutsatte barn, er å ha en støttende relasjon til minst en lærer. Det er med andre ord svært viktig med lærer – elev relasjon, og det bør tas alvorlig. Selv om informantene opplever mange episoder med elever som utagerer, så gir dem ikke opp. Eva forteller at det er utrolig givende og motiverende å se at elever som hun har jobbet med ved 1.trinn, har utviklet seg positivt og klarer seg veldig bra i 6.trinn for eksempel. Hardt arbeid lønner seg, og informantene forteller at de føler de gjør en viktig jobb med disse elevene. Elevene trenger noen som tror på dem fastslår informantene. Kunnskapsløftet (2006) stiller krav til at den enkelte skolen skal vurdere om elevens læring og utvikling har sammenheng med deres pedagogiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Jeg tenker at den pedagogiske relasjonen blir veldig viktig her. Som lærer skal man være med på å utvikle elevene. Det er derfor viktig å tenke over hvilken holdning man har. Informantene påpeker at de er opptatt av å fremheve det positive til elever med utagerende atferd. Disse elevene har erfaring med å få mye negative tilbakemeldinger i form av kjefting. Det kan være greit å gi positive tilbakemeldinger hvis for eksempel en elev klarer å gå forbi en annen elev *uten* å slå. Jeg tenker at positive tilbakemeldinger bidrar til å styrke elevenes selvbilde, og samtidig bidra til at elevene opplever mestring. Elever som utagerer kan være utrygge på voksne, og ikke helt vite hvilke intensjoner de voksne har når de utfører ting. De kan ha vanskelig med å stole på voksne, og det er derfor det er viktig å skape tillit for å skape en god relasjon.

Omfanget av atferdsvansker i skolen

Samtlige av informantene har lang erfaring med elever som viser utagerende atferd. Lise mener det har blitt mer utagering i skolen de siste 15 årene. Hun tror dette skyldes nyere tider,

unge foreldre, flere skilsmisser og at foreldre rett og slett ikke har tid til barna på grunn av alt annet en skal rekke over i løpet av en dag. Eva påpeker at omfanget av utagerende elever er stort, og på et trinn på 50 elever så har man kanskje to elever i snitt med utagerende atferd. Det er også en del flere gutter enn jenter. St. Meld 18. Læring og fellesskap (2010-2011) konkluderer med at 7 – 12 % av elevpopulasjonen viser uønsket atferd på skolen, i en slik grad at de har et atferdsproblem (Kunnskapsdepartementet, 2010). Nordahl (2003) viser til flere studier hvor det kommer frem at 11 % av elevene i grunnskolen viser problematferd. Nordahl konkluderer ut fra disse studiene at atferdsvansker er et stort problem i norsk grunnskole (Nordahl, 2003). Dette er i tråd med hva informantene forteller om omfanget av utagerende atferd i skolen. De forteller at de har hatt elever hvert år som har hatt utagerende atferd.

I følge Helgeland (2008) vil det i en klasse på 25 elever i gjennomsnitt være to til tre barn som tidvis mer eller mindre kontinuerlig opplever belastning som senere vil kunne føre til alvorlige problemer sosialt og emosjonelt (Helgeland, 2008). Dette samsvarer med det Eva forteller om hvor mange elever det er som utagerer ved skolen. Jeg tenker at omfanget av atferdsvansker i skolen kan virke inn på hvordan man velger å definere begrepet. Anne beskriver to ulike grupper, de fysisk utagerende elevene og de verbale. Eva fremhever de som er umotivert for læring, de elevene som er vanskelig å forstå. Mens Lise forteller om elever som gjør ting utenom det vanlige, de som utfordrer grenser og rammer hele tiden. Det kan være mange elever under disse kategoriene, og derfor kan mange lærere konkludere med at det er mye utagerende atferd ved skolen.

6 Avsluttende betraktninger

Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedpunktene i denne studien, slik at jeg kan svare på problemstillingen og samle de ulike trådene. Nærmere bestemt informantenes erfaringer med utagerende elever, og deres arbeidsmetoder i skolen.

Samtlige av informantene i denne studien har lang erfaring med elever som viser utagerende atferd i skolen. Erfaringene tilsier at utagerende atferd er et betydelig problem i skolen, og at det oppstår i hvert klassetrinn. Informantene beskriver utagerende atferd som et omfattende begrep, og de påpeker at det handler om både fysisk og verbal utagering, men også om manglende motivasjon for læring, og oppførsel som går utenom det vanlige.

Informantenes arbeidsmetoder med elever som viser utagerende atferd i skolen

Problemstillingen min handler om hvilke arbeidsmetoder lærerne bruker i skolen med elever som viser utagerende atferd. I denne studien har jeg blant annet funnet ut at informantene legger vekt på at de skal ha fokus på både enkeltindividet, men også fellesskapet. En av arbeidsmetodene de benytter seg av er å fjerne utagerende elever fra ulike situasjoner. I den sammenheng handler det om hvilket syn og perspektiv informantene har. I et systemperspektiv kan man tenke seg at problemet oppstår i møte mellom eleven og systemet, men det kan også bli en form for annerledesgjøring av eleven og mye fokus på at det er eleven som er «problemet». Samtidig kan dette være en arbeidsmetode som bidrar til å skjerme de andre elevene, slik at undervisningen ikke blir ødelagt. Læreren kan på en helt annen måte konsentrere seg om det pedagogiske arbeidet i klassen ved at elever med utagerende atferd blir fjernet fra situasjonen. Man kan se det som at lærerne står i et lite dilemma her om hvilken metode som vil være best egnet. Fjerne utagerende elever for å skjerme resten av klassen, eller tenke på betydningen det får for enkeltindividet og følelsen av annerledesgjøring.

Informantene legger vekt på å skape gode relasjoner til elevene. De fremhever at det er viktig å forsvare utagerende elever ovenfor andre medelever, for å unngå at elevene blir negativt stemplet. Her arbeider informantene relasjonsbyggende og med å skape tillit til elevene. Dårlig forhold mellom lærer og elev kan bidra til mer problematferd i skolen. Informantene arbeider innenfor aktørperspektivet, der de forsøker å forstå elevene som aktører for skolens

relevans og betydning. Det handler om å interessere seg for hvordan verden ser ut fra elevenes synsvinkel.

Som det også kommer frem i studien arbeider informantene innen en systemisk tilnærming hvor et mestrings- eller kompetanseperspektiv er grunnleggende. Her arbeider de med å fremheve det positive til elever med utagerende atferd. Informantene tilpasser undervisningen slik at elever med utagerende atferd opplever at skolefaglig læring er gjennomførbart på elevenes nivå, slik at de opplever mestring. Elever har ulik kompetanse til å møte de forskjellige utfordringer i skolen. Når kompetansen ikke strekker til, er det fare for at elever utvikler negative mestringsstrategier. Problematferd kan ofte betraktes som en strategi for å oppleve mestring av utfordringer som eleven vurderer er for vanskelig.

Informantene legger videre vekt på at elever med utagerende atferd trenger å utvikle sine sosiale ferdigheter, slik at de i større grad kan oppleve å mestre sosiale situasjoner. Informantene har erfart at elevene strever sosialt, når de befinner seg i situasjoner som er preget av lite struktur. I den sammenheng er de opptatt av å legge til rette for mer struktur i sosiale situasjoner, slik at elevene kan mestre det i større grad. Tydelige og forutsigbare voksne vektlegges høyt. Elever med utagerende atferd trenger forutsigbarhet, klare regler, struktur og rammer i skolehverdagen. Informantene arbeider mye med å være i forkant, og være til stede sammen med elevene.

I denne oppgaven blir det tydelig hvor viktig det er med kunnskap om utagerende elever. Informantene har lang erfaring, og det kommer tydelig frem at de er strukturerte i arbeidet sitt. På bakgrunn av disse resultatene kan det betraktes at informantenes forståelse og bevissthet av utagerende atferd, vil være hensiktsmessige i arbeidet med utagerende elever.

Jeg håper min studie kan bidra til videre forskning innen denne type tematikk. Det hadde vært interessant å undersøke på hvilken måte elevene selv opplever å bli møtt av lærerne på skolen. Er det sånn at elevene oppfatter lærernes tilnærming på den samme måten som lærerne selv beskriver at de fremtrer? Hvordan oppleves det for elever som viser utagerende atferd å bli tatt ut av klasserommet, og å bli plassert alene i garderoben? Det kunne også vært interessant å tatt observasjoner av informantene i samhandling med elever som viser utagerende atferd, for å se om informantenes utsagn stemmer med det som skjer i praksis.

Referanseliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlag.
- Bastian, U., Keeping, D., & Egge, Å. (2009). *Barn med ADHD*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! : forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlag.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Haugen, R., Børresen, R., Nilsen, V., Raundalen, M., Rosenvinge, J. H., Schultz, J.-H., & Vogt, A. (2008). *Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (Vol. 3). Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Helgeland, I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Kunnskapsløftet: Informasjon til elever og foresatte: Hva er nytt i grunnskole og videregående opplæring fra høsten 2006?* Brosjyre.
<http://skolenettet.no/nyUpload/Portal/PDF/Kunnskapsloftet2006.pdf> . Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006b).
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *St.meld. 18. 2010-2011. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø. (2010). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner (pp. S. 154-186). Oslo: Universitetsforlag.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2003). *Problematferd i et aktørperspektiv. Barn i Norge 2003. Årsrapport om barn og unges psykiske helse.* .

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlag.
- Nordtug, B., & Aasen, P. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kapittel 8. Organisering av undervisninga*. . Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-009.html>.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlag.
- Ragnheiður, K., & Moen, T. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Strand, G., & Arnesen, P. (2004). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlag.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen: en relasjon annerledes enn andre relasjoner (pp. S. 107-131). Bergen: Fagbokforlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Utdanning, & forskningsdepartementet. (2004). *St.meld. nr. 30. Kultur for læring*. Oslo.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen akademisk.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Problemstilling

Hvordan arbeider lærere med elever i 1-4.klasse som de mener har utagerende atferd?

Bakgrunns spørsmål

Hvilken utdannelse har du?

Hvor lenger har du jobbet i skolen?

Ved denne skolen og i dette klassetrinnet?

1. Hvordan forstår du utagerende atferd?
-Kan du beskrive hvordan du har erfart at barn kan oppfattes å ha utagerende atferd?
2. Hvilke erfaringer har du med elever som viser utagerende atferd? -noen episoder?
3. Hvordan arbeider du i forhold til barn med utagerende atferd? Hva skjer i klassen?
4. Hvordan arbeides det med barn som viser utagerende atferd på kommunalt nivå?
5. Hvilke faktorer fremmer gode tiltak til elever som viser utagerende atferd?
-hvilke faktorer bidrar til å skape god relasjon mellom elev – elev og relasjon mellom lærer og elev?
-hvilke hindrer?
6. Hvordan arbeider dere forebyggende med elever som viser utagerende atferd?
-hvordan organiseres dette? Brukes det noen metoder? Hvilke? Hvorfor/hvorfor ikke. Fordeler, erfaringer, hvem er ansvarlig? Samarbeid? Hvordan det er satt opp i system.
7. Blir klassemiljøet påvirket av elever som viser utagerende atferd? Hvordan? Noen utfordringer?
-hvordan arbeider dere for å få et godt klassemiljø?
8. Hva legger dere vekt på i samarbeid med foreldre når det gjelder elever som viser utagerende atferd?

9. Hvordan samarbeider dere med PPT og barnevernet når det gjelder elever som viser utagerende atferd?
10. Noe mer du vil tilføye?

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Ingvild Åmot
Dronning Mauds Minne Høgskole
Thonning Owesensgt. 18
7044 TRONDHEIM



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 20.12.2013

Vår ref: 36575 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36575	<i>Utagerende elever i 1.-4.klasse med fokus på undervisningsmetoder</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingvild Åmot</i>
<i>Student</i>	<i>Malin Ruud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

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

8

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Malin Ruud malinruud@live.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36575

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Data innhentes ved personlig intervju. Av hensyn til lærers taushetsplikt, kan det ikke fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Utagerende elever i 1.-4.klasse med fokus på arbeidsmetoder”

Bakgrunn og formål

Jeg studerer ved pedagogisk institutt NTNU i Trondheim, og skal gjøre en masterstudie. Prosjektet mitt skal handle om elever med utagerende atferd i skolen. Jeg er interessert i å forske på hvilke metoder lærere i 1. – 4. klasse bruker i forhold til undervisning til elever som viser utagerende atferd. Målet med min forskning er å få mer innsikt i hvordan læreren jobber med disse elevene i skolen, samt å bidra til flerfoldig forskning innenfor dette feltet. Forskningsspørsmålet mitt er;

- - Hvordan arbeider lærere med elever i 1-4.klasse som de mener har utagerende atferd?

Hvilke metoder benyttes og hvilke holdninger har lærerne til disse?

Hvilke erfaringer har lærere med disse elevene?

Hvilke faktorer fremmer/hindrer gode tiltak og relasjoner med elevene?

Jeg er interessert i å intervju 3-4 lærere som har erfaring med elever som viser utagerende atferd i 1.-4.klasse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien innebærer aktiv deltagelse ved bruk av intervju. Jeg vil samle inn opplysninger som vil omhandle hvordan lærere arbeider i forhold til barn med utagerende atferd, hvilke utfordringer det er, hvilke tiltak og forebyggende arbeid gjøres og hvordan dette påvirker klassemiljøet. Jeg vil også bruke lydopptaker i intervjuene slik at jeg er sikker på at all informasjon kommer med.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som kommer til å ha tilgang til personopplysninger. Jeg kommer til å behandle datamaterialet på min personlige datamaskin hvor jeg vil anonymisere alt, slik at ingen kan være gjenkjennelige. Hvis jeg vil bruke navn i studien vil jeg bruke fiktive navn.

Deltakerne vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2014.

Etter at prosjektet er avsluttet vil datamaterialet anonymiseres slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Jeg skal slette alle lydfilene som jeg har på datamaskinen og jeg vil bruke koder i stedet for navn.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Malin Ruud, 92231771. Eller på mail: malinruud@live.no.

Veileder Ingvild Åmot, 91513839. Mail: Ingvild.Amot@dmmh.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju
- Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt