



Anita Høiås Wehn

Barn som utfordrer.

Atferdsvansker, sosialkompetanse og psykisk skolemiljø

Juni 2020



Barn som utfordrer.

Atferdsvansker, sosialkompetanse og psykisk skolemiljø

Anita Høiås Wehn

Master i utdanning og oppvekst
Innlevert: Juni 2020
Hovedveileder: Odin Fauskevåg

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er barn med atferdsvansker og hvordan de kan bli sosialt inkludert i skolen for å oppnå et godt psykisk skolemiljø.

Jeg har intervjuet fem ulike respondenter i grunnskolen, intervjuene var nettbaserte på grunn av utbrudd av Covid-19. Forskningsspørsmålet mitt har vært: *På hvilken måte kan lærere i skolen bidra til at barn med atferdsvansker kan bli sosialt inkludert i skolen, og slik få et godt psykisk skolemiljø.*

Jeg har benyttet meg av både norsk og utenlandsk teori og forskning. Det teoretiske grunnlaget har vært både innenfor pedagogikk, sosiologi og psykologi. Grunnen til dette brede teoretiske grunnlaget er nettopp fordi at skolehverdagen til elevene berører flere ulike elementer fra ulike perspektiv, skolehverdagen er kompleks og sammensatt. Ved å benytte flere perspektiv kan jeg som forsker danne meg et mer helhetlig bilde av skolehverdagen.

Teorien på området peker på at det er flere faktorer som påvirker elevene i skolen. Et viktig styringsdokument for barna i skolen er Opplæringsloven §9a (lovdata). I den paragrafen står det tydelig at barnets beste skal være i fokus hos den voksne som arbeider i skolen.

Gjennom min forskning har jeg fått innblikk i hvordan noen lærere ser på barn med atferdsvansker. De fleste av de lærerne jeg har snakket med, uttrykker at de opplever at skoleledelsen ser på barna som et problem, det er barnet som har et problem og ikke skolen som sosialiseringarena. Ledelsen ser ikke elevens utfordringer som en del av skolen, derfor kan ledelsen legge skyld på barnets hjem og andre arenaer som påvirker utenifra. Flere av lærerne påpekte at de selv hadde en sentral rolle for å skape gode dager for elevene i skolen, at de måtte arbeide med relasjoner og sosialisering. Men det å sosialisere alle barn inn i skolen, uavhengig av utfordringer ser læreren på som vanskelig. Mye av dette er knyttet til økende krav til lærer, det oppstår da manglende fokus på tematikken i den norske skolen. Det er et ønske fra lærerne at dette blir satt mer i system og at de får mer kunnskap om de barna som utfordrer i skolen. Slik at de kan bidra med å skape gode dager i skolen også for de elevene som strever.

Abstract

The theme of this task is children with behavioral challenges in school. How they can become socially included through school so they can achieve a good mental health.

I have interviewed five different respondents in primary school; the interviews were online due to outbreaks of Covid-19. The focus have been; in what way can the teachers contribute to children with behavioral difficulties being socially included in school, thus getting a good mental school environment.

I have taken advantage of both Norwegian and foreign theory and research. The theoretical basis has been in pedagogy, sociology and psychology. The reason for this varying theoretical basis is that it is not possible to look into the school culture without looking into several different elements from different perspectives; the culture in school is complex, it is not possible to see one category isolated from another category. Everything that happens in school are dependent on other categories. By using a wide-ranging perspective, as a researcher, I can form a more realistic picture of the school culture.

The theory in this area points out that it is several categories that affect students in school. An important governance document for the children in school is section 9a. In that section, it is clear that the child's best interests should be the focus of all the adult working in school.

Through my research, I have gained information on how schools and teachers work with children with behavioral difficulties. Most of the teachers felt that school management sees the children as a problem; it is easy to think that it is the child who has a problem, and not the school as a socialization arena. Management does not see the student's challenges as part of the school; therefore, management can blame the child's home and other arenas to effect the children's behavior. Several of the teachers pointed out that they had a central role in creating good days for students. They told me that they had to work on relationships and socialization. The task to socializing all children into school, regardless of challenges, the teacher think is too difficult. There is a desire from teachers that this theme is set more into a system and that they gain more knowledge about the children that have challenges in school. So that they can help create good days in school also for those students who are struggling.

Veien kan ofte virke veldig lang,
og tunnelen i enden usannsynlig trang,
men selv om det kanskje føles slik nå,
vil veien med litt hjelp en annen retning få.

En god venn som er i stand til å lytte,
vil helt klart være til uvurderlig nytte,
sammen kan man finne ut hva som skal til,
for å få deg til å føle deg slik som du vil.

Skrevet av: Redaksjonen i tekstforslag.com

Forord

Som mor selv har jeg opplevd at mitt barn ikke ble forstått, at barnet ble kalt et problem. Mitt barn, mitt lille, snille og omtensomme barn. Skolen skildret et barn som vi foreldre ikke kunne kjenne igjen.

Vi som foreldre gikk mer i dybden på de arenaene som barnet vårt oppholdt seg på, som foreldre begynte vi å legge sammen to og to – men det kunne ikke være mulig? Vår største frykt ble bekreftet av barnet vårt få uker senere. Barnet fortalte om voldsovergrep utført av en voksen i nær relasjon, der vi leverte vårt barn hver dag, der var barnet ikke trygt. Utageringen var barnets måte å rope om hjelp på.

Dette førte til at jeg ville bidra til å hjelpe barna som ikke har en stemme, de barna som ikke blir trodd, de som ikke blir forstått. Barna som blir sett på som et problem. Jeg visste allerede da at jeg skulle forske på dette, finne ut av om det var slik i den norske skolen at barn som utfordrer blir et problem. At det ikke blir sett på hva som kan være årsaken, at det fort blir lagt skyld på andre arenaer enn på skolen. Jeg ville få dette frem i lyset – at bak atferden ligger der ofte en årsak. Det var i alle fall mine tanker om dette, at det er en grunn til at barnet reagerer som det gjør og har den atferden som den har.

Det er mange jeg må takke for at jeg har fullført denne masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg takke min mann, som har holdt ut med frustrasjonen min i denne perioden. Du har stilt opp og vært der for meg hele veien – takk for alt du er!

Jeg vil rette en takk til Odin Fauskevåg, takk for veiledning i denne prosessen. Du har gitt meg gode tilbakemeldinger.

Sist men ikke minst, vil jeg takke barna mine – de som tålmodig har latt meg skrive, lese og tenke høyt. Takk for at dere gir meg motivasjon og mening i livet. Uten dere ville livet vært veldig fargeløst. Dere er mitt alt.

Innhold

1.0 Innledning	10
1.1.Målet med min forskning.....	11
1.2 Forskningsspørsmål.....	12
2.0 Oppbygging av oppgaven.....	13
3.0 Teori	14
3.1 Sosial kompetanse, relasjonsbygging og elevenes psykiske skolemiljø	14
3.3.Faktorer som spiller inn på hverdagen i skolen	17
3.3.1 Atferdsvansker.	17
3.3.2 Lærerens syn på problematferd	20
3.3.3 Lærerens reaksjon	21
3.3.4 Årsaker til elevens atferd i skolen.....	22
3.5 Makt og sosiale klasser av Basil Bernstein	24
3.6 Vygotsky og hvordan barn lærer.	25
4.0 Metode	26
4.1 Vitenskapsteori	26
4.2 Kvalitativ metode.....	27
4.3 Intervjuguide og intervjuprosessen	28
4.3.1 Strukturen på intervjuet, semistrukturert	28
4.3.2. Innholdet i intervjuet.....	29
4.3.3. Intervjuprosessen	30
4.4 Ethiske retningslinjer.....	31
4.5 Innhenting av datamateriell	32
4.6 Utvalg	32
4.6.1 Mine respondenter	33
4.6.2 Kvalitet i forskning	33
4.7 Metode for analyse.....	34
5.0 Analyse	36
5.1 Sosialisering	36
5.2 Klassemiljø	38
5.3 Relasjoner.....	39
5.4 Atferdsvansker	41
5.5 Lærerens reaksjon	42
6.0 Drøfting	45
6.1 Sosialisering	45
6.2 Klassemiljøet.....	48
6.3 Relasjonsbygging	49
6.4 Atferdsvansker	51
6.5 Lærerens reaksjon.	54

7.0 Avslutning/konklusjon	56
8.0 Litteraturliste.....	58
9.0. Vedlegg	60

1.0 Innledning

Denne forskningsrapporten vil handle om barn med atferdsvansker i skolen, hvordan de kan ha problemer med det sosiale i skolen. Hvordan barn med atferdsvansker og manglende sosiale relasjoner, kan bli en del av det sosiale samspillet i skolen. Prosessen og tanker rundt det å integrere barn med atferdsvansker inn i det sosiale samspillet i skolen – hvordan de kan sosialiseres inn i skolen på best mulig måte. Elever som har atferdsvansker i skolen kan oppleves som vanskelige og utfordrende, pedagoger tar dessverre ofte for gitt at det er de voksnes opplevelse av den aktuelle hendelsen som er reel (Elvén, 2017).

De barna som har en annerledes atferd i skolen, kan oppleve at de ikke mestrer og mye i hverdagen blir utfordrende, for at de som arbeider i skolen skal ha kunnskap om elevens atferd må de forstå eleven (Nordahl, 2002). Gjennom skolen skal barn få kunne oppleve sosiale kontekster, de skal oppleve mestring og de skal ha et godt skolemiljø. Skolen er både en læring og en sosialisering arena for barn (Nordahl, 2002). Skolen skal drive med opplæring samt ha fokus på barnets sosiale og personlige utvikling (Nordahl, 2002). Det er flere elever i den norske skolen som sliter psykisk og noen av de har også skolevegring, dette må sees i sammenheng med skolens sosiale miljø og hvordan det påvirker elevene i skolen. Hva skjer med de elevene som faller utenfor sosialt i skolen og hvordan påvirker dette elevenes psykiske skolehverdag.

Høsten 2020 skal temaet livsmestring inn i den norske skolen, dette skjer gjennom fagfornyninga. Da vil fokuset på elevens psykiske helse i skolen øke, og forhåpentligvis vil det skape bedre skolehverdager for mange barn.

Gjennom min forskning så har opplæringsloven §9a vært sentralt, dette fordi det er svært viktig for elevene at skolen og de ansatte tar elevene på alvor. Elevene må bli sett, hørt og respektert, slik at alle elever opplever trygge, inkluderende og utviklende skolehverdager. Skolen skal være en trygg og inkluderende læringsarena (Opplæringsloven). Dette gjelder alle elever, uavhengig av hvilken atferd eller vansker de har med seg inn i skolen. Det er de ansatte ved skolen som skal passe på at alle elevene har et trygt og godt skolemiljø. Dette betyr at skolen må gripe inn dersom det forekommer hendelser som ikke ivaretar elevens beste og gir eleven et trygt skolemiljø. Elevens beste skal være det grunnleggende, og stå i fokus elevens skolehverdag (Opplæringsloven).

Jeg ser i min praksis som lærer at en del av de barna som sliter med atferdsvansker ofte faller utenfor i skolen, de faller utenfor sosialt og noen av de får også skolevegring. Vi må endre denne tendensen, jeg ønsker å hjelpe de barna som strever- slik at de blir forstått. Gjennom min forskning retter jeg fokus på de elevene som strever, de som utfordrer. Fokus på at de handlingene og reaksjonene på den annerledes atferd i den norske skolen, kan være imot loven og brudd på paragraf 9a, som skal trygge barns skolehverdag (lovdata).

1.1.Målet med min forskning.

Gjennom min forskning retter jeg fokus og skaper oppmerksomhet rundt de elevene som har atferds utfordringer i skolen. Jeg ønsker at flere ser på atferden som en utfordring, en vanske og ikke et problem. I min forskning har jeg tatt utgangspunkt i perspektivet til Elvén (2017) som sier at det er noe som ligger bak atferden, at skolen må finne ut av hva det er. Skolen må være motivert for å endre atferden, det er skolens ansvar – ikke elevens. Det kan også være faktorer ved skolen som gjør at barnet har en annerledes atferd enn andre barn i skolen (Elvén, 2017). Ved å se nærmere på denne type utfordringer i skolen, vil jeg som lærer være bedre rustet til å møte elevene som har ulike vansker i skolen. Som forsker vil jeg bidra til at de elevene som har det vanskelig i skolen ikke blir stemplet som et problem. Ved å se på denne tematikken så håper jeg å endre stigmatiseringen av enkelt elever, og heller rette fokus mot skolen som en arena for alle elever, også for de med utfordringer.

Ved å se elevene fra lærerens ståsted, retter jeg fokus på hvordan læreren oppfatter de elevene som utfordrer, om eleven blir sett på som et problem eller som en positiv faktor i klassen. Siden jeg vil se eleven fra lærerens ståsted, skal jeg forsøke avdekke hva som er blitt gjort, hva er det som ikke har vært prøvd. Som forsker vil jeg forsøke å finne en metodisk tilnærming til elevene, som kan skape en helhetlig forståelse for de elevene som har vansker i den tradisjonelle norske skolen. Det må finnes en tilnærming som kan hjelpe flere barn som har atferdsvansker med å bli forstått slik at de kan få et bedre sosialt skolemiljø og slik en bedre psykisk skolehverdag.

Dersom det kommer frem tilnærminger som ikke har fungert, eller enda bedre en tilnærming som har fungert, slik at flere elever har lyktes også sosialt i skolen til tross for utfordringer knyttet til atferd – vil jeg dele dette til flere lærere. På denne måten kan vi løfte skolen og skape et tryggere, mer sosialt inkluderende og et bedre psykisk skolemiljø for flere elever.

1.2 Forsknings spørsmål

Gjennom min forskning har fokuset vært på elevene, deres sosiale skolehverdag og hvordan elever med utfordringer, knyttet til atferdsvansker, har det i skolen. Hva er det som påvirker elevenes sosiale hverdag og deres psykiske skolehverdag? Dette er noe som jeg synes er veldig spennende, derfor valgte jeg å gå i dybden på tematikken barns sosiale hverdag i skolen, og hvordan det sosiale kan påvirke deres psykiske skolemiljø.

Denne oppgaven har tatt for seg følgende forsknings spørsmål:

På hvilken måte kan lærere i skolen bidra til at barn med atferdsvansker kan bli sosialt inkludert i skolen, og slik få et godt psykisk skolemiljø.

For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg innhentet datamateriale fra lærere i grunnskolen. Forskingen har et kvalitativt utgangspunkt, en metode som egner seg godt når det forskes på sosiale fenomen. Denne metoden åpner for at forskeren kan gå i dybden på den tematikken som er i fokus.

Gjennom en kvalitativ forskingsprosess fikk jeg muligheten til å utvikle kunnskap om et tema som interesserer meg og som er relevant i mitt virke som lærer. Det er akkurat det som ofte er poenget i kvalitativ metode, å løfte frem noe latent eller underliggende i en kontekst vi allerede kjenner til. Ofte er det akkurat det en ny kvalitativ undersøkelse kan komme med, en bedre forståelse av et gitt fenomen (Thagaard, 2015).

Når det kommer til utdyping av metode og innsamlingen av datamateriell i min forskning, kommer jeg inn på det i egen metodedel. I denne rapporten er det vektlagt relevant teori som knytter barns sosiale hverdag i skolen opp til barns psykiske skolemiljø. Det er teori fra ulike fagområder, dette fordi at skolehverdagen og livet i skolen er et komplekst og sammensatt bilde. Å bruke bare et perspektiv i denne sammenhengen ville blitt for snevert og lite reelt. Jeg ønsker å få frem skolehverdagen slik som den oppleves, og derfor blir det teoretiske grunnlaget også sammensatt.

Det er gjennom rapporten utdypet ulike begreper som er med på å skape en forståelse for hva som menes med de ulike termene som blir benyttet i oppgaven. Begrepene blir definert som en del av teksten, da dette var mer naturlig enn å liste de opp i forkant av rapporten.

2.0 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven startet med et innledningskapittel som tok for seg bakgrunn for tematikken samt mål og hensikt med forskningen. Målet med forskningen er som nevnt å rette fokus på tematikken samt å forsøke å finne ut av tilnærminger som kan bidra til at elever med utfordringer kan bli sosialt inkludert i skolen, og på den måten kan de også oppleve en bedre psykisk skolehverdag.

Hoveddelen tar for seg teori og metode. Jeg har valgt å ta med teorier som omhandler livet i klasserommet, en del av teorien er rettet mot spesialundervisnings feltet, det er teorier fra blant annet Ogden og Nordahl. Deres perspektiv på livet i skolen, er med for å belyse at blant annet klasserommet er en arena for sosial inkludering og sosialt samspill. Det er hentet teori fra psykologien, her er det Theophilakis sin forskning på barn og unge med psykiske problemer, som underbygger at det sosiale ved skolen påvirker et barns psykiske helse og barnets psykiske skolehverdag.

Videre inneholder oppgaven teori fra Nordahl som omhandler relasjoner. Relasjoner er sentrale for barnets trivsel i skolen, deres sosiale inkludering og dermed deres psykiske skolehverdag.

Jeg har også med teori fra Bernstein, denne teorien tar for seg hvordan ulike barn med ulik bagasje oppfatter og tolker skolen ulikt, dette er sentralt i min oppgave – fordi at ingen barn er like. Det er viktig at en lærer forstår at barn tolker skolen på ulike måter. Barna har med seg ulike erfaringer og kunnskap inn i skolen. Vygotsky har jeg tatt med for å kunne forklare hvordan barn utvikler seg sosialt og faglig i samspill med andre barn – dersom et barn skal sosialiseres og slik oppnå en bedre psykisk skolehverdag, må der være andre barn som eleven kan sosialiseres med. Den teorien som er med i denne rapporten er med for å belyse funn i egen forskning samt for å skape en forståelse for at livet i skolen er sammensatt. Det er ikke mulig å se på en faktor i skolen uten å se den faktoren i sammenheng med andre faktorer. Jeg har valgt ut noen faktorer for å skape et bilde av livet i skolen, hadde omfanget på min forskning vært større – hadde jeg hatt med flere faktorer. I denne prosessen måtte jeg velge ut de faktorene som best mulig belyste min tematikk og problemstilling.

I analysedelen vil forskningen blir presentert, analysert og satt i lys av gjeldende teori og forskning. Det er teori som er med i denne rapporten som vil bli brukt for å belyse datamateriell fra forskningen min. Ut ifra de nevnte teoretiske perspektivene vil jeg se på mine funn i forskningen. Jeg valgte å benytte meg av kvalitativ metode når jeg samlet inn datamateriell, fordi jeg ville gå i dybden på temaet. Selve metoden blir nærmere belyst i methodedelen.

Etter methodedelen vil jeg gå over i en drøfting av innhentet datamateriell satt opp imot relevant teori. I den delen har jeg valgt ut noen av sitatene fra intervjuet som underbygger oppgaven best, ved å analysere de sitatene fant jeg noen sammenfallende tendenser i skolen. Det er 5 ulike kategoriene som kom frem gjennom analyse av datamateriell som ble med videre inn i den avsluttende delen. Jeg har drøftet funnene mine opp mot eksisterende teori som er kommet til uttrykk i denne oppgaven. Helt på slutten av oppgaven vil jeg komme med en avslutning og en konklusjon. Det er i denne delen jeg kommer frem til om måten jeg har forsket på har gitt meg noen svar eller om jeg fremdeles undrer meg over denne tematikken.

3.0 Teori

I denne delen vil jeg starte med teori rundt sosialisering, psykisk helse og elevenes psykiske skolemiljø. I min forskning er det elevens sosiale og psykiske skolehverdag som har vært i fokus, derfor er det de nevnte teoretiske perspektiv som er tatt med i denne oppgaven.

Gjennom en elevs skolehverdag er det mange ulike faktorer som påvirker elevene. Det oppstår også en del situasjoner og hendelser som ikke er planlagte. I denne oppgaven er det er valgt ut noen faktorer som påvirker hverdagen til elevene i skolen, dette er faktorer som gjenspeiler de funnene som kommer til uttrykk gjennom analysen av innhentet datamateriell.

Forskningen er begrenset på grunn av oppgavens størrelse, det er derfor valgt ut noen sentrale faktorer i skolehverdagen som kan bidra til å svare på min problemstilling. Faktorene er samlet i en hoveddel, med underoverskrifter slik at oppgaven får en tydeligere sammenheng.

3.1 Sosial kompetanse, relasjonsbygging og elevenes psykiske skolemiljø

Jeg har i denne prosessen sett på hvordan læreren kan bidra til at eleven blir sosialt inkludert, og slik få en bedre psykisk skolehverdag. Elever som ikke innehar sosial kompetanse, vil møte motgang i skolen. De vil ofte falle utenfor og få lave tanker om seg selv (Ogden, 2014). Forskningsprosessen min har rettet fokuset mot de elevene som ikke agerer som andre i skolen, de som har en annerledes opptreden i skolen. De barna som noen lærere hevder er et problem. For å underbygge at det sosiale miljøet i skolen påvirker det psykiske skolemiljøet til eleven, har jeg tatt med teori om hva sosial kompetanse er, hvordan det blir definert i min forskning. Sosial kompetanse og elevenes psykiske skolemiljø, påvirker hverandre i samspill med hverandre. På grunn av dette samspillet vil denne delen inneholde både teori om sosial kompetanse, relasjonsbygging og elevens psykiske skolemiljø.

I denne oppgaven blir sosial kompetanse definert som en kapasitet til å kunne sammenføre tanker, følelser og atferd slik at eleven kan lykkes i den gitte sosiale konteksten. Ved å lykkes vil eleven oppnå positiv utvikling. Den sosiale kompetansen bidrar til selvregulering og atferd som igjen bidrar til å ivareta elevens interesser, rettigheter og slik øke elevens egen selvhevdelse. Den sosiale kompetansen vil variere ut ifra elevens dagsbehov, situasjoner og fremtidige behov (Ogden, 2014). Med en økende kompetanse vil barnet i mye større grad være kompetent til å forstå, tilpasse seg og reflektere over egen atferd. Slik kan eleven også kunne påvirke sine sosiale omgivelser, det sosiale skolemiljøet (Ogden, 2014). Elevene blir selvstendige individ gjennom samspill med andre mennesker, i en relasjon med andre. Barna eksisterer ikke som isolerte individ, de blir seg selv i samspill med andre (Schibbye & Løvlie, 2017).

Relasjonene som skapes i skolehverdagen fungerer som et bindeledd, mellom elevens sosiale kompetanse og elevens psykiske skolehverdag. I forskningen min har jeg hatt fokus på lærerens rolle, hvordan læreren kan hjelpe elevene med å bli sosialt inkludert i skolen. Eleven må stole på den voksne, slik at eleven er åpen for råd og hjelp fra den voksne og fra skolen til å knekke de sosiale kodene. For å oppnå tillitt må relasjonene være der (Schibbye & Løvlie, 2017). For å skape gode relasjoner i en klassesituasjon er klasseledelse viktig, hvordan en klasse blir ledet er grunnleggende for hvilke relasjoner som skapes.

I det daglige vil elevene bli påvirket av relasjonene, gode relasjoner skaper trygge og glade elever – dårlige relasjoner skaper urolige og utrygge elever. Klasseledelsen er altså med på å danne skolemiljøet til eleven. Klasseledelse er enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial -emosjonell læring (Evertson og Weinstein, 2006).

Ogden (2012) hevder at en god relasjon mellom lærer og elev, må være på plass slik at eleven kan utvikle seg til å bli selvregulerende. På den måten kan eleven ta ansvar for egen læring og sin egen atferd i skolen (Ogden, 2012). For å kunne utvikle gode relasjoner er den personlige kvaliteten på kontakten mellom elev og lærer en viktig faktor. Dersom en elev utsettes for bare negative tilbakemeldinger fra en lærer vil det ikke bidra til en god relasjon mellom lærer og elev. Det handler om balanseforholdet mellom negative og positive tilbakemeldinger. For at en skal ha en positiv relasjon, må det være en overvekt av positive tilbakemeldinger og reaksjoner fra lærer til eleven. Gode relasjoner er en grunnstein i god undervisning og i forholdet mellom lærer og elev. Uten en lyttende og sensitiv voksen blir det vanskelig for eleven å dele sine opplevelser, sin erfaring av hendelsen og de følelsene som ble satt i sving (Schibbye & Løvlie, 2017).

Ogden (2012) hevder at handlingene til eleven bør tolkes i lys av den relasjonen som eleven opplever at de har med læreren. Dette gjelder spesielt de elevene som blir sett på som vanskelige, de elevene vil kun gjøre det de blir bedt om, og det som forventes dersom de har tillit til læreren. Elever liker å bli sett, og de trenger å føle omsorg også på skolen. Respekt og tillit er gode stikkord i en prosess for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev (Ogden,2012). Vennskap, mestring, å bli sett og oppleve anerkjennelse er viktig i relasjonskompetansen og for at eleven skal føle seg trygg og oppleve en tilhørighet i skolen. Elever må bli anerkjent for den de er og hva de kan mestre (Ogden,2015).

Sosial kompetanse er knyttet til normer, verdier og forventninger i en kontekst, et miljø. Mennesker trenger hverandre, det utvikles relasjoner i samspill med andre elever, denne tilknytningen og avhengigheten binder elevene sammen på en komplisert og intrikat måte (Schibbye & Løvlie, 2017). Elevene vil møte et skolemiljø som er sosialt, som har forventninger om en ønsket atferd. Derfor må eleven ha den sosiale kompetansen, slik at eleven kan oppnå en god selvhevdelse i møte med skolen (Ogden, 2014). Elevens atferd påvirkes av andre, på lik linje som eleven blir påvirket av atferden til elevene som er i den samme sosiale konteksten (Schibbye & Løvlie, 2017). For at et barn skal fungere sosialt, må det mestre. Barnet må oppleve noe positivt ved det sosiale. Barnet må forstå og utvikle seg i et omsorgsfullt miljø. For at et barn skal bli sosialt inkludert må barnet altså ha sosial kompetanse (Ogden, 2014).

Ogden (2014) hevder at selv om et barn innehar sosial kompetanse er det ikke ensbetydende med at barnet vil oppføre seg slik som det er ønskelig i den aktuelle sosiale arenaen. Det kan være mange årsaker til at eleven ikke klarer å oppføre seg som ventet, det er ikke bare en faktor som forklarer hvorfor barnet agerer som det gjør (Elvén, 2017). Barn kan oppfattes som vanskelige og problematiske dersom de uttrykker uenighet ovenfor det som gruppen skal, dersom barnet motsetter seg gruppepress og setter seg andre sosiale mål enn det andre elever har. Dersom en sosial relasjon ikke fungerer påvirker det barnets omgangskrets, venner, popularitet og forholdet til andre sosiale omgivelser (Ogden, 2014). Den sosiale kompetansen er avhengig av at barna klarer å bearbeide flere sosiale relasjoner og forventninger på en og samme tid (Ogden, 2014).

Elever har behov for en positiv annerkjennelse. De må bli sett, hørt og respektert. En positiv bekreftelse for den vi er som menneske er et grunnleggende behov i oss alle. Vi har behov for å få bekreftet at vi er noe og at vi gjør noe som betyr noe – i samspill med andre mennesker (Theophilakis, 1983). Denne bekreftelsen fører til at eleven får en positiv selvbekreftelse, eleven trenger dette slik at eleven oppnår en forankring i seg selv. Du er god nok som du er (Theophilakis, 1983). Eleven sitt selvbilde er et resultat av et sammensatt og komplekst bilde, det sosiale skolemiljøet spiller inn på eleven sin psyke. Det sosiale skolemiljøet og det psykiske skolemiljøet påvirker hverandre og er et dynamisk samspill (Theophilakis, 1983).

Elevene blir påvirket av deres sosiale og psykiske skolemiljø. Det psykiske skolemiljøet påvirker eleven, det som menes med det psykiske skolemiljøet er hvordan eleven har det psykisk i skolehverdagen (Ogden, 2015). Det ingen elever som opplever skolen på samme måte. Det sosiale i skolen påvirker eleven, det kommer til uttrykk gjennom blant annet mestring, motivasjon og læringsglede. Dette påvirker eleven sin psykiske skolehverdag, en elev kan ha utfordringer på skolen det er ikke dermed sagt eleven har utfordringer på alle andre arenaer. Det psykiske skolemiljøet til eleven kommer til uttrykk i skolen på ulike måter. De psykiske utfordringene kan oppdages ved at en blant annet observerer elever som trekker seg unna, går alene, unngår spesielle situasjoner eller aktiviteter, har dårlig selvbilde eller selvtillit, elever som skulker, de kan være ukonsentrert, ha ulike plager/smerter og er unormalt bekymret for skolen, helse, ulykker og katastrofer (Ogden, 2015).

Ogden (2015) hevder at skoler som arbeider med å fremme elevenes psykiske skolemiljø, består av et kollegium som arbeider i samme retning for å ha de samme forventningene til elevene, de har felles normer og regler. Skoler som har dette i fokus arbeider også ofte med tiltak som sosial ferdighetsopplæring og klasseledelse (Ogden, 2015). For at en skole skal oppnå maksimalt utbytte av dette fokuset må skolen jobbe på flere områder. Skolen må arbeide med utvikling av skolens læringsmiljø, elevens sosiale hverdag, lærerens kompetanse, skole – hjem samarbeid, opplæring av foreldre, inkludering av lokalmiljøet og samarbeid med andre støtteapparat som PPT, BUP og helsestasjon (Ogden, 2015).

Skolens ansatte har mange krav og forventninger knyttet til seg, det er ikke alltid at de ansatte får den opplæringen de trenger i møte med sosiale og psykiske helseutfordringer hos elevene (Ogden, 2015). Det er på grunn av den manglende opplæringen knyttet til elever som utagerer at det er lett å legge skyld på eleven og ikke gå i dybden på hva en selv som lærer kan ha gjort (Elvén, 2017).

3.3. Faktorer som spiller inn på hverdagen i skolen

For å kunne svare på hvordan lærere kan bidra til at elever med atferdsvansker blir sosialt inkludert i skolen og slik får et godt psykisk skolemiljø, må en se nærmere på de ulike faktorene som spiller inn på hverdagen i skolen. Her er det snakk om faktorer som påvirker både lærerens og elevenes hverdag, samt deres oppfatninger av det som skjer i løp av en skolehverdag på godt og vondt. De faktorene som er tatt med her er en del av livet i klasserommet og de utvalgte faktorene påvirker elevens sosiale inkludering og derav også elevens psykiske skolemiljø.

3.3.1 Atferdsvansker.

I min oppgave er det barn som agerer på en annen måte i den norske skolen som står i fokus. Gjennom min forskning så har jeg sett på forståelsen av elevens atferd, den atferden som ofte blir sett på som et problem. Hva er det som faktisk blir gjort i skolen fra lærerens side. Jeg har hatt fokus på hva læreren ser på som atferdsvansker og hva som er utfordrende i skolehverdagen. Med problemstillingen i tankene har jeg tatt med teori om atferdsvansker, hvordan det kan forstås og hva som ligger til grunn for begrepet atferdsvansker i min oppgave. I denne delen er det også med noen faktorer som påvirker elevene, slik at utfordrende atferd kan oppstå i skolehverdagen. Dette er med for å skape en forståelse for årsaken til at elevene kan agere på en uønsket måte i skolen.

I min oppgave har jeg valgt å se på atferdsvansker ut ifra Ogden sin definisjon: «atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2014 s.18).

Det er i henhold til Ogden (2014) ulike begrep som brukes når elever med atferdsvansker skal beskrives. Derfor er det også vanskelig å komme frem til en enighet om hva atferdsvansker er. I henhold til Ogden (2014) rår det derfor en stor uenighet om hvor utbredt problematferd er, og en enda større uenighet om hvorfor det oppstår. Den største uenigheten er på det området som handler om hva som skal gjøres for å endre situasjonen og arbeide mer forebyggende (Ogden, 2014).

Elvén (2017) hevder at atferdsvansker ikke er avvik fra normalen, det er en del av barnets hverdag. Denne atferden oppleves ulikt fra person til person, det er likevel viktig at dersom det oppstår situasjoner som går ut av kontroll, at en må kunne sette seg ned å se på hva som egentlig gikk galt. Er det noe som eventuelt kunne vært gjort annerledes? Det er en stor sannsynlighet for at gjennom en slik prosess kan finne frem til faktorer som peker på at vi stilte for store eller feil krav til eleven. Skulle fokuset ende på å finne ut av hva eleven burde ha gjort, er det stor sjanse for at denne atferden oppstår igjen i situasjoner som er lik den foregående (Elvén, 2017).

Det meste av den problematferden som registreres i skolen er i henhold til Ogden (2014) trolig en reaksjon på det som møter barnet i skolen. Denne atferden som barnet viser representerer i henhold til Ogden (2014) sjelden noen fare for deres fremtidige atferd og tilpasning til samfunnet. Det er ofte atferd som bråk, uro, mas, avbrytelser og protester. Denne atferden kan få ringvirkninger og skape dårligere læringspotensial i klassen (Ogden, 2014). De voksne har i henhold til Schibbye og Løvlie (2018) ofte en tendens til å se på barnet isolert sett, altså som en aktør i eget liv som ikke blir påvirket av omgivelsene. De voksne tenker sjelden på at omgivelsene påvirker barnet, det er lett for de voksne å merke barna. Merkelapper som vanskelige, frekke, engstelige, ufine og

tøffe. Ved å se på barna på denne måten blir bildet av barnet ufullstendig, fordi en ikke tar med rollen til de voksne i det store bildet (Schibbye & Løvlie, 2018).

I henhold til Ogden (2014) fremkommer denne atferden, som ofte blir sett på som et problem i skolen på ulike måter. Barn er forskjellige og de vil reagere på ulike måter. Elever som ikke følger reglene, blir møtt av enda flere regler som de ikke klarer å følge – utfordringene øker og eleven bryter flere regler. Elever vil følge de reglene som de forstår (Elvén, 2017). Regler brytes, misforståes og skolehverdagen byr på utfordringer, skolen opplever da problematferd. Problematferden og atferdsvansker kan i henhold til Ogden (2014) være når barn er høyrøstede, drar hverandre opp og får hele klassen til å le og være urolige. Noen kan være uhøflige, bruke mange stygge, grove ord mens andre på sin side får et økt behov for mer oppmerksomhet og vil bruke all slags metoder for å bli midtpunktet.

I klasserommet observeres (Ogden, 2014) det også noen elever som er stille, bare sitter der. De gjør ingenting i timene. Dette kan være fordi at de protesterer mot det de skal gjøre eller mot læreren. Eller mot andre faktorer som spiller inn på hverdagen til barnet (Ogden, 2014).

Elever kan fnise, knise og erte. De kan ha store problem med å konsentrere seg, mens andre forsvinner inn i sine egne tanker og bekymringer (Ogden, 2014). Det er i henhold til Elvén (2017) lærerens holdninger og atferd, som skaper grunnlag for å kunne endre atferden til elevene. Det er de lærerne som møter elevene med en fleksibel og åpen holdning som kan skape en arena for problemløsning. Alt som elevene gjør er et resultat av det samspillet som er med omgivelsene, med de voksne i skolen, med elever og med foreldre. Elever søker i henhold til Elvén (2017) en mening, dersom skolesituasjonen ikke oppleves som meningsfylt så kan uønsket atferd oppstå.

Ogden (2014) hevder at det også er andre kjennetegn på de som strever i skolen og derav agerer på en uønsket måte. De har ofte problem med å skaffe seg venner, de vandrer fra konstellasjoner til konstellasjoner. De klarer ikke opprettholde et vennskap. De sliter med de sosiale kodene som gjør at de kan bevare et vennskap. Dette kan i henhold til Ogden (2014) føre til at de blir kontaktsøkende, skaper situasjoner hvor de blir upopulære og blir dermed avvist av medelever. Barn som har disse utfordringene tar på seg en upopulær lederstil, den er negativt ladet. Vennskap mellom elever med utfordringer slår gjerne rot i at de har de samme utfordringene, og på det grunnlaget vil vennskapet ofte ikke vare. Noen elever underkaster seg, gjør alt for å ha venner og havner i mye trøbbel fordi de har gjort noe dumt for å oppnå sosiale relasjoner (Ogden, 2014). Læreren oppfatter ofte at eleven har atferdsvansker, et problem. (Elvén, 2017).

En elev er en del av klassemiljøet, enten barnet opplever at det passer inn eller ikke. I min forskning har jeg sett på barns sosiale inkludering i skolen og hvordan det kan påvirke barnets psykiske skolemiljø. Klassemiljøet påvirker elevens atferd (Ogden, 2014). Hvordan eleven har det i klassen henger sammen med den sosiale inkluderingen. Det er ikke bare elevene som er en del av klassemiljøet, også læreren har en sentral rolle i klassemiljøet. Det er læreren som skal legge til rette for at alle elevene trives i skolen, og som en del av en klasse.

Ogden (2012) skriver at skolen må benytte klasserommet som en arena for sosial kompetanse. Ogden (2012) grunngir det med at klasserommet er en arena som er sentral i den tradisjonelle skolen, og dermed vil klasserommet påvirke det sosiale miljøet rundt eleven. Klassemiljøet spiller inn på elevenes læring, fordi læring er et resultat av sosial interaksjon og samspill. Ogden (2012) hevder at det er over tid i samspill med andre elever at barn tilegner seg kunnskap. Læreren må kunne benyttes som en ressurs inn mot elevene, både sosialt og faglig.

Gjennom forskning observerer Ogden (2014) at de utagerende tendensene ofte kommer frem i situasjoner hvor voksen-barn tettheten er mindre enn normalt. Dette er typisk for ustrukturerte situasjoner. I friminutt, i valgfrie aktiviteter og i frilek. Det kan utvikle seg alvorlige konflikter i slike situasjoner, både mellom lærer og elev, og mellom elev og medelev. Elvén (2017) skriver at det oppstår flere konflikter i ustrukturerte situasjoner, og at dermed må skolen vurdere å ta grep. Her handler det ikke bare om hva eleven gjør i løp av friminuttet og hvilke konflikter som kan oppstå, det handler om hvordan skolen kan tilrettelegge for å øke voksentettheten. Skolen bør arbeide med at elevene får mer struktur og forutsigbarhet, det gjelder i hovedsak de barna som sliter i friminuttene og i ustrukturerte situasjoner. Elever som sliter med det ustrukturerte må få mer struktur slik at de kan oppnå mestring og slik oppnå en indre motivasjon (Elvén, 2017). Gjennom min forskning har jeg hørt om barn som har utfordringer i skolen, det er mye som er krevende for elevene i en skolesituasjon. Mange av elevene i den norske skolen sliter blant annet med selvbildet sitt. Lærerne må forstå at barna er ulike, at det er ulike årsaker som ligger bak atferden. Først når den voksne innser dette kan det skapes en forståelse for noen av årsakene som kan ligge bak elevenes atferd i skolen (Elvén, 2017).

Elever som aldri har fått bekreftet at de er noe, de føler at de ikke betyr noe- det er i henhold til Theophilakis (1983) de som oftest utagerer. Elever som går rundt med en tvil, en usikkerhet om sin egen betydning og har nedverdiggende forestillinger om seg selv. Videre skriver Theophilakis at det er ulik grad av barnets selvoppfattelse, men en fellesnevner for de som sliter mest er at de føler en skyld. At det er deres feil at ting er blitt slik som det er. Theophilakis (1983) velger å rette fokus mot miljø og samfunn som faktorer som kan påvirke selvoppfattelsen til et barn. Her kommer skolemiljøet inn, eleven er en del av miljøet ved skolen og eleven blir påvirket av dette. Skolen er en del av samfunnet, og den statusen som skolen har i det gitte samfunnet påvirker også elevene. Dersom eleven går på en skole som har et godt rykte, og ikke opplever mestring vil barnet i henhold til Theophilakis (1983) oppleve at det ikke er bra nok. Barnet vil være preget av det synet som skolen har på den eleven i den konteksten som skolen er en del av. Ogden hevder (2015) at elever som er disponert for negative tanker, vil tenke negativt om seg selv dersom de bare møter motgang. Faglige vansker bidrar til lavere selvbilde (Ogden, 2015).

Det elevene skal lære når de er på skolen er forankret i opplæringsloven og i læreplanen. For noen elever kan dette by på ekstra utfordringer som kan gjenspeile elevenes atferd i skolen.

Lærestoffet kan påvirke elevene (Ogden, 2012). Dersom lærestoffet ikke er relevant så påvirker det elevenes motivasjon, det fører til ukonsentrasjon og laber innsats. Det hjelper ikke med gode lærere, dersom eleven ikke forstår hva som skal læres og hvorfor det skal læres (Ogden, 2012). Det kan i henhold til Ogden (2012) være så enkelt som at elevene kjeder seg, det kan også være mye mer sammensatt enn det.

Når elever som ikke mestrer det faglige, og har lav motivasjon blir møtt av negative forventninger skjer det noe med barnet. For mye regler og et faglig nivå som er for høyt, kan føre til at barnet reagerer med å bli urolig. Det vil også påvirke eleven dersom lærestoffet er for lett, da vil elevene også bli urolige. Denne uroen kan bli oppfattet som atferdsvansker (Ogden,2012).

3.3.2 Læreren syn på problematferd

Min forskning ser på eleven fra lærerens ståsted, derfor er det tatt med teori om hva de voksne opplever som utfordrende og hva som oppleves som uønsket atferd. Hva er det teorien beskriver som de vanskelige elevene, hva er det i henhold til aktuell teori læreren sier at kjennetegner de som strever i skolen.

Det er forsket på hva lærerne anser som de største utfordringene i klasserommet. Sørli (1998) skriver at det er flere typer atferdsvansker i skolen, lærerne ser på disse vanskene på ulik måte. Ogden (2014) hevder at sett fra de voksnes perspektiv er det de elevene som bråker, forstyrrer og skaper uro som er de vanskelige. Det gjelder spesielt de som da reagerer negativt på korrigerende og tilsnakk. Elever kan reagere med å være truende overfor medelever og voksne. De kan være i opposisjon til de som er rundt de. Elever som blir borte i timevis, dager uten at det kommer noen god forklaring skaper urolighet hos læreren. De elevene som er stille, som er preget av deres egne tanker er også noe som bekymrer læreren. Hvorfor de ikke sier noe, hva er det som gjør at de er så stille. Det er likevel ikke de stille elevene som læreren ser på som et problem (Ogden, 2014). Skolen har fokus på undervisning og de elevene som ødelegger for undervisningen slik vi kjenner den, de blir fort merket som barn med atferdsvansker. Ogden (2014) hevder at en lærer blir bekymret og irritert over elever med utfordringer. Elevene gjør det vanskelig for læreren å undervise.

En lærer vil i sin arbeidshverdag møte på ulike situasjoner som krever ulik håndtering. Det er ikke gitt at alle dager i skolen er lik, det er vel heller slik at ingen dager er lik. En lærer må derfor være forberedt på ulike utfordringer i hverdagen. Selv om en lærer skal drive med undervisning så er det viktig at læreren er klar over utfordringer som det er forventet at læreren skal kunne takle.

Ogden (2012) hevder at en lærer skal kunne håndtere ulike utfordringer knyttet til de ulike elevene. At elevene er uoppmerksomme, småpratere, forstyrrer hverandre, avbryter lærere og hverandre, noen ganger kommer elevene for sent inn og det kan være bråk i klassen. Det er forventet at en lærer skal kunne mestre dette (Ogden, 2012).

Lærere vil møte elever som er urolige som skaper liv og røre i et klasserom. Likevel må læreren være tett på. Det som blir sett på som problematferd er normale prosesser for barn som skal lære seg å tilpasse seg rollen som elev, dette er prosesser som barnet må gjennom for å kunne skape gode relasjoner til lærer og medelever. Dette er utfordringer som mange lærere mester. Utfordringene kan likevel bli så store at de kommer ut av kontroll. Da er det læreren som må ta ansvar og sørge for at elevene igjen føler seg trygge, velkommen og føler at de trives. Slik kan de skape arbeidsro i klassen igjen. De lærerne som klarer å se at det ikke nødvendigvis er barnet som er problemet, de kan klare å snu trenden og minske den uønskede atferden (Elvén, 2017). Eleven som blir korrigeret må oppleve at korrigeringen på atferd er en konsekvens ikke at det er en straff, opplever eleven det som straff – blir alt urettferdig og eleven vil ikke endre sin atferd. Her handler det ofte om hvordan eleven opplever det (Elvén, 2017).

Elever som opplever at en konsekvens er en straff, de vil trolig utføre samme atferd igjen. Det er slik at den atferden som får konsekvenser – den ser vi ofte mer av. I en skole er det alltid noen elever som utfordrer, som krever mer enn de andre. Det er lett å si at eleven har et problem, at det er foreldrene eller hjemmemiljøet som er årsaken til den uønskede atferden (Elvén, 2017).

Noe uro i klassen kan skje, men dersom det stadig ender med at timene går ut av kontroll og ender i kaos, da bør en være bekymret (Ogden, 2012).

3.3.3 Lærerens reaksjon

Min forskning tar for seg eleven sett i fra lærerens perspektiv, samtidig som jeg ønsket å finne tilnærminger for å bedre barnas sosiale og psykiske skolehverdag. Derfor har jeg sett på hva tidligere observasjoner og forskning sier at læreren gjør i krevende situasjoner, slik at jeg oppnådde en forståelse for hvordan læreren kan reagere på uønsket atferd.

Ogden (2014) observerer at læreren i vanskelige situasjoner reagerer på vegne av seg selv og på medelever sine vegne. Læreren vil måtte håndtere elever som ikke klarer å møte de forventningene som blir satt i en skolesituasjon. Når det ikke er mulig å snakke seg gjennom en slik konflikt, vender lærer seg mot andre instanser. Læreren søker etter andre arenaer som det kan legges skyld på og som kan forklare barnets atferd (Elvén, 2017). PPT, BUP og barnevern er instanser som lærer tyr til når de føler at de ikke klarer dette. Ofte er det dessverre eleven som blir sett på som et problem og ikke de faktorene som utløser atferden. Det er lett å legge ansvaret utenfor skolen når det blir krevende situasjoner (Elvén, 2017). Selv om ansvaret blir lagt på andre arenaer, er det ikke slik at en lærer er fritatt fra å skape gode dager for elevene. Læreren skal fremdeles hjelpe, veilede og støtte eleven slik at eleven lykkes. Ansvaret for eleven forsvinner ikke fra skolen selv om lærer forsøker å legge ansvaret over på andre arenaer (Elvén, 2017).

I henhold til Ogden (2012) viser forskning at mange lærere i vanskelige situasjoner gjør lite for å skape et godt læringsmiljø, og for å få elevene tilbake på rett spor. De gjør lite eller ingenting for å opprette arbeidsro noe som påvirker trivselen i klassen, dermed påvirkes også klassemiljøet. Dette hevder Ogden (2012) er fordi læreren tar i bruk feil strategi i en stresset situasjon. I følge Asmervik (1999) må læreren se eleven sitt potensiale, ikke bare begrensningene. Dessverre er det ofte begrensningene som former læreren og preger undervisningen. Læreren reagerer uten å ta hensyn til elevenes kapasitet, slik at det ofte oppstår uheldige situasjoner.

Når det oppstår situasjoner i klasserommet som fører til at elevene er urolige, vandrer rundt og lager støy, er det i henhold til Ogden (2012) lett for en lærer å legge skyld på eleven og ikke se de bakenforliggende årsakene til atferden.

Lærere som møter barn som agerer annerledes, vil måtte ta stilling til om det skal eksterne etater på banen for å kunne veilede, avlaste og tilrettelegge, eller er det slik at det skal tilrettelegges innenfor det ordinære tilbudet? Skal læreren la seg styre av en voksende irritasjon, frustrasjon over eleven som ikke fungerer innenfor det A4 opplegget som læreren har planlagt eller skal læreren ta grep og bedre situasjonen. Dette er valg som læreren må ta, men for å kunne ta slike valg må læreren være bevisst at det er noe som ligger bak atferden (Theophilakis, 1983). Lærere kan reagere med å ha et nedlatende syn på elevene som utfordrer de i hverdagen. Noen av elevene som ikke er teoretisk sterke, kan lett bli sett på som evneveike og at det de er god i – ikke er så viktig, fordi det ikke er et av de tunge teoretiske fagene i skolen (Theophilakis, 1983).

Ogden (2012) hevder at læreren som kommer i en vanskelig situasjon ofte tillegger eleven negative kjennetegn og motiv, istedenfor å være kritisk til sin egen rolle ovenfor eleven og i klasserommet. Problemene kan være knyttet til forhold ved undervisningen og læringsmiljøet (Ogden,2012). Det kan være at eleven er god på andre område enn på det teoretiske, men læreren reagerer uten å ha satt seg inn i sin egen rolle (Theophilakis, 1983). I henhold til Elvén (2017) vil lærere håndtere elevene som utagerer etter beste evne, men at det ofte blir feil fordi at en lærer ikke har nok kunnskap om hvordan en skal håndtere barnet i den gitte situasjonen. Ved at en lærer ikke har den kunnskapen som de burde, benyttes metoder som ikke burde bli benyttet (Elvén, 2017).

Læreren er en sentral brikke i elevens skolehverdag. Dersom læreren skal kunne bidra til at en elev med utfordringer, skal kunne bli sosialt inkludert i skolen og slik få en bedre psykisk skolehverdag, må læreren ha noe kunnskap om hva som kan ligge bak denne atferden. Læreren må ikke bare forstå sin egen rolle og reaksjon, læreren må ha forståelse for hvorfor eleven reagerer slik som den gjør (Elvén,2017).

Elevene tilbringer store deler av dagen i skolen, de blir påvirket av det som skjer i skolen. Skolen er en av barnas primær sosialiseringarenaer. For at elevene skal være en del av fellesskapet i skolen, bør de følge skolens regler og normer i klasserommet. I henhold til Ogden (2012) har skolens struktur, det sosiale miljøet og det faglige påvirkning på hva som skjer rundt elevene. Skolen som sosialarena er noe som ikke alle barn mestrer, og da må skolen legges til rette for de elevene slik at de ikke får psykiske utfordringer knyttet til skolen. Elevene får i liten grad påvirke hvem de skal gå på skole sammen med, det er ikke alle klassesammensetninger som fungerer optimalt. Elevene skal lære seg å mestre motgang og medgang, å mestre en klassesammensetning kan være utfordrende og da må læreren være oppmerksom og tett på elevene. Alle elevene må oppleve trivsel og tilhørighet for å kunne føle seg velkommen på skolen. Trygge barn er de som lærer. Er barna utrygge vil de ofte være urolige i skolen (Ogden,2012).

3.3.4 Årsaker til elevens atferd i skolen

Denne oppgaven tar for seg barn som strever i skolen, atferden som blir sett på som atferdsvansker. Elevene agerer på ulike måter, det er ulike faktorer som påvirker elevene på ulike måter. Ingen av elevene er like. I denne delen har jeg tatt med teori som viser til elevens atferd og noen grunner som forklarer hvorfor de agerer som de gjør i skolen.

I henhold til Nordahl (2002) er elevenes handlinger og atferd knyttet opp til det som er viktig for dem. For elevene er skolen en sosialiseringarena, klasserommet er en arena for sosial utvikling. Elevene er ofte mer opptatt av hva kompisene tenker enn hva læreren tenker og tror om dem. Elever kan dermed bli urolige og skape situasjoner som er utenfor det som læreren hadde planlagt. For elevene som oppfører seg slik er anerkjennelsen fra medelever etter den aktuelle timen det som betyr noe. Eleven trenger å bli sett, lagt merke til og føle seg som en del av klassen. Elever som ikke anser skolearbeid som viktig, eller som kanskje ikke mestrer det faglige nivået i skolen, vil markere seg på andre måter, det er andre områder som er av høyere verdi enn skolen. Det er handling og atferd som skaper en tilhørighet til medelever og mening i skolehverdagen (Nordahl, 2002).

Elevens atferd er ofte rasjonell og de har ofte et ønske, en tanke bak det som blir gjort. Selv om den atferden de velger, de strategiene som elevene følger, atferden er ikke slik som skolen har forventet av dem og som er innenfor det "normale" hendelses mønsteret, elevene vil utføre den atferden som de tror setter de i rett lys. Elevene vil opptre slik som

de tror er best for å sikre seg en bedre sosial hverdag og en bedre sosial tilhørighet (Nordahl, 2002).

Ofte handler barn ut ifra manglende impuls kontroll, de kan ikke selv regulere det som skjer. Barn som møter for høye krav vil få problemer i den tradisjonelle skolen, de utagerer. Elevene oppnår da å bli sett, hørt og bekreftet at de blir lagt merke til (Elvén, 2017).

Theophilakis (1983) hevder at de som har en atferd som er annerledes enn de andre elevene, må bli sett og forstått på bakgrunn av det samfunnet som de er en del av. Barna må bli sett i samspill med det samfunnet som setter de i bås som en avviker. Theophilakis (1983) hevder at hver tid har sine elever som har en annen atferd, en atferd som forsterker mangler og problem med det aktuelle samfunnet. En oppførsel som retter fokus mot de manglene som er i samfunnet. Her er det snakk om faktorer innenfor individ, familie og samfunn som påvirker elevene og deres atferd. Theophilakis (1983) hevder at det er svært utfordrende å bygge opp en diagnose som går på atferd uten å ta med de samfunnsmessige forholdene som eksisterer. Videre skriver hun at det ofte er det som skjer, at det samfunnsmessige ikke blir tatt med i en vurdering av et barn, fordi de som behandler barnet hevder at de ikke skal behandle samfunnet, men barnet (Theophilakis 1983).

I henhold til Theophilakis (1983) må mønsteret bak atferden kartlegges, det er viktig å få frem resultatet av barnets samspill i skolen, med familie og i samfunnet. Videre er det viktig å merke seg at dette mønsteret bak atferden ikke er likt for alle barn, dette er noe som varierer i takt med enkeltindividet. Noen lærere er på den andre siden opptatt av barnets kjennetegn, deres hjemmesituasjon og familiehistorikk som faktorer for hvordan barnet ter seg i skolen. Schibbye og Løvlie (2018) skriver at det er umulig å karakterisere barnet i seg selv, vi er alle komplekse nettverk av ulike relasjoner som til enhver tid preger oss. Barnets følelsesliv og selvforståelse skapes og utvikles i samspill med andre mennesker, det er altså ikke nok å se på barnets atferd der og da.

Psykologen Ross W. Greene sier at folk som kan oppføre seg gjør det (Elvén, 2017). Tanken og prinsippet bak dette er at dersom barn oppfører seg, er det nettopp fordi at de kan det. Oppfører det seg ikke – nei, da kan ikke barnet å oppføre seg som forventet i den konteksten. Dersom et barn ikke kan å oppføre seg, hevder Greene at da må skolen se på omgivelsene, hvilke krav og forventinger er det som møter denne eleven og hva kan skolen gjøre for å møte dette barnet (Elvén, 2017).

Noen barn vil i henhold til Elvén (2017) reagere på endringer i skolestrukturen, elever kan få problemer dersom det blir for fri struktur på samme måte som de kan få problemer ved en for streng struktur. For mange barn så kan mangel på kjent struktur føre til økt stressnivå og dermed kan barnet oppfattes som et barn med atferdsvansker. I skolen vil elever møte utfordringer både sosialt og faglig, elever som ikke opplever mestring vil dermed søke seg vekk fra situasjonen, uavhengig av metode. Barn tyr ofte til atferd som fører til at de får oppmerksomhet, blir sett og bekreftet (Elvén, 2017).

Noen elever har et ekstra behov for å bli bekreftet i slike situasjoner, selv om de ikke er barn med diagnoser. Barn er ulike, det er viktig å huske på. Ikke alle barn er i stand til å se hva konsekvensene av deres atferd er, de har ikke kontroll på det som skjer (Elvén, 2017).

3.5 Makt og sosiale klasser av Basil Bernstein

Makt av Bernstein er med i denne rapporten, fordi gjennom forskningen så oppdaget jeg at lærerens posisjon, det sosiale samspillet i samfunnet og den påvirkningen læreren har på elevene er viktig for elevenes sosiale inkludering og dermed også for det psykiske skolemiljøet. Jeg har sett på hva som skjer innenfor klasserommets fire vegger, hva som påvirker elevene og hva som forventes av elevene sett i fra lærerens ståsted. Teori om hva elevene har med seg inn i skolen, hva som påvirker elevene og relasjoner i samfunnet er derfor sentralt i denne rapporten.

I henhold til Bernstein (Riksaasen & Vigeland, 1994) er de maktrelasjonene som kommer til uttrykk i skolen skjult bak naturlige inndelinger av klassifikasjoner. En isolasjon, den har to ulike funksjoner, dette skaper en inndeling av klassifikasjoner. Den ene er den ytre som i forhold til individet regulerer relasjoner mellom individer og den andre som regulerer individets indre relasjoner. Denne isolasjonen har en vei både innad mot individet og en vei ut mot samfunnet. Det er den indre isolasjonen som skaper et forsvar hos individet, det er dette som skaper det psykiske forsvaret til et individ. Den ytre isolasjonen skaper motsigelser, splittelser og dilemma som er deler av den ytre realiteten (Riksaasen & Vigeland, 1994).

Bernstein skilte mellom to klasser i samfunnet, arbeiderklassen og middelklassen (Riksaasen & Vigeland, 1994). Bernstein utarbeidet en hypotese, den omhandler at barn fra ulike samfunnsklasser har ulik språklig kommunikasjonsfering med seg inn i skolen. Dette omtalte han som kunnskapskoder. Bernstein kalte de den begrensede og den utvida koden (Riksaasen & Vigeland, 1994).

Den begrensede koden var noe alle barna hadde, uansett klasse i samfunnet, det grunnleggende. Den utvida koden var noe som bare enkelte av barna hadde, i hovedsak de fra middelklassen. Den utvida koden var det som var avgjørende for at middelklasse barna kunne tilpasse seg de ulike situasjonene, og som gjorde at de dermed kunne opptre som samfunnet ventet av dem (Riksaasen & Vigeland, 1994).

Bernstein hevdet at den utvida koden var kulturspesifikk. Et sentralt poeng her er at man ikke bare kan fylle på med den utvida koden. Dette er noe barna tilegner seg gjennom oppveksten og som barna har med seg fra familien. Kodene regulerer de ulike måtene å tenke på. Den koden en har på arbeidet sitt, tar en med seg hjem og dette smitter over på familien og slik kan den utvida koden spre seg. Bernsteins samfunnsklasser har ulike verdier og normer i livene sine og dermed også ulike koder. Kodene skiller seg fra hverandre ved oppfatningen av hva som faktisk er relevant i den aktuelle situasjonen. Ved at de har ulike oppfatninger på hva som er relevant i samme situasjon, får de også ulik tolkning av kommunikasjonens lokalisering (Riksaasen & Vigeland, 1994).

Bernstein utviklet kodeteorien som beskriver skolen fra det indre til det ytre, fra relasjon mellom lærer og elev til relasjoner med hele verden. Kodeteorien gjør det mulig å analysere en skolesituasjon, ikke bare undervisningen men også rommet og konteksten hvor situasjonen oppstår (Riksaasen & Vigeland, 1994). Ved å se på situasjonens klassifisering og innramming, kan man se om det er sterk eller svak situasjon, samt om det er interne eller eksterne forhold som ligger til grunn.

Klassifisering er hva som skal læres og samtidig beskriver graden av isolasjon mellom kategorier noe som kan være sterk/svak eller indre/ytre.

Ved sterk klassifisering må tingene holdes atskilte, med klare linjer og skillevegger mellom de ulike faktorene i skolen, når det er svak klassifisering må faktorene holdes sammen. Innramming er hvordan man lærer, utvelgelse av budskapet, rekkefølge, tempo, kriterier og den sosiale basen. De ulike læringsstrategiene kommer inn her. Som med klassifisering kan innrammingen være sterk/svak eller indre/ytre og kan variere i styrke i samme situasjon. Den sosiale basen gir grunnlag for å sette «merkelapper» på de ulike aktørene (Riksaasen & Vigeland, 1994).

3.6 Vygotsky og hvordan barn lærer.

Dersom vi skal forstå hva som skjer i klasserommet, hva som påvirker elevene er det viktig at vi forstår hvordan elevene lærer. Hvordan er det et barn utvikler seg og tilegner seg kunnskap.

For å kunne knytte Vygotsky opp imot dagens skole som en sentral sosialiseringsarena, må vi se nærmere på hvordan Vygotsky hevdet at barn lærte og hva som måtte til under opplæringen.

I hans teori (Reiber & Carton, 1987) er begrepet den proksimale utviklingssonen sentral. Dette begrepet viser til det kunnskapsnivået som et barn kan oppnå i samråd med en voksen. Vygotsky sammenlignet barn med blomster og læreren med en gartner. For at elevene skal vokse, spire og utvikle seg må de ivaretas med omsorg og de må få dekket de grunnleggende behovene sine. Her kommer læreren inn, som en gartner som ivaretar alle blomstene, også de små og skjøre. Barna må få utvikle seg i sitt eget tempo, i tråd med hva de har kapasitet til å kunne oppnå (Rieber & Carton, 1987). Barnet vil ikke kunne mestre noe som er for langt over den proksimale utviklingssonen. En lærer må fokusere på hva eleven kan i dag, og hva eleven kan oppnå med noe støtte og veiledning (Rieber & Carton, 1987).

En lærer må se på hele klassen, ikke bare deler av den. Alle må støttes, veiledes og må få den omsorgen som de trenger. Akkurat som gartneren som må se på hele hagen sin for å se hva han har fått til og hva han kan få til. Det er ikke slik at et høyere mentalt nivå automatisk fortrenger et lavere mentalt nivå. Barna utvikler seg og kunnskap bygger på kunnskap. Først tilegner barn seg kunnskap sakte, så lærer barna fortere. Det samme gjelder atferden til barna. Utviklingsbildet er sammensatt og den atferden som barnet har, den må sees i sammenheng med tidligere atferd. Selv om en endrer atferd så mestrer barnet fortsatt den atferden som det lærte tidligere i livet. Det er viktig å merke seg at barn og voksne ikke er like i den mentale resonneringen. Utvikling og modning av barnets mentale prosesser er et resultat av et godt samarbeid mellom barn og voksen (Vygotsky, 2001).

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere vitenskapsteori og begrunne valg av forskningsmetode. Jeg vil belyse min egen forskerrolle, og den forforståelse som jeg hadde med meg inn i forskningen. Mine respondenter i denne oppgaven er anonymiserte forskningsdeltakerne slik som retningslinjer for etisk forskning forventer av meg som forsker. Jeg vil gå gjennom forskningsprosessen fra utforming av intervjuguide til transkripsjon og frem til ferdig analyse.

4.1 Vitenskapsteori

I min oppgave er det den symbolske interaksjonismen som ligger til grunn for forskningen. Dette fordi tilnærmingen omhandler hvordan mennesker samhandler med hverandre (Thagaard, 2015). Gjennom denne tilnærmingen forsøker jeg å forklare menneskers atferd og utvikling som et resultat av årsaksforholdene som preger den aktuelle konteksten. Siden jeg har sett på elevens atferd fra læreren synspunkt, vil denne tilnærmingen bidra til en bedre forståelse for hva som kan ligge bak atferden som læreren kan se på som utfordrende.

Symbolsk interaksjonisme prøver å forstå den symbolske meningen som ulike handlinger og begivenheter har for mennesker i en samhandling, og slik få innsikt i den sosiale realiteten (Thagaard, 2015). Det å forstå at mennesker skaper sin identitet kontinuerlig i samspill med andre mennesker, alle handlinger et menneske foretar seg har en meningsladet side. Det er her snakk om en indre og ytre atferds side – altså atferden er symbolsk. I min oppgave er det handlinger og atferd om er i fokus, ved å benytte meg av symbolsk interaksjonisme retter jeg fokus på den samhandlingen som skjer mellom handlinger og begivenheter i skolen.

I symbolsk interaksjonisme er det viktig å forstå at menneskene forholder seg til ting ut ifra den meningen den tingen gir oss. Selve meningsinnholdet vi har, det skapes gjennom sosialisering med andre mennesker. Den tolkningen som vi har av ulike situasjoner er noe som vi skaper gjennom en sosial prosess (Thagaard, 2015). Det er det sosiale samspillet i skolen og elevens psykiske skolehverdag som er i fokus i min oppgave. Derfor har det vært viktig i analysen av datamateriell, å se på den meningen som tillegges ulike sosiale situasjonene i skolen, hva er det som er utfordrende for en lærer og hva er det skolen gjør ovenfor de elevene som strever.

Når det kommer til metodiske konsekvenser for denne vitenskapsteorien så er det at den fremhever betydningen av å granske det som faktisk skjer i det sosiale og sette det i lys av hvordan personer forstår og tolker sin egen hverdag, og sin sosiale virkelighet (Thagaard, 2015). Ved å benytte dette perspektivet får jeg som forsker informasjon om meningen som er knyttet til de sosiale handlingene, det vil også danne grunnlag for å kunne få tak på den emosjonelle delen av samhandlingen. De handlingene som jeg har fått innsyn i, blir tolket i lys av den sammenhengen som de er satt i gjennom denne oppgaven samt i lys av aktuell teori på området. Jeg forstår handlingene som det fortelles om i lys av helheten i oppgaven min.

4.2 Kvalitativ metode

I forskningssammenheng kan en forsker bruke enten kvantitative eller kvalitative metoder (Fuglseth & Skogen, 2005). Det er mulig å benytte seg av begge metodene og slik triangulere.

Da jeg skulle velge metode for min forskning måtte jeg finne ut av hva jeg ville forske på, hva jeg var ute etter, hva var målet for forskningen. Siden jeg ville se på et sosialt fenomen, en atferd i skolen, var valget relativt enkelt.

Min problemstilling ble knyttet til et sosialt fenomen, derfor benyttet jeg meg av den kvalitative metoden slik at jeg kunne oppnå en forståelse for det sosiale fenomenet, atferdsvansker i skolen. En av karakteristikkene ved denne metoden er observasjon og intervju som fører til en tett kontakt mellom forsker og respondentene i prosjektet.

Jeg ville se på hvordan læreren oppfatter skolehverdagen, og hva de kan gjøre for å sosialisere alle barna inn i skolen og slik bidra til at de får et godt psykisk skolemiljø. Måtte jeg komme tett på, jeg måtte skape tillitt til respondenten, ved å foreta et personlig intervju hadde jeg mulighet til å skape en god relasjon. Dersom jeg skulle innhente informasjon om tematikken min gjennom et spørreskjema, ville det trolig ikke hatt samme virkning som ved hjelp av et personlig intervju. Derfor var det naturlig å velge kvalitativ metode, slik at jeg kom tett innpå tematikken.

Å forske ved hjelp av den kvalitative metoden, fremhever forskeren prosesser og meninger som vi ikke kan måle i kvantitet eller frekvenser, slik som det gjøres i den kvantitative metoden. Den kvantitative metoden har fokus på variabler som i mindre grad er avhengig av det samfunnsmessige. Den kvantitative forskningen har et stort utvalg, mens den kvalitative har et mindre utvalg (Thagaard, 2015). Den kvalitative forskningen benyttes for å hente ut mye informasjon fra et lite utvalg. Den kvalitative forskningen har fokus på kvaliteter i utvalget, derfor kan utvalget være lite. Denne forskningsmetoden belyser sosiale fenomener i samspill med samfunnet. I den kvantitative metoden benytter en metoder som skaper større avstand og en måler ofte funn gjennom statistikk. Altså den kvantitative metoden baserer seg på problemstillinger som omhandler statistiske generaliseringer (Thagaard, 2015). Kvalitativ metode benyttes for å analysere og belyse en forståelse for sosiale fenomener.

Som forsker er nærhet og sensitivitet i forholdet til individene i felten viktig for det datamaterialet som jeg har samlet inn. Gjennom denne forskningen måtte jeg bruke meg selv som et middel for å få den informasjonen som trengtes for å oppnå en forståelse av fenomenet (Thagaard, 2015). Jeg måtte bruke meg selv mer enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt, grunnet Covid-19 som gjorde at det var vanskeligere å komme i kontakt med felten på en tradisjonell måte. I kvalitativ metode er det viktig å være bevisst sin egen rolle som forsker. Inn i forskingsprosessen har jeg med meg en forforståelse, tanker og meninger om tematikken. Siden jeg selv er lærer, måtte jeg ha ekstra fokus på min egen forforståelse. I en analyse av datamateriell så har forskeren alltid med seg egne tanker om fenomenet. Tanker om hva som kan ligge bak, hva som kan være årsaken til at fenomenet oppstår. Den forforståelsen som jeg har med meg inn i oppgaven påvirker forståelsen av datamaterialet og slik kan det påvirke forskningen (Thagaard, 2015).

Mine fordommer, forkunnskaper og er med å fortolke og gi mening til data (Thagaard, 2015). Det er ikke mulig å være helt nøytral i en forskingsprosess, men jeg har vært bevisst på hvordan mine subjektive erfaringer kan påvirke tolkningen av datamaterialet. I den kvalitative forskningen er det viktig å redegjøre for de forutsetningene og den forforståelse som er med inn i forskingsprosessen (Thagaard, 2015). Gjennom min forskning så har jeg forsøkt å ikke la prosessen bli farget av mine egne erfaringer fra lærerrollen i skolen, samtidig som jeg har forsøkt og ikke la forskningen bli påvirket av min rolle som mor til et barn som har strevd i den norske skolen.

4.3 Intervjuguide og intervjuprosessen

Det er i henhold til Delamont (Thagaard, 2015) intervju som er den mest benyttede metoden innenfor den kvalitative forskningen. Det er også intervju jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Grunnen til at jeg valgte intervju i min forskning var at jeg ønsket å komme tett på læreren, få innsyn i hva som skjer i skolen. Siden min oppgave tar for seg hvordan alle elever kan bli sosialisert inn i skolen og hvordan sosialiseringen kan påvirke elevenes psykiske skolehverdag, var det sentralt for meg å komme tett på livet i skolen. En god måte å få innsyn i skolen er nettopp gjennom intervju, med de som står i situasjonene som jeg ønsket å se nærmere på. Min oppgave er vinklet fra et lærerperspektiv, derfor var det lærere som ble intervjuet om tematikken barn som utfordrer i skolen og hvordan de kan bli sosialisert inn i en skolehverdag.

4.3.1 Strukturen på intervjuet, semistrukturert

Utarbeidingen av intervjuguiden min startet med mange spørsmål listet opp, jeg skrev og tenkte mye. Jeg ville forske på livet i skolen, men det er mange faktorer i en skolehverdag. Dermed måtte forskningen begrenses, jeg bestemte meg for å se nærmere på atferds utfordringer i skolen. Siden jeg er lærer selv ville jeg finne ut av hva andre lærere fra andre steder i Norge tenkte om tematikken. Jeg ville komme til bunns i hvordan læreren ser på elever som har atferdsvansker i skolen, hvilke metoder som blir benyttet for å inkludere elevene sosialt i skolen, og slik bedre deres psykiske skolemiljø.

Ut fra ovenstående spørsmål, arbeidet jeg videre med intervjuguiden min. Den ble revidert mange ganger. Underveis var jeg sikker på at jeg ville ha et semistrukturert intervju, jeg ville være åpen for flere opplysninger enn de spørsmålene som jeg hadde listet opp. Jeg ville være fleksibel i en intervjusituasjon. Det er viktig i en kvalitativ forskningsprosess å være åpen og fleksibel (Thagaard, 2015), det har jeg som forsker måtte være i denne prosessen. Og det ville jeg at intervjuene mine også skulle være, om jeg skulle komme frem til gode tilnærminger for å sosialisere barn inn i skolen, så kunne jeg ikke være rigid. Under intervjuene ville jeg ha med meg hovedspørsmål, men også kunne spørre oppfølgingsspørsmål. På denne måten kunne jeg få fylligere svar rundt tematikken for forskningen. Dette førte også til at intervjuene og spørsmålene ble noe ulike, men tematikken og kategoriene var de samme i alle intervjuene. Ved oppfølgingsspørsmål hadde jeg tanker om å få mer informasjon, kunne få tak på opplevelser og følelser bak hendelser og episoder i skolen. Gjennom å ha klare tanker rundt oppfølgingsspørsmålene ville jeg kunne få tak på den informasjonen som jeg var ute etter (Thagaard, 2015), gå i dybden og jeg kunne få tak på følelser gjennom intervjuet.

Grunnen til at jeg ville ha tak på følelser rundt tema, er at tematikken barn som utfordrer er noe som det kan være vanskelig å snakke om. I henhold til Thagaard (2015) vil det fremkomme følelser i et personlig intervju og tolkningen av respondentens reaksjon kan bidra til å underbygge funnene i oppgaven.

4.3.2. Innholdet i intervjuet

Selve intervjuguiden er preget av at den er delt inn i ulike tema som tar for seg de variablene som oppgaven er begrenset rundt. Intervjuet baserer seg på syv ulike faktorer. Dette er faktorer som er valgt ut for å kunne belyse problemstillingen min. Før respondentene skulle svare på spørsmål knyttet til utvalgte kategoriene, fikk de informasjon om prosjektet mitt. Videre spurte jeg lærerne om utdanning og hvilken bakgrunn læreren hadde med seg inn i skolen. Jeg ville skape en god relasjon og sørge for at læreren følte seg trygg og ivaretatt.

Den første faktoren som var med i intervjuguiden var faktoren *klassemiljø*, denne var med slik at jeg kunne få frem tanker, følelser og utfordringer knyttet til klassen som læreren var en del av. Når læreren hadde fortalt om sin klasse, da kunne jeg gå inn på *atferdsvansker*. I denne faktoren ville jeg finne ut av hva læren opplevde som atferdsvansker og hvilke tanker læreren hadde om tematikken. Dette var viktig for oppgaven, slik at det var mulig å belyse problemstillingen. Sett ut ifra aktuell teori på området, så henger atferd og sosialisering sammen (Elvén, 2017), derfor ville jeg ha med *sosialisering* som en egen faktor. Læreren og skolens tanker og handlinger knyttet til sosialisering ville hjelpe meg med å belyse en eventuell sammenheng mellom atferds utfordringer og sosialisering. Den neste faktoren som jeg vektla var *motivasjon*, denne faktoren var med for å se om det var en sammenheng mellom elevens motivasjon og atferd i skolen. Motivasjon henger ofte sammen med *fagstoff*, derfor ble dette den femte faktoren. Fagstoffet kan påvirke elevenes atferd (Nordahl, 2002). I henhold til Nordahl (2002) så er *relasjoner* svært viktig for elevene i skolen og for deres psykiske skolehverdag. Derfor måtte denne faktoren være med. Hva legger læreren i begrepet relasjon og hvordan oppnår de en god relasjon. Er arbeid med relasjoner noe som er sentralt ved den skolen som læren arbeider med eller ikke. For at jeg skulle kunne belyse skolens arbeid med de elevene som strever og utfordrer i hverdagen, ville jeg høre med læreren hva som ble gjort fra ledelsens side. Om det var noen tiltak som var satt inn som fungerte eller noe som ikke fungerte. Etter at jeg hadde stilt mine spørsmål, åpnet jeg for flere innspill fra lærerne, slik at de fritt skulle få fortelle hva de tenkte og mente om tematikken atferdsvansker i skolen. Ved å gjøre intervjuet på denne måten ønsket jeg å finne ut av hva som gjøres for å sosialisere alle barn inn i skolen, slik at skolen kan bidra til bedre psykiske skolehverdager for flere elever.

4.3.3. Intervjuprosessen

I henhold til Thagaard (2015) kan det være lurt og ikke gi respondentene for mye informasjon på forhånd, fordi da kan du som forsker risikere at du ikke får de svarene som er reelle, men de svarene som respondenten tror du vil ha. Derfor ville jeg ikke stille spørsmål som var ledende, men jeg ville at de skulle svare på spørsmålene med det de tenkte og mente om saken.

Respondentene visste på forhånd at tematikken var hverdagen i skolen, de var informert om at jeg skrev en mastergrad i utdanning og oppvekst. Videre var de informert om at jeg ville gå inn på utvalgte faktorer ved hverdagen i skolen. Det ble også fortalt at det ikke var alle faktorene ved en skolehverdag som var med, på grunn av oppgavens størrelse.

Gjennom intervjuene fikk jeg som forsker skaffet meg informasjon om personers opplevelse, synspunkter og selvforståelse. Målet med en slik tilnærming var å fokusere på individet og hvordan fenomenet oppleves av ulike enkeltindivider (Postholm, 2005). Dersom jeg skulle kunne svare på problemstillingen min, måtte jeg ha innsyn i hvordan de ulike respondentene opplever de elevene som har utfordringer i skolen. Jeg måtte finne ut av hva de la i atferdsvansker og hvordan læreren og skolen arbeidet rundt de elevene som agerer annerledes i skolen. Kvalitativ metode ga meg muligheten til å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i den spesifikke konteksten (Postholm, 2005).

Gjennom intervjuene oppnådde jeg en forståelse, hadde jeg kunne foretatt en observasjon kunne jeg også forstått det visuelle i konteksten (Thagaard, 2015), det ble dessverre ikke mulig denne gangen. Intervjuene ble foretatt over internett, med video og lydopptak. Dermed ble det utfordrende å skulle analysere følelser og reaksjoner knyttet til spørsmålene som ble stilt. Det var bare den ene respondenten som oppførte seg på en måte som gjorde at jeg som forsker undret meg over det. Den ene respondenten virket veldig fraværende og unnnvikende.

Jeg har aldri foretatt intervju over internett før, dette var nytt for meg. Det gikk veldig bra og det var en lærerik prosess. Jeg forholdt meg til intervjuguiden min og åpnet opp for innspill på slutten av intervjuet. Ingen av intervjuene ble helt like, på grunn av strukturen på intervjuet åpnet jeg for oppfølgingsspørsmål underveis, ingen av respondentene fortalte det samme, dermed ble også oppfølgingsspørsmålene noe ulike, men de ble holdt innenfor tematikken og den faktoren som var i fokus.

Den kvalitative metoden er med på å bringe frem innvendige sammenhenger i det sosiale fenomenet som har vært i fokus i min forskning. Jeg valgte på forhånd ut variabler som var tema i intervjuene. Valget av de ulike variablene ble tatt etter å ha lest aktuell forskning og teori om atferdsvansker i skolen. Jeg har lest fagstoff fra psykologi, pedagogikk, sosiologi og spesialpedagogikk. Grunnen til at jeg har vært innom flere områder er at hverdagen i skolen er sammensatt og kan ikke sees på som kun det ene eller det andre. Jo mer jeg leste, jo mer ble jeg inspirert til å bruke flere fagområder til å favne min problemstilling, elever med atferdsvansker i skolen og deres psykiske skolemiljø har vært i fokus hele tiden. Ved å sette fokus på de utvalgte faktorene fikk jeg innsyn i sentrale aspekt ved skolehverdagen som kunne belyse sammenhenger, utbredelse og tendenser for atferdsproblematikken i skolen. Variablene i denne oppgaven er de egenskaper eller kjennetegn som forskningsprosjektet mitt undersøker (Postholm, 2005). Gjennom intervjuene fikk jeg mye informasjon om de ulike faktorene, denne informasjonen ble analysert og slik kunne jeg svare på problemstillingen min.

4.4 Ethiske retningslinjer

Den direkte kontakten som oppstår gjennom kvalitativ metode fører med seg en del etiske retningslinjer som jeg har måttet må forholde meg til. Det er utarbeidet særskilte etiske retningslinjer som en kvalitativ forsker må følge. De normer og regler som er utarbeidet for forskere er definert og presentert av De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH, 2006). Gjennom min forskning har jeg forsøkt å følge alle de normer og regler som er gjeldene for et slikt prosjekt som dette. En forsker skal heller ikke plagiere andres forskning, dette er uakseptabelt og et alvorlig brudd på etiske standarder. Der jeg viser til andres forskning har jeg oppgitt kilder. Dersom en skal henvise til andre, må også dette gjøres korrekt, dette for at det ikke skal oppstå plagiering og feil bruk av kilder (Thagaard, 2015). Dette har jeg hatt i fokus når jeg har utarbeidet min forskningsrapport.

De respondentene som samtykket til å delta i mitt forskningsprosjekt ble opplyst om sin rett til anonymitet. Navn, alder, adresse og data som kan knyttes til en respondent, ble anonymisert. All informasjon om respondentene skal oppbevares separat fra resten av forskningen, det skal låses inn og slike opplysninger skal destrueres etter at forskningen er fullført. Dette er selvfølgelig utført slik som lovverket tilsier. Siden forskningen min tok for seg data som faller inn under lover om personopplysninger måtte prosjektet meldes inn. Jeg måtte få tillatelse fra NSD som er laget for akkurat dette forskningsprosjektet (Thagaard, 2015). Jeg samlet informasjon om navn, utdanning og jeg tok opp intervjuet. Siden jeg ikke kunne foreta intervjuene ute i felten, men over internett så valgte jeg løsningen til UIO. De har utarbeidet en sikker nettlagring, der intervjuer som blir tatt opp via deres digitale opptaker blir lagret rett i sikker nettlagring. Dette betyr at opptakene aldri var lagret på min mobil, selv om den digitale opptakeren ble lastet ned på mobilen. Ved å benytte denne løsningen var respondentene og personvernet ivaretatt. Prosjektet mitt ble meldt til NSD.

Forskningsprosjekter skal i utgangspunktet alltid ha informert samtykke. Det betyr at dersom forskningen omfatter mennesker, skal de informeres og de skal samtykke. Uten dette samtykket kan jeg ikke sette i gang med mitt prosjekt. Altså en respondent skal ha fritt samtykke, det betyr at jeg ikke kunne presse respondenten til å være med. De som stilte som respondenter ble informert om hva prosjektet handlet om, hva som var målet og hva deres svar ville brukes til (Thagaard, 2015). Respondentene mine har samtykket muntlig. Alle respondentene fikk muligheten til å trekke seg, de har alle meldt seg frivillig til å delta på dette. Ingen av respondentene ønsket å trekke seg underveis og alle ville fortelle mer om tema på slutten av intervjuet. Etter rådføring fra NSD ble jeg informert om at jeg ikke trengte å innhente skriftlig samtykke. Grunnen til dette var at jeg var litt sein med å melde inn prosjektet mitt, da jeg først ikke trodde jeg måtte melde det, men siden jeg blant annet tok lydopptak var det meldepliktig. Veileder for prosjektet mitt var sein med denne informasjonen, men etter en runde med veiledning og oppfølging fra NSD, var alt i orden. Derfor er det ikke innhentet skriftlig samtykke. Alle opptak fra intervjuene er nå slettet, slik som NSD ønsket at jeg skulle gjøre.

Alt som ble gjort til gjenstand for forskning ble også behandlet konfidensielt. Som forsker har jeg vært forsiktig med innhentet informasjon slik at det ikke kommer i feil hender. Individene i min forskning skal behandles ordentlig, deres privatliv skal skånes for det offentlige. Det datamaterialet som jeg har innhentet vil ikke bli gjenbrukt, uten at det er hentet inn nytt samtykke fra de som var med på forskningsprosjektet første gang.

Forskerrollen har fått meg til å tenke grundig gjennom hvilke konsekvenser som kan oppstå for respondentene ved å delta i prosjektet. Det skal ikke på noe tidspunkt være en belastning for de som er med, det skal ikke føre med seg noen negative konsekvenser. Forskerrollen fikk meg derfor til å vurdere hvordan deltakerne kunne beskyttes mot negative og uheldige konsekvenser av forskningsprosjektet, både mens det pågikk og i ettertid (Thagaard, 2015).

4.5 Innhenting av datamateriell

Under denne perioden med forskning ble det store endringer i verden, verden som vi kjenner den tok en uventet endring, verden sto brått ovenfor en pandemi, Covid-19 viruset. Det er et influensalignende virus som har tatt mange menneskeliv og det smitter veldig raskt. Dette gjorde at jeg måtte tenke annerledes, jeg kunne ikke lengre oppsøke respondenter i felten, alle skoler ble stengt. Jeg måtte likevel gjennomføre datainnsamlingen min og jeg måtte komme i kontakt med respondenter. Jeg måtte på grunn av Covid-19, intervju respondentene gjennom internett, jeg valgte å benytte meg av Teams og Messenger – slik at jeg kunne se de som jeg skulle intervju. Siden jeg ikke kunne være fysisk nær de som ble intervjuet måtte jeg benytte meg av digital opptaker. Jeg valgte å benytte meg av nettopptakeren til Universitetet i Oslo. Ved å bruke denne opptakeren, ble intervjuene lastet rett opp i trygg lagring. Selv om jeg benyttet meg av en digital opptaker, ble alt av datamateriell transkribert og oppbevart på et sikkert sted. Alt datamateriell er sikkert lagret og alle transkripsjoner er anonymisert (Thagaard, 2015). Alt er transkribert på bokmål, dette for å ivareta respondentenes identitet. Noen pauser og lyder som øø, mm.. osv er utelatt for å gjøre teksten mer leselig. Alle opptak er nå slettet, det er kun de transkriberte intervjuene som eksisterer. Dette er i tråd med det NSD fortalte at jeg skulle gjøre.

4.6 Utvalg

I den situasjonen som skolene i Norge sto ovenfor, ble det vanskelig å komme i kontakt med respondenter, det er ikke alle som vil by på seg selv på den måten som kvalitativ forskning krever (Thagaard, 2015). Siden utvalget av respondenter begrenset seg slik, måtte jeg benytte meg av et tilgjengelighets utvalg. Dette er en metode for å velge ut respondenter som er tilgjengelige for meg som forsker (Thagaard, 2015). Selve utvalget i denne oppgaven har som nevnt sine begrensinger, jeg kom ikke i kontakt med så mange lærere som ville la seg intervju over en skjerm med lyd og bilde. Dette stiller selvfølgelig oppgaven i et annet lys enn dersom jeg kunne foretatt intervjuene ansikt til ansikt, respondentene mine svarte på spørsmål og datamaterialet mitt dekker de faktorene som jeg anser som sentrale for problemstillingen min. Jeg benyttet meg av lærerverner for å komme i kontakt med lærere som ville stille opp i prosjektet mitt, jeg benyttet også Facebook for å komme i kontakt med respondenter. I denne Covid-19 perioden har det blitt etablert flere sider på Facebook for lærere, der la jeg inn en forespørsel om noen ville stille opp i mitt masterprosjekt. Jeg informerte om tematikk og hensikt med prosjektet. En fordel med dette var at jeg kom i kontakt med lærere fra ulike steder i Norge.

4.6.1 Mine respondenter

Selve utvalget av respondenter er avgrenset til lærere i grunnskolen, de har alle ulike bakgrunn med seg inn i skolen. Dette kan være en svakhet, siden de ikke har lik kompetanse. Det er en mulighet for at oppgaven hadde fått et annet utfall, dersom jeg kunne foretatt et annet utvalg av lærere med for eksempel lik utdanning. Samtidig som den bredden av kompetanse som utvalget mitt har, kan være med på å bekrefte at det de sier er slik uavhengig av hvilken bakgrunn de har med seg inn i skolen. Det utvalget som er med i denne oppgaven bidrar til at jeg som forsker kan skape en forståelse rundt fenomenet atferdsvansker i skolen, og hva de som lærere kan gjøre for å sosialisere alle barn inn i skolen og slik påvirke deres psykiske skolemiljø.

Jeg har intervjuet fem respondenter fra grunnskolen, det er respondenter som i all hovedsak er fra ulike skoler. Det er to respondenter som er fra samme skole, men de arbeider på ulike team i skolen. Alle respondentene er kvinner, det var ingen menn som ville delta. Dersom det hadde vært en lik kjønnsfordeling, kunne datamaterialet mitt sett annerledes ut, men det vet jeg ikke. Respondentene varierer i alder fra 35 – 59 år. Det er noen av de som har arbeidet i skolen i 2 år mens den ene respondenten har arbeidet i skolen i 25 år. Med en slik variasjon har jeg fått ulike perspektiv på lærerrollen. Siden en del av respondentene mine ikke har så lang erfaring fra skolen, kan det påvirke resultatet av forskningen min ved at de ikke har formet sin egen praksis enda.

4.6.2 Kvalitet i forskning

Grunnen til at jeg i all hovedsak har foretatt et utvalg fra ulike skoler, er for å kunne gjøre forskningen min reliabel, altså at forskningen må være pålitelig. Jeg ønsket ikke å forske bare på en skole, jeg ville vite mer om hva som skjer ved skolene i Norge – dermed måtte jeg innhente datamateriell fra flere skoler. Jeg ville finne ut av hvilket syn lærerne i mitt datamateriell har på atferdsvansker og sosialisering. Intervjuguiden min er utformet slik at alle respondentene svarer på samme tematikk, de samme faktorene ved skolen. Siden jeg kunne stille oppfølgings spørsmål underveis hadde jeg som forsker muligheten til å føre respondentene inn på rett tematikk. Dermed kunne jeg sikre at tematikken ble ivaretatt og at respondentene ikke bare snakket om saker og ting som ikke var relevant for oppgaven min. På denne måten kunne jeg som forsker gjøre datainnsamlingen min reliabel, datamaterialet mitt bærer preg av at respondentene fra de ulike skolene har svart på spørsmål knyttet til de samme faktorene.

Da jeg skulle finne respondenter, delte jeg informasjon om prosjektet mitt. Mine respondenter ble informert om tematikken og målet for forskningen. Jeg valgte grunnskolen for å begrense forskningen min samt at i høyere skoleslag er mange av elevene selv blitt myndige og dermed er de ikke barn lengre. Det er atferden til de yngre barna som er i fokus i min forskning. For å begrense det ytterligere, er det barnetrinnet jeg har hatt fokus på. Dette for å kunne validere forskningen min, når det her er snakk om validitet omhandler det hvorvidt forskningen min er gyldig. Ved å begrense oppgaven kunne jeg tolke det respondentene fortalte og sette det i lys av teori og forskning på området. Det ble også mulig for meg å forstå det respondentene fortalte ved å trekke linjer mellom respondentene. Noe av det de fortalte var likt på de ulike skolene, mens noe var ulikt. Dette førte meg inn på muligheten til å danne meg et bilde av den norske skolen.

I denne oppgaven måtte jeg ha fokus på at den ikke ble for stor. Dersom den skal spenne seg over 10 skoletrinn, må det mange flere respondenter til for at jeg skal kunne validere min egen forskning og det ville blitt for stort i denne sammenhengen. Kvalitativ forskningsmetode stiller krav til åpenhet og ærlighet. Som forsker kan jeg få innsyn i svært sårbare og skjøre element i en persons hverdag (Thagaard,2015). Siden det er viktig med et tillitsforhold i kvalitativ metode, er det sentralt at forsker har kjennskap til felten, at det er mulig å komme i kontakt med respondenter som kan utvikle et tillitsforhold til forskeren. Denne nærheten har jeg heldigvis, siden jeg arbeider som lærer i det daglige. Jeg hadde derfor mulighet til å komme i kontakt med mennesker som var villig til å svare på spørsmålene mine, uten at det ble for kunstig. Men jeg ønsket ikke å intervjuere respondenter fra kun samme område, derfor måtte jeg lete etter respondenter utenfor nære kontekster som ville snakke med meg. Grunnen til at jeg ikke ville intervjuere lærere ved min egen arbeidsplass, er at som forsker ville jeg trolig ikke fått innsyn i realiteten. Funn fra egen arbeidsplass ville muligens ikke være troverdige, funnene ville nok bære preg av tolkinger som ville være preget av at jeg kjenner miljøet ved skolen svært godt.

I mitt datamateriell er det som nevnt de samme faktorene som er med i alle intervjuene. Ved å tolke utsagnene til respondentene og trekke linjer mellom de ulike skolene, se etter likheter og ulikheter er det mulig å finne noe som er likt og noe som er ulikt ved skolene. Det er noen faktorer som muligens kan generaliseres til den norske skolen, men datamaterialet mitt er noe snevert til at det kan gi en fullstendig generalisering for atferdsproblematikk i den norske skolen.

4.7 Metode for analyse

Analyse av kvalitativ forskning har til felles at det blir utarbeidet som en tekst. Hvordan denne teksten blir utformet er avhengig av metode som ligger til grunn for forskningen. I min forskning er det intervju som er datainnsamlingen min. Jeg fikk ikke observerte noe på grunn av Covid-19. Jeg vet at dersom jeg hadde observert ville notater fra observasjoner trolig gitt et annet grunnlag enn hva mine intervju alene gir. Deler av teksten som blir utviklet i min forskningsrapport inneholder utsagn fra intervjuene. I tillegg til intervju og observasjon er det mer som inngår i den kvalitative metoden, som nevnt måtte jeg forholde meg til kun intervju. Gjennom tolkning og analyse har jeg tillagt hendelsene mening, det er ikke mulig å se på tolkning og analyse som to separerte deler, de hører sammen (Thagaard, 2015). Jeg har analysert sitater og sett på de i lys av eksisterende teori. Den teorien som ligger til grunn for analysen er den teorien som er med i teoridelen i denne oppgaven.

Det er i analysen valgt ut fem av de syv kategoriene som er med for å belyse tematikken atferds utfordringer i skolen. Alle faktorene som er valgt ut er med i intervjuguiden, valget av faktorer er gjort av flere grunner. Den ene grunnen var for å begrense oppgavens størrelse, den andre grunnen som har veid tyngst er valget av de faktorer som best belyser problemstillingen min. For å kunne danne en forståelse for fenomenet atferdsvansker i skolen, må de faktorene som i størst grad belyser tematikken analyseres mer inngående. Derfor er det fem av syv faktorer som blir løftet frem i analysedelen og tatt med videre i drøftinga.

Gjennom å analysere hvordan det verbale kommer til uttrykk, kunne jeg som forsker også finne faktorer som preger respondenten, hva er det som påvirker læreren til å ta de valgene som blir tatt. Ved å tolke utsagnene til respondenten som er knyttet til skolen, ledelsen og oppfølging av de elevene som strever, kan jeg som forsker oppnå en forståelse for hvordan den læreren opplever skolehverdagen og utfordringer knyttet til elever som utfordrer. Ved å gå i dybden på synet som læreren formidler at skolen og lærerkollegiet har på atferdsvansker og sosialisering, kan jeg skape en forståelse for hvordan den læreren oppfatter at skolen tilnærmer seg barna som strever i skolen (Thagaard, 2015). Hvordan læreren opplever at skolen uttrykker tematikken atferdsvansker og sosialisering. Hvordan er det læreren oppfatter at skolen tolker og ser på atferdsvansker.

Fortolkning er noe som er sentralt i denne typen forskning. Som forsker gikk jeg inn i dette temaet med mine egne tanker rundt fenomenet. Ikke bare tanker, men også erfaringer fra området. Siden jeg har mine egne tanker og erfaringer rundt fenomenet, er det viktig at forskningen min er forankret i teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme (Thagaard, 2015). Den vitenskapelige rammen som danner grunnlaget for min forståelse ble utviklet underveis i prosessen. I denne oppgaven har symbolsk interaksjonisme stått sentralt. Denne rammen har hjulpet meg som forsker til å ha gode retningslinjer på hva som skal stå i fokus når jeg skulle samle inn datamateriell (Thagaard, 2015). Det var viktig for meg å ha en systematisk tilnærming i forskningen, min analyse av innhentet datamateriell er derfor analysert og satt inn i kategorier som dekker tematikken i oppgaven. Kategoriene i analysedelen gjenspeiler hovedtemaene i intervjuene. Kategoriene vil bli tatt med inn i en drøfting, jeg har drøftet kategoriene fra hverandre, men de vil også overlape hverandre. Grunnen til denne overlappingen er at faktorene i skolen ikke kan sees på som isolerte faktorer (Schibbye & Løvlie, 2018).

Jeg som forsker har tatt dette valget for analyse, for å tydeliggjøre de metodiske beslutninger og gode refleksjoner som jeg har foretatt i denne prosessen, alt dette skal komme tydelig fram gjennom analysen. Alt som jeg har foretatt meg i denne prosessen kan jeg begrunne, alle de valgene som jeg har tatt underveis har ført til at kvaliteten på forskningen ble best mulig. Det foreligger dokumentasjon på alle beslutninger som jeg har måtte ta i denne forskningsprosessen, dette i tråd med gjeldene lovverk (Thagaard, 2015). Derfor er alle intervjuene transkribert, alle utkastene av rapport og intervjuguide er mulig å få tak i. Ingen av respondentene kan man kjenne igjen i oppgaven, alt er anonymisert. Det er selvfølgelig mulig at respondenten selv kjenner seg igjen i rapporten. Alle forbindelser mellom det teoretiske utgangspunktet, problemstillingen, datainnsamling og bearbeiding av datamateriale må kunne dokumenteres (Thagaard, 2015). Derfor er all informasjon oppbevart i tråd med gjeldene lover og regler for denne type forskning.

5.0 Analyse

I denne delen vil jeg trekke frem deler av datamaterialet, jeg skal se på hva respondentene har uttrykt gjennom intervjuene. Jeg vil trekke frem ulike sitat fra intervjuene, de sitatene som er løftet frem i analysen er de sitatene som belyser problemstillingen på best mulig måte. Hver kategori vil ha en kort innledning der jeg sammenfatter hovedtrekkene og setter det i lys av gjeldene teori, videre går jeg over på å analysere noen sitater. I denne delen så belyser jeg hvordan jeg som forsker tolker de ulike sitatene, før jeg på slutten av hver kategori belyser hovedtrekkene som kommer til uttrykk i den aktuelle kategorien. Gjennom min forskning er det tilnærminger ovenfor barn som strever i skolen jeg har prøvd å finne, analysen av datamateriale løfter frem sitater som belyser hvordan barn med atferdsvansker kan bli sosialisert inn i skolen og om det påvirker elevens psykiske skolemiljø.

Jeg har gjennom analysen av datamaterialet mitt funnet frem til fem kategorier som jeg tar med meg videre inn i drøftingen. De faktorene som er med i analysen og inn i drøftingen er *sosialisering, klassemiljø, relasjoner, atferdsvansker og lærers reaksjon*. De utvalgte kategoriene er med for å best mulig kunne belyse problemstillingen min. Kategoriene er utarbeidet gjennom analyse av datamateriale og dekker hovedpunktene i datainnsamlingen min. De ulike faktorene tar for seg sentrale deler ved livet i skolen, skolen består av flere faktorer og de må sees på i samspill med hverandre (Ogden, 2015). For å kunne belyse elevens sosiale hverdag i skolen, må faktorer som påvirker det sosiale trekkes frem derav har vi *klassemiljø, sosialisering og relasjoner*. Elever som strever i skolen kan ha utfordringer med atferd, dersom jeg skulle kunne belyse hva som kan gjøres for å sosialisere alle barn inn i skolen, må fokuset også innom *atferdsvansker* og hva læreren ser på som atferdsvansker. Siden det er lærerperspektivet som er sentralt i denne oppgaven ville jeg også ha med *lærers reaksjon*. Hvordan er det en lærer reagerer på uønsket atferd i skolen, hvilket syn er det læreren har på denne tematikken. De fem kategoriene er med i analysedelen, slik at det kan skapes en forståelse for det som skjer i skolen rundt de elevene som strever.

5.1 Sosialisering

For at en lærer skal kunne hjelpe elever til å bli sosialt inkludert i skolen og slik oppnå et bedre psykisk skolemiljø, er det viktig å undersøke om læreren har kunnskap og kompetanse om sosialisering og sosial kompetanse. (Ogden, 2014). I min oppgave blir sosial kompetanse definert som en kapasitet til å kunne sammenføre tanker, følelser og atferd slik at eleven kan lykkes i den gitte sosiale konteksten. Ved å lykkes vil eleven oppnå positiv utvikling.

Analyse av denne kategorien antyder at det stort sett er en sammenfallende enighet i at sosialisering er svært viktig for elevene, både når det kommer til trivsel, læringsutbytte og psykisk skolemiljø, noe som også støttes i eksisterende teori. Med en økende kompetanse vil barnet i mye større grad være kompetent til å forstå, tilpasse seg og reflektere over egen atferd. Slik kan eleven også kunne påvirke sine sosiale omgivelser, det sosiale skolemiljøet (Ogden, 2014). Elevene blir selvstendige individ gjennom samspill med andre mennesker, i en relasjon med andre. Barna eksisterer ikke som isolerte individ, de blir seg selv i samspill med andre (Schibbye & Løvlie, 2017).

«nei, altså(..)det er litt vanskelig(..)Det å være en del av ei gruppe, det å være i lag med noen (Molly).» Her har vi en lærer som gir tydelig uttrykk for å være usikker på hva sosialisering betyr, dette kan tyde på at denne læreren ikke har nok kompetanse på området og derfor ikke kan bidra til å sosialisere barna inn i skolen slik som det er behov for.

«ja det er elever ved skolen som faller utenfor det sosiale» (Molly). Dette tolker jeg som om læreren er oppmerksom på at det skjer noe, men dersom vi ser på forrige sitat fra denne respondenten gir "Molly" tydelig uttrykk for å være usikker på begrepet. Når det kommer til utsagnene til respondenten knyttet til dette tema, kan det virke som om "Molly" unngår tematikken noe. Når "Molly" ikke støtter og fremmer den sosial-emosjonelle læringen vil det i henhold til Schibbye og Løvlie (2017) påvirke elevene negativt. På den andre side så kan det være at "Molly" bare er usikker på hva som ligger i begrepet.

«Sosialisering. Det er jo det at alle elevene i en klasse, at alle er i lag(..) For lite, vi burde hatt mer(..)» (Petra). «i friminutta så har vi jo leikepatruljen, vi skulle prøvd at det ikke er bare de som er frivillig som er med, vi burde fått alle inn. Dette var vanskelig, det er ikke lett å sosialisere alle.» Her kommer "Petra" inn på betydningen av sosialisering og hva skolen gjør for å sosialisere alle inn i skolen. Her ser vi tydelig en voksen som prøver å inkludere alle barna. Selv om læreren her er bevisst at sosialisering er viktig, kommer det også til uttrykk at "Petra" mener at de kunne ha gjort enda mer. Dette tyder på at skolen ikke har felles normer og verdier, de ansatte ved skolen trekker ikke i samme retning. Det kan virke som om de ikke har noen felles strategi for sosialisering.

«(..) finne seg en plass i ei større, i ei gruppe, få hjelp til å kunne lykkes i ei større eller mindre gruppe, ei gruppe på to eller flere (..)Det har alltid vært mitt motto, trivsel først, så kommer læring. Trives ikke barna, så har du et problem, eller store utfordringer som lærer.» "Lotte" vil at barna skal trives i skolen, sosialisering og trivsel går sammen hånd i hånd. Dette tolker jeg som om "Lotte" er en lærer som ønsker å sosialisere alle barna inni skolen, og som gjør så godt hun kan for å gjøre elevene trygge på skolen.

«Sosialisering er at du blir et menneske i kontakt med andre, at hvilken gruppe og mennesker du møter rundt deg har en ganske stor betydning for hvordan du skal utvikle deg (..) Sosialisert inn i skolen, tja, ja.. om du blir sosialisert inn i skolen? Jeg skjønner ikke spørsmålet.» Dette tolker jeg som om "Målfrid" mener at det menneskene som er rundt deg som utvikler deg. Samtidig er det "Målfrid" uttrykker noe vanskelig å tolke, siden hun snakker varmt om sosialisering og like etterpå ikke kan forstå at skolen er en arena som barna blir sosialisert inn i. Det kan virke som om hun ikke er helt trygg på begrepet sosialisering.

"Guri" er klar over hva sosialisering er og at det krever mye arbeid, «Det å prøve å hjelpe de til lek, det å være sammen, gruppearbeid. Det er så mye, mange sliter med dette(..) nei, jeg vil si nei. Men det kommer jo an på hvem som prøver.» Dette kan tyde på at "Guri" selv har gitt opp å sosialisere alle elevene inn i skolen, men at hun ikke har mistet troen på andre lærere i den norske skolen.

Dersom jeg skal sammenfatte dette så er det tydelig at det er til dels ulike oppfatninger blant lærerne om hva sosialisering er og hvor viktig det er for elevene i en skolehverdagen. De fleste respondentene var sikker når de svarte, foruten om "Målfrid" som under hele intervju situasjonen, var veldig avvikende og virket veldig nølende, det kan stilles spørsmål om hun hadde så mye kunnskap som hun først uttrykte. Det kan jo også være at hun bare har arbeidet så lenge i skolen at det er begrepene som hun er usikker på. Ut ifra respondentene og analysen av datamateriale, tolker jeg at lærerne i stor grad er enig i at sosialisering er viktig for elevene i skolen, det er viktig for elevens sosiale hverdag og dermed for deres psykiske skolehverdag.

5.2 Klassemiljø

Elevens klassemiljø påvirker elevene på godt og vondt. For at en lærer skal kunne bidra til at elever som strever med atferdsvansker skal bli sosialt inkludert i skolen, og slik kunne få en bedre psykisk skolehverdag må læreren være bevisst rollen som klassemiljøet har i elevens sosialisering prosess. Ogden (2012) skriver at skolen må benytte klasserommet som en arena for sosial kompetanse. Ogden (2012) grunngir det med at klasserommet er en arena som er sentral i den tradisjonelle skolen, og dermed vil klasserommet påvirke det sosiale miljøet rundt eleven. Klassemiljøet spiller inn på elevenes læring, fordi læring er et resultat av sosial interaksjon og samspill. Alle respondentene i min forskning har ulikt syn på klassemiljøet i sin klasse, men likevel er det noe som er sammenfallende i de ulike klassene, ved de ulike skolene. Det finnes utfordringer, det er det i 4 av 5 klasser i denne datainnsamlingen. Dette viser og bekrefter at det forekommer utfordringer i flere av klasserommene i Norge.

«Er det lov å si enkelt elever? Samt dynamikken blant de voksne (..) Kontaktlærer som bestemmer (..)ser de at der er et problem – så kan jeg bli hørt, ser de ikke problemet så blir det ikke tatt tak i. Dette er mine opplevelser av det» (Molly). Dette tolker jeg i retning av inkludering, det er ikke bare barna som skal inkluderes og sosialiseres, det gjelder også de voksne. I den situasjonen som "Molly" er i, er det et tydelig skille mellom kontaktlærer og faglærer. Dette påvirker klassemiljøet, det er ikke bare enkelt elever som påvirker, forholdet mellom de voksne påvirker også det som skjer i klasserommet. Ut i fra sitatene tolker jeg det som om læreren i større grad må inkluderes slik at klassemiljøet også blir påvirket i positiv forstand. En usikker lærer som ikke har en trygg ramme, vil påvirke klassemiljøet på en negativ måte.

«Egentlig bra (..), der er jo så klart tilfeller der det ikke er så bra (...) det er jo enkelt elever som kan påvirke veldig. Læreren selv påvirker klassemiljøet(..)skjer på fritida som de tar med seg inn i skolen(..)Det er vanskelig». Ut ifra det som "Petra" forteller om sin klasse og utfordringer knyttet til klassemiljøet, tolker jeg det som en bekreftelse på at hun ser at klasserommet er en faktor som er sentral for barnas sosiale hverdag. Hun er også bevisst sin egen rolle i klassemiljøet.

Når jeg ser på hva respondent "Målfrid" forteller om sin klasse og klassemiljøet, tolker jeg dette dit at sosialiseringen har vært bra både på skolen og utenfor skolen. Dette uttrykker "Målfrid" tydelig «(..) faktorer som påvirker, ja det er det jo (..) grunnen til at det er så bra kommer av et godt samarbeid mellom foreldrene. Stabile forhold, kjent hverandre lenge. Har kontakt utenom skolen». Her er det en foreldregruppe som arbeider i samme retning. Dermed vil elevene ha med seg en god forutsetning for sosialisering inn i skolen, dette påvirker klassemiljøet på en positiv måte.

Respondent "Guri" har en annen hverdag i skolen, hun beskriver klassemiljøet sitt på følgende måte «Veldig tøft, (..) I en klasse som alle andre rømte fra rett og slett. Det er bare 12 elever, men det var så gale at vi hadde en vakt ved døra til tider. Så..». I den situasjonen som "Guri" er kommer det tydelig frem at tidligere lærere trolig ikke har sett seg selv som en sentral brikke i elevens skolehverdag. "Guri" står nå midt oppi en utfordrende hverdag, hun sier at de har hatt en vakt ved døren, tolker det som om dette ikke gjelder lengre. Dermed har "Guri" håndtert dette på en god måte. Hun har sett elevene og trolig funnet ut at det må være noe som ligger bak. I henhold til Ogden (2015) så er det noe som ligger bak en uønsket atferd.

«Det er ikke så bra. (..)hatt forskjellige barne- og ungdomsarbeider inne (..), både for meg og barna når det ikke er de samme som følger» (Lotte). Her ser vi en lærer som er oppmerksom på at det er noe som skjer i klasserommet som ikke er bra, en lærer som kjenner på en uro som også påvirker elevene. Dette tolker jeg som om her er en årvåken lærer som har fokus på sin egen rolle i klassen, elevenes rolle samt rollen til de andre voksne som er inne i klasserommet. "Lotte" er oppmerksom på at skolehverdagen er full av dynamiske relasjoner og situasjoner som påvirker barnet.

Mine respondenter antyder at det er utfordringer ved klassemiljøet i skolen, ikke for alle respondentene men for flertallet av de. "Målfrid" som har et godt klassemiljø er også tydelig på at det er på grunn av en god dynamikk i og rundt klassen. Alle lærerne ser at elevene og klassen er en del av samfunnet, det er ikke mulig å se klassen isolert fra samfunnet, dette er i tråd med gjeldene teorier på området. Dette tyder på at dynamikken i klasserommet er påvirket av omgivelsene, og det er vesentlig at lærere forstår sammenhengen mellom elever, klassen og samfunnet. Denne forbindelsen har mine respondenter klart for seg og de har en god forståelse for båndet mellom skole og samfunn. Klassemiljøet spiller inn på elevenes læring, fordi at læring er et resultat av sosial interaksjon og samspill. Ogden (2012) hevder at det er over tid i samspill med andre elever at barn tilegner seg kunnskap. Læreren må kunne benyttes som en ressurs inn mot elevene, både sosialt og faglig.

5.3 Relasjoner

Relasjonene som skapes i skolehverdagen fungerer som et bindeledd mellom elevens sosiale kompetanse og elevens psykiske skolehverdag. Dersom en lærer skal kunne forstå et barn, må der være en nær relasjon mellom barnet og læreren. Den voksne må vite noe om barnet, det må ligge et tillitsforhold i bunn (Nordahl, 2002). I oppgaven min har jeg hatt fokus på lærerens rolle, hvordan læreren kan hjelpe elevene til å bli sosialt inkludert i skolen. Analyse av faktoren som omhandler relasjonskompetansen viser at dette er viktig for alle mine respondenter, det er sammenfallende at de alle har fokus på å være der for elevene, de alle vil se elevene for den de er. Det fremkommer at alle lærerne i datainnsamlingen vet hva relasjonskompetanse er, de har ulike tanker og teknikker for å oppnå gode relasjoner. Årsaken til de ulike tilnærmingene tolker jeg at er fordi at de er ulike som mennesker og lærerne vil arbeide på ulik måte ovenfor ulike elever.

«Relasjoner er veldig viktig. Klarer du ikke ha en god relasjon til elevene så kommer du ikke så langt. Har du en god relasjon, så klarer du å få de til å gjøre det meste (..) det er veldig mange vikarer innom (..) unge, ufaglærte som får ansvaret for elever med atferdsvansker. Det syns jeg blir feil» (Petra). På denne skolen har de en utfordring, de klarer ikke å skape trygge barn. "Petra" har fokus på relasjoner og er tydelig på at det er viktig for hennes rolle som lærer, men det fremkommer også at skolen ikke klarer å skape stabilitet i personalet slik at det kan skapes gode relasjoner og trygge barn.

"Molly" beskriver gjennom intervjuet at relasjoner påvirker barnets atferd i skolehverdagen, «jeg tenker at det er viktig å skape relasjoner til de elevene som du har i klassen, spesielt ovenfor de som utagerer (...) de trenger den trygge basen.. Dette med å være lydhør for hva eleven har å si (..)være så opphengt i boka.. starte dagen med et spill(..)Slike lure teknikker(..)Det er mye (..)det er vanskelig å sette ord på, for det er mye (..) Men det med makt, at jeg trumfer gjennom noe». I en skole er det alltid noen elever som utfordrer, som krever mer enn de andre, da kan en lærer ikke bare trumfe gjennom alt slik som "Molly" har erfart. Hun er tydelig på at det er utfordringer i skolen som hun arbeider ved. Videre tolker jeg det som om hun har prøvd ulike tilnærminger ovenfor de elevene som strever, men ikke alt har lyktes. En lærer som er bevisst sine egne handlinger ovenfor elevene.

«(..)Tenker på det med tillitt og trygghet(..)De må vite hvor de har meg, slik at de vet at kan stole på meg, de må kunne snakke med meg om det er noe, spørre meg om ting (..) føle at de betyr mye for meg alle sammen.» Ved at "Lotte" har tanker som dette så ser hun eleven, hun ser elevene som den de er. Hun hevder at enhver lærer må se eleven sitt potensiale, ikke bare begrensinger. Ved å se potensialet kan "Lotte" lykkes med å skape gode relasjoner i skolen og slik skape trygge barn. Den trygge basen påvirker elevene og det kan føre til færre uheldige episoder fordi barnet føler seg ivaretatt.

«Jeg vektlegger en særlig stor grad av ærlighet. (..)jeg er direkte og ganske ærlig (..)vekt på å se hver enkelt elev (..)det er en skole hvor relasjon til eleven og det å behandle eleven med respekt er ganske høyt verdsatt (..)» (Målfrid). Dette viser at de ansatte ved skolen drar i samme retning, de spiller på lag. De ønsker å oppnå det samme. I en slik skole er alle elevene i fokus. Det at hun er ærlig og sier ting som det er, tolker jeg som om hun ønsker å være der for alle elevene. Det er tydelig at hun har relasjonskompetansen i fokus.

"Guri" forteller følgende «Jeg synes det er veldig viktig(..) ovenfor de som er veldig bråkete og utagerende så er det jo gull. Dette synes jeg er spennende, (..) men det å være nysgjerrige og prøve å lære litt mer. Alle har jo mye med seg.» Her har vi en lærer som ser eleven, som ønsker å lære mer om eleven, som er opptatt av hva som skjer i skolen. Dermed vil "Guri" kunne bidra med å skape en bedre skolehverdag.

Respondentene mine uttrykker at de mener at relasjoner er svært sentralt i skolehverdagen, de legger noe ulik betydning i begrepet. Men til tross for ulike oppfatninger av begrepet, er det viktig for de alle sammen. Jeg tolker dette som om skolene i dag har fokus på relasjonskompetansen, det er noe som er viktig for flere i skolen i Norge. Det er ikke sikkert at det er slik for alle i hele Norge, men for mine fem respondenter er det her et sammenfallende funn som forteller at relasjonskompetansen er viktig. Relasjonen mellom lærer og elev kan ha en stor betydning for elevens læring og utvikling (Nordahl, 2002).

5.4 Atferdsvansker

I denne delen vil jeg gå inn på hva respondentene ser på som atferds utfordringer, dette er vesentlig i min oppgave fordi problemstillingen omhandler barn med atferdsvansker i skolen og hvordan de kan bli sosialiserte. For å kunne finne ut av hva læreren kan gjøre og hva som gjøres for å sosialisere alle barn inn i skolen, må jeg vite hva læreren opplever som utfordrende i skolen.

Respondentene har noe ulikt syn på hva atferdsvansker er, de fleste legger skylden på andre forhold enn skolen. De søker svar på atferdsvanskene i hjemmene til elevene, de ser ikke på skolen som en faktor som påvirker elevene. Det er stort sett sammenfallende i min forskning at lærerne ser på eleven som et problem, en som har med seg uønsket atferd inn i skolen, ikke at skolen påvirker atferden. Det er kun en av respondentene som har et særlig fokus på å finne ut hva som ligger bak, som uttrykker at det er noe som ligger bak atferden og at skolen påvirker elevene. Elvén (2017) hevder at atferdsvansker ikke er avvik fra normalen, det er en del av barnets hverdag. Denne atferden oppleves ulikt fra person til person, det er likevel viktig at dersom det oppstår situasjoner som går ut av kontroll, må en kunne sette seg ned å se på hva som egentlig gikk galt.

«(..) en atferd som vi ikke vil ha i skolen, en atferd som er problematisk både for personen selv, altså eleven og andre rundt (..) må ikke være diagnoser for at det skal være atferdsvansker (..) utagering (..) mye roping, skriking (..) gjøre annet enn det den skal (..) Jeg føler at det stammer hjemmefra. At de ikke har det så bra hjemme. At det er noe som ikke er heilt rett der (..)» (Petra). "Petra" er tydelig på at denne atferden er uønsket i skolen. Jeg tolker utsagnene til "Petra" dit hen at hun legger atferdsvanskene over på andre arenaer enn skolen, i stor grad legger hun årsaken til atferden på hjemmet til barnet.

«det er mange(..)vansker med å sitte i ro(..) med å ta til seg beskjeder, møte forventninger (..) de vil bestemme (..) En elev som er veldig utagerende (..) jeg ville starte på nytt, (..) opplæringen på nytt (..)færre raserianfall» (Molly). Gjennom intervjuet med "Molly" fikk jeg innsyn i hennes hverdag i skolen, hun har fokus på å hjelpe de elevene som utagerer i skolen. Som det fremkommer av sitatene over har hun tatt grep som har fungert, hun har oppnådd færre raseriutbrudd fra en elev. Her har vi en lærer som har forstått sin egen rolle og reaksjon, læreren har også en forståelse for hvorfor eleven reagerer slik som den gjør.

«(..) Når barn har litt problemer så er det noe som er bakenforliggende. Da trenger de veiledning og litt hjelp. Så da er jeg opptatt av at vi ikke bare skal godta at barnet har et problem, at det bare er slik, må finne det som er bakenforliggende (..) Selvfølgelig vi kan ikke bare hjelpe barnet, det er et samarbeid med de som er rundt også(..) Dessverre så blir enkelte sett på som et problem». "Lotte" er inkluderende og ser på atferden som et uttrykk for noe bakenforliggende. "Lotte" sine utsagn om atferdsvansker i skolen tolker jeg dit hen at hun er en inkluderende og selvkritisk lærer, som er oppmerksom på at det finnes lærere som ser på barn som strever som et problem.

"Guri" uttrykker følgende «(..) vanskelig. Det er jo ikke to eksempel som er like. Det er dyslektikere, ADHD, noen har en diagnose, noen er til utredning. Atferdsvansker? nei.. noen av de har en diagnose, noen har rett å slett ikke en heim som fungerer(..)klar diagnose så er det ikke noe som du lærer om i utdanningen din (..) diagnosen eller om det er på grunn av trøbbel på hjemmebane.» Det som kommer til uttrykk her tolker jeg som om "Guri" dessverre legger skylden for atferden over på andre arena enn skolen, samtidig er hun klar over at hun ikke har den kompetansen som kreves for å håndtere elevene på rett måte. Hun skyver fra seg det faktum at utfordringene kan være knyttet til skolen, hun legger all skyld på andre faktorer fra andre arenaer.

"Målfrid" uttaler dette om atferdsvansker «Øh, (..)Det må bli at den atferden du har, eller måten du samspiller på er så problematisk at du ikke får utbytte av en læringssituasjonen (..)vi har plutselig skolevegrere noe som vi ikke hadde. Vi hadde skulkere, som skulka skolen, (..). Men de skolevegrerne (..) Det er ikke skulkere.» Her har vi en lærer som er opptatt av barnet, viser empati og prøver å finne ut av hva som har endret seg med tanke på tendenser i skolen knyttet til atferd. En reflektert lærer som arbeider for å hjelpe barna. Hun prøver å finne en løsning på denne utfordringen. "Målfrid" beskriver her et sammensatt bilde, at det er en endring i elevens atferd i skolen i dag, reaksjonen som kommer til uttrykk kan være en måte å uttrykke at skolen ikke er slik som det burde være for denne eleven.

For å sammenfatte dette så kommer det frem gjennom analysen at flere av lærerne ser etter årsak til atferden på andre arenaer enn på skolen. De ser ikke sin egen rolle i denne konteksten, de leter etter årsaksforklaring på arenaer utenfor skolen dersom de ikke kan tillegge atferden en diagnose. Dette er tydelig hos tre av respondentene, hos to av respondentene fremkommer det at det kan være noe annet som ligger bak, men også at det kan være noe med hjemmet som påvirker elevene. I henhold til Ogden (2015) er det noe som ligger bak atferden, det kan være noe på skolen men det kan også være årsaker utenfor skolen som påvirker eleven.

5.5 Lærerens reaksjon

Sørli (1998) skriver at det er flere typer atferdsvansker i skolen, lærerne ser på disse vanskene på ulik måte. Ogden (2014) hevder at sett fra de voksnes perspektiv er det de elevene som bråker, forstyrrer og skaper uro som er de vanskelige. Det å gå inn på hva læreren gjør og hvordan læreren reagerer rundt de elevene som strever er sentralt i denne oppgaven for å skape en forståelse for sammenhengen mellom atferd, holdninger og trivsel i skolen. Dersom elevene skal bli sosialisert inn i skolen, må de bli møtt på deres nivå og alle må bli sett som det individet det er. Ikke bare som noen som tøyser grensene (Ogden, 2014).

«(..) Det er dårlige måter å håndtere barn på (...) vi prøver å skjerme barnet ved å ta det ut fra klasserommet (..) kan føre til gråt eller slag (..) satt inn miljøterapeut (..) lite timer per barn, at det tror ikke på kortsikt at det fungerer (..)at det stammer fra miljøet, barna er jo mye hjemme at det er der det må ligge (..) de feier det under tepper syns jeg. De gjemmer det, snakker ikke om det» (Molly).

Her fremkommer det at barnets beste ikke blir satt i fokus, dersom det forekommer at barn ikke blir behandlet på riktig måte, er det et brudd på §9a som skal trygge barna i skolen (lovdata). Respondenten fremstår som ærlig og oppgitt over hverdagen ved skolen. Dette tolker jeg som om det skjer noe ved denne skolen som ikke alltid er til barnets beste, dessverre.

Læreren som er bevisst at det skjer noe på skolen som ikke er heldig for barna, men som likevel ikke vil ta ansvar for at det som skjer i skolen kan påvirke barnets atferd. Dette peker i retning av en lærer som har mangel på kompetanse, som ikke har nok kunnskap om barn som strever i skolen. Videre peker læreren på at der er utfordringer ved skolen, men at ledelsen prøver å dekke over denne problematikken. Det kan virke som om denne skolen har et fokus som trenger noe justering, slik at de kan nøste opp i utfordringer og slik få en mer harmonisk skolehverdag. Ved å endre praksis og dra mer i samme retning kan de skape bedre skoledager for flere elever og da oppnå en bedre psykisk skolehverdag for flere av barna.

«Det blir snakket om (..) ikke skal skje (..) læreren står veldig alene om det. Du må ta tak i det selv (..)» Dette peker på at ledelsen ikke er villig til å endre sin praksis, at de later som om atferdsvansker ikke er en stor utfordring ved skolen.

«(..) ledelsen tenker så har jeg en følelse av at de skylder både på heimen men også på kontaktlærer. At den kontaktlæreren ikke klarer å håndtere den eleven, at den ikke får den eleven til å oppføre seg som andre elever» (Petra). Her underbygger hun sin tidligere uttale om at ledelsen ikke anser at de har en utfordrende atferdsproblematikk ved skolen, at de som arbeider der skal kunne løse dette uten at det må gjøres for store grep. Siden læreren må stå i dette selv, at hun må løse utfordringene på egenhånd vil etater som PPT, BUP og barnevern være instanser som "Petra" tyr til når hun føler at hun ikke klarer dette. Ut ifra det hun forteller kan det virke som om det er det som skjer ved denne skolen. De får andre instanser til å nøste opp i utfordringene, de ser ikke seg selv.

"Guri" uttaler «Det er jo litt spennende, alle vi tre som er i klasserommet har lurt på, hvorfor smalt det nå? Det kan være alt fra en kommentar, til ingenting. De er urolige når de kommer enkelte, det har vært et eller annet på hjemmebane(..) negativt, det er det. (..) på bygda, at de kjenner (..) alle relasjoner(..) håndtere det på, avhengig av hvilken familie barnet kommer fra(..) Jeg er så heldig at jeg ikke er en del av det, jeg kan behandle alle likt(..)». Her er det en lærer som har undret seg over hva som kan være årsak til atferden, men som likevel ikke har den kunnskapen som kreves. Hun er klar over at det er mye som kan påvirke elevene i skolen, men det virker ikke som om hun ser at det kan være relatert til det som skjer i skolen. Videre tolker jeg det som om skolen legger all skyld på omgivelsene, på samfunnet som de er en del av. Respondenten ser et annet bilde og kan dermed trolig bidra positivt i skolen hun arbeider på, selv om hun også tillegger noe av skylden for atferden til barnets hjem.

«Noen drar det med seg hjemme ifra, det er holdninger, du hører særlig språket. Det er en vond sirkel, som ikke er så lett å komme ut av.» Utsagnet til respondent "Guri" viser at denne atferden er en del av barnets hverdag. Ved denne skolen er bygdedyret sterk og har makt. Det er ikke skolen som har feilet, det er hjemmene, det er arenaer utenfor skolen som er skyld i det som kommer til uttrykk gjennom elevens atferd i skolen. Det er allerede bestemt at slik er det. Det er bra at respondenten her ønsker å endre denne tendensen, og det virker som om hun er ærlig på dette.

«Nei, altså ja, vi er også en Pals skole- det har vi vært i 15 år. Og er ganske opptatt av blant annet atferd. Alle skal få sjansen til å lære seg den atferden som er forventet. Skolen har ikke slik type atferd, elever som slår eller elever som oppfører seg slik ekstrem måte(..)» (Målfrid).

"Målfrid" uttrykker at de har fokus på å gi alle en sjanse. Samtidig virker det som om hun ikke vil innse at de kan ha elever som kan være utfordrende ved den skolen hun arbeider. Hun sier at de lar alle elevene få en sjanse til å lære seg den atferden som forventes av de – dette tyder på det motsatte av det hun sier tidligere, nemlig at de har elever som strever. Skolen arbeider strukturert med denne atferden, da vil det også bli færre tilfeller av atferd som utfordrer.

«(..) Kommer ikke på noe. Jeg har fokus på problem, at det er en utfordring og ikke et problem. Er så opptatt av løsninger at jeg tenker ikke heilt dette med problem (..) De fleste har jeg et inntrykk av at det er en berikelse noe vi kan lære av, noen har ikke det».

"Lotte" har en slik holdning som kan klare å snu den negative atferden til noe positiv, hun er løsningsorientert og har barnets beste i fokus i tråd med §9a.

Fokuset til "Lotte" er på eleven, hun ønsker å se elven slik som eleven er. Skolen som hun arbeider på har i all hovedvekt fokus på at atferdsvansker er en berikelse, de vil dermed kunne gi barna en positiv annerkjennelse, se de og respektere de – slik at de kan snu atferden til barnet til noe positivt.

Analysen av denne delen av intervjuene sammenfaller seg rundt en tendens til at skolen og lærerne i stor grad søker årsak til atferden på andre arena enn skolen. Analysen av intervjuene tyder dessverre på at det er flere av lærerne som jeg har intervjuet som uttrykker at de vet for lite om atferdsvansker. Respondentene forteller om situasjoner som peker i retning i at årsaksforklaringen blir lagt på arenaer utenfor skolen. Det er en hovedvekt på at skolen og læreren fraskriver seg ansvaret for atferden til elevene i skolen. Det kommer også frem at det er lite tiltak som er satt inn i skolen for å støtte de elevene som strever, de skolene som har gjort noe har i hovedsak satt inn tiltak som skal fungere i en kortere periode. Det er kun en skole som arbeider strukturert med atferd, en PALS skole.

Gjennom denne analysen er det ikke fremkommet noen tydelige teknikker for god atferds håndtering. Jeg oppdaget også at det var flere av respondentene som ikke ville sette fingeren på noe som var skjedd i skolen som ikke var bra, de var unnnvikende og snakket seg fort litt bort. Dette kan tyde på at det skjer ting i skolen som de ikke ville at jeg skulle få innsyn i gjennom min forskning, men det vet jeg ikke sikkert. Det handler også om lærers taushetsplikt, de kan ikke bare fortelle om alt som skjer i skolen.

Ut ifra det lærerne uttrykker så er det variasjon i hva som blir oppfattet som atferdsvansker og hva som blir oppfattet som noe positivt og dermed noe som de kan lære av. Det er altså ikke noe som tyder på at læreren har samme reaksjon på atferds utfordringer uavhengig av skole. Reaksjonen til den voksne varierer i mellom de ulike skolene. Theophilakis (1983) hevder at mønsteret bak atferden må kartlegges, det er viktig å få frem resultatet av barnets samspill i skolen, med familie og i samfunnet. Videre er det viktig å merke seg at dette mønsteret bak atferden ikke er likt for alle barn, dette er noe som varierer i takt med enkeltindividet. Noen lærere er opptatt av barnets kjennetegn, deres hjemmesituasjon og familiehistorikk som faktorer for hvordan barnet ter seg i skolen.

Dette er også det som fremkommer gjennom min analyse av denne kategorien, det er ikke noe som er likt. Ingen lærere reagerer på samme måte og det er ikke alle teknikker som benyttes som er like i de ulike skolene.

6.0 Drøfting

Hva er det som kan endres i skolen, hva er det lærere som arbeider i skolen tett på elever med utfordringer tenker om dette? Jeg har valgt å se på den sosiale inkluderingen i skolen fra læreren sitt ståsted. Dersom en lærer skal kunne hjelpe en elev med å bli sosialt inkludert og slik få en bedre psykisk skolehverdag, må læreren vite noe om hva som kan ligge bak atferden og hva som kan fungere som en løsning.

I henhold til Elvén (2017) vil lærere håndtere elevene som utagerer etter beste evne, men at det ofte blir feil fordi en lærer ikke har nok kunnskap om hvordan en skal håndtere barnet i den gitte situasjonen. Ved at en lærer ikke innehar nok kunnskap om tematikken, benyttes det metoder som ikke burde bli benyttet (Elvén, 2017).

I denne delen av oppgaven vil jeg se på funnene mine og sette de opp imot teori på feltet. Det er teorien som er med i oppgaven som ligger til grunn for drøftingen. De ulike kategoriene fra analysedelen vil nærmere bli belyst her. Jeg vil se på de fem faktorene og sette funn og teori i sammenheng, dette vil jeg gjøre for å kunne belyse problemstillingen. Noen steder vil de ulike kategoriene flyte litt sammen, dette er rett og slett fordi det ikke er mulig å se på en kategori som totalt isolert fra de andre kategoriene. Det samspillet som er mellom de ulike kategoriene i skolen, det kan vi ikke bare skru av. Sammenhengen er der og derfor må det også tas høyde for i denne drøftinga, at det noen plasser vil flyte sammen – nettopp fordi det i det virkelige faktisk henger sammen.

6.1 Sosialisering

Psykologen Ross W. Greene sier at folk som kan oppføre seg gjør det (Elvén, 2017). Tanken og prinsippet bak dette er at dersom barn oppfører seg, er det nettopp fordi de kan det. Oppfører det seg ikke – nei, da kan ikke barnet å oppføre seg som forventet i den konteksten. Dersom et barn ikke kan å oppføre seg, hevder Greene at skolen se på omgivelsene, hvilke krav og forventinger er det som møter denne eleven og hva kan skolen gjøre for å møte dette barnet (Elvén, 2017). Hva er det skolen kan gjøre for å sosialisere alle barna inn i det sosiale ved skolen, hvordan kan alle bli en del av felleskapet? Barn lærer i samspill med andre barn, de strekker seg mentalt og de blir en del av en gruppe. Men hva med de som aldri blir en del av det sosiale, de som alltid faller utenfor - hva er det skolene gjør ovenfor de elevene? Det fremkommer gjennom forskningen min at dessverre er det noen tilfeller i skolen hvor elevene fortsetter å falle utenfor, det blir ikke tatt grep. Blant respondentene er det fokus på sosialisering og læreren vet hva som ligger i begrepet, men det er ikke alle mine respondenter som har den forståelsen av at det sosiale ved skolen påvirker elevens atferd i noen nevneverdig grad. De søker heller til andre årsaker for atferden enn det sosiale ved skolen.

Som kategori *sosialisering* i analysen viser er det dessverre fremdeles tilfeller hvor lærere ser på eleven som agerer på en annen måte som et problem. De lærerne som setter barnets beste i fokus og dermed arbeider i tråd med opplæringsloven §9a, de vil kunne snu elevens negative atferd i skolen. En lærer kan ikke bare bestemme seg for å snu

eleven sin atferd, eleven må se sin egen rolle i skolen og eleven må oppleve skolen som noe positivt. Det er ikke nok at læreren sier at eleven må endre seg, eleven må bli forstått og godtatt som den er.

I henhold til Theophilakis (1983) må elever som innehar en atferd som er annerledes enn de andre elevene, bli sett og forstått på bakgrunn av det samfunnet som de er en del av. Skolen er en del av barnets hverdag og det er elevens sosialiseringarena. Dersom barna har en annerledes atferd, må barna bli sett i samspill med det samfunnet som de er en del av, det samfunnet som setter de i bås som en avviker. Dessverre viser min forskning at barna blir satt i bås, de blir stemplet ut ifra den familien som de kommer fra, dette kommer til uttrykk i kategori *lærerens reaksjon*. Denne kategorien viser at barna blir behandlet ulikt, avhengig av bakgrunn. Denne kategorien peker til kategori *sosialisering*, måten læreren reagerer på kan ikke alltid bli sett på isolert vekk ifra elevens og lærerens sosiale samspill. Noen av lærerne legger all skyld for atferden over på hjemmet til barnet. Det er ikke barnet i seg selv som er den avgjørende faktoren for om barnet vil fungere i skolen eller ikke.

Theophilakis (1983) hevder at hver tid har sine elever som har en annen atferd, en atferd som forsterker mangler og problem med det aktuelle samfunnet. Dette tyder på at det som respondentene forteller som skolehverdagen peker på et samfunn som legger skylden på andre arenaer enn skolen, og at skolen ikke klarer å sosialisere alle elevene uansett utfordring inn i skolen. De elevene som faller utenfor på skolen, vil trolig ha større utfordringer med å lære seg flere sosiale koder (Riksaasen & Vigeland, 1994). Dersom barnet ikke har de sosiale kodene, vil de trolig ikke kunne ha en atferd som passer inn i vårt samfunn. Elevene kan derfor risikere å ha en oppførsel som retter fokus mot de manglene som er i samfunnet. Her er det snakk om faktorer innenfor individ, familie og samfunn som påvirker elevene og deres atferd. Elevene som ikke blir sosialisert inn i skolen vil møte samfunnet uten å være rystet til å møte realiteten i samfunnet. Videre kan det også føre til at elevene får store problemer med å kunne tolke de sosiale kodene i samfunnet. Eleven bør derfor sees i sammenheng med de kravene som er i samfunnet (Theophilakis, 1983).

Skolen bør hjelpe alle elevene med å bli sosialt inkludert i skolen, selv om det blir bekreftet i mitt datamateriell at det er lærere som ikke vet hvordan og hvorfor de skal sosialisere alle elevene inn i skolen. Dette fremkommer gjennom kategorien *sosialisering* som belyser at det er sammenfallende at lærerne vet at sosialiseringen er viktig, det fremkommer også at noen av lærerne er utrygge på begrepet og hva som ligger i det. Derav blir de usikre på hvordan og hvorfor barna skal bli sosialisert i skolen. Videre så blir det også bekreftet i mitt datamateriell at det er lærere som dessverre har gitt opp denne sosialiseringen. «nei, jeg vil si nei. Men det kommer jo an på hvem som prøver» (Guri).

Dersom læreren skal kunne hjelpe eleven til å få en bedre sosial hverdag i skolen, må skolen ta hensyn til det samfunnet som skolen er en del av. Dette blir bekreftet av Theophilakis (1983) som hevder at det er svært utfordrende å bygge opp en diagnose som går på atferd uten å ta med de samfunnsmessige forholdene som eksisterer. Her blir det bekreftet at den sosiale hverdagen til elevene i skolen er svært viktig for deres atferd. Videre skriver Theophilakis (1983) at det ofte er det som skjer, at det samfunnsmessige ikke blir tatt med i en vurdering av et barn, fordi de som behandler barnet hevder at de ikke skal behandle samfunnet, men barnet (Theophilakis 1983).

Dette er i henhold til mitt datamateriell det som i all hovedsak skjer i skolen også, at barnet blir sett på som en isolert faktor som ikke skal sees i sammenheng med andre, foruten om med hjemmet. Det er sammenfallende blant mine respondenter at de hevder at det er der alle problemer stammer fra, fra hjemmet eller andre arenaer enn skolen.

Om alle barn skal sosialiseres inn i skolen, må det gjøres noe med tankegangen som kommer til uttrykk i mitt datamateriell. Det fremkommer av kategori *sosialisering* at det er lærere som er usikre og at det er skoler som ikke har noen felles strategier for sosial inkludering i skolehverdagen. Dette fremkommer gjennom utsagnene til mine respondenter, det er ikke mange av skolene som har noe fast som inkluderer alle elevene. "Petra" forteller at de har lekepatrulje ved skolen, for de som har lyst å være med. Men hva med de som ikke vil være med? De som ikke tør? Hva med de barna som alltid faller utenfor, det er ikke de som står først i rekka for å bli med på en lek. Det er heller ikke de som blir invitert med i leken. Her må lærerne være tette på, "Lotte" sier at de hjelper barna med å inkludere flere barn i friminutta. Det er svært positivt for de som ikke tør å spørre. For elevene så er skolen en sosialiseringsarena, klasserommet er en arena for sosial utvikling. Det må alle lærere være klar over, de må ha en forståelse for at de er en viktig brikke i hverdagen til eleven. I analysen av kategori *sosialisering* bekrefter respondent "Lotte" at hun er en svært viktig, kanskje den viktigste faktoren hun har når det kommer til sosialisering.

Elevene er ofte mer opptatt av hva kompisene tenker enn hva læreren tenker og tror om dem. Elever kan dermed bli urolig og skape situasjoner som er utenfor det som læreren hadde planlagt. Læreren vil da se på eleven som et problem og de vil ofte ikke ha fokus på å hjelpe eleven til å mestre det sosiale (Elvén, 2017). Læreren på den ene siden ser på eleven som et problem, som et problem som skaper uheldige situasjoner i skolen. På den andre siden er det elevene som oppfører seg litt annerledes, anerkjennelsen fra medelever etter den aktuelle timen er det som betyr noe. Eleven trenger å bli sett, lagt merke til og føle seg som en del av klassen (Theophilakis, 1983). Elever som ikke anser skolearbeid som viktig, eller som kanskje ikke mestrer det faglige nivået i skolen, vil markere seg på andre måter, eleven ser at det er andre områder som er av høyere verdi enn det faglige ved skolen. Det er handling og atferd som skaper en tilhørighet til medelever og mening i skolehverdagen (Nordahl, 2002). Elevens atferd er ofte rasjonelle og de har ofte et ønske, en tanke bak det som blir gjort. Selv om den atferden de velger, de strategiene som elevene benytter ikke er nøyaktig slik som skolen har forventet av dem, så vil elevene utføre den atferden som de tror setter de i best mulig lys. Elevene vil opptre slik som de tror er best for å sikre seg en bedre sosial hverdag og en bedre sosial tilhørighet (Nordahl, 2002). Dersom læreren er dette bevisst kan de trolig bedre sosialisere alle elevene inn i skolen, hjelpe de til å skape en bedre sosial skolehverdag og slik påvirke deres opplevelse av skolen som noe positivt og da kan det skje en endring i atferden. Eleven kan oppnå et bedre psykisk skolemiljø.

Det er ikke tvil om at sosialisering er svært viktig for elevene og at læreren må hjelpe elevene inn i det sosiale ved skolen. Utvikling og modning av barnets mentale prosesser er et resultat av et godt samarbeid mellom barn og voksen (Vygotsky, 2001). Barnet må oppleve noe positivt ved det sosiale. Barnet må forstå og utvikle seg i et omsorgsfullt miljø. For at et barn skal bli sosialt inkludert må barnet altså ha sosial kompetanse dette er noe som de voksne i skolen må hjelpe elevene med, dette er ikke noe som alltid kommer av seg selv. Læreren må bidra til barnets sosiale inkludering i skolen (Ogden, 2014).

6.2 Klassemiljøet

Elevene tilbringer store deler av dagen i skolen, de blir påvirket av det som skjer i skolen. Det er på skolen de treffer venner og fiender. Det er på skolen barn treffes. Skolen er en av barnas primær sosialiseringarenaer. For at elevene skal være en del av fellesskapet i skolen, bør de følge skolens regler og normer i klasserommet. I henhold til Ogden (2012) har skolens struktur, det sosiale miljøet og den faglige påvirkning på hva som skjer rundt elevene. Skolen som sosialarena er noe som ikke alle barn mestrer, og da må skolen legges til rette for de elevene slik at elevene ikke får psykiske utfordringer knyttet til skolen.

Elevene får i liten grad påvirke hvem de skal gå på skole sammen med, det er ikke alle klassesammensetninger som fungerer optimalt og de har ingenting å si på hvem som er lærer i klassen. Elevene skal lære seg å mestre motgang og medgang, å mestre en klassesammensetning kan være utfordrende og da må læreren være oppmerksom og tett på elevene. Alle elevene må oppleve trivsel og tilhørighet for å kunne føle seg velkommen på skolen. Trygge barn er de som lærer. Er barna utrygge vil de ofte være urolige i skolen (Ogden,2012).

Som det fremkommer i kategorien *klassemiljø* så har alle mine respondenter ulikt syn på klassemiljø, det opplever ulike dager i skolen. Likevel er det noe som er sammenfallende i de ulike klassene, ved de ulike skolene. Det finnes utfordringer, både knyttet til enkelt elever, sammensetninger av elevene og utfordringer knyttet til lærer og voksen-tetthet. Dette kan bety at det være utfordringer rundt om i klasserommene i Norge.

"Målfrid" som har et godt klassemiljø er tydelig på at det er på grunn av en god dynamikk i og rundt klassen. Alle lærerne ser at klassen er en del av samfunnet, det er ikke mulig å se klassen isolert fra samfunnet, dette er i tråd med forskning og teori på området. Dette kan vi blant annet se i lys av Theophilakis (1983) lærere kan reagere med å ha et nedlatende syn på elevene som utfordrer de i hverdagen. Noen av elevene som ikke er teoretisk sterke, kan lett bli sett på som evneveike og at det de er god i – ikke er så viktig, fordi det ikke er et av de tunge teoretiske fagene i skolen (Theophilakis, 1983).

Ogden (2012) hevder at læreren som kommer i en vanskelig situasjon ofte tillegger eleven negative kjennetegn og motiv, istedenfor å være kritisk til sin egen rolle ovenfor eleven og i klasserommet. Problemene kan være knyttet til forhold ved undervisningen og læringsmiljøet (Ogden,2012). I henhold til kategori *klassemiljø* har mine respondenter en god forståelse for båndet mellom skole og samfunn. Klassemiljøet spiller inn på elevenes læring, fordi at læring er et resultat av sosial interaksjon og samspill. De har en forståelse for at der er en sammenheng, det vil ikke bety det samme som om at de alle arbeider i tråd med den forståelsen. Det er veldig viktig at de som arbeider i skolen har fokus på et godt klassemiljø, dersom vi ser på det som fremkommer i kategorien som omhandler klassemiljø ser vi at de skolene som har gode klassemiljø er bevisst hva som kan påvirke klassemiljøet og de har arbeidet med det. Det er ikke slik at de som har dårligere klassemiljø ikke har fokus på hva som påvirker eller at de ikke arbeider med det, det kan hende at de ikke har nok kompetanse eller rett kompetanse til å klare å snu noe som er negativt. Det er mye som påvirker klassemiljøet, det er blant annet lærere, elever, fagstoff, skolen, nærmiljøet og samfunnet alle de faktorene spiller en rolle på hva som skjer i klasserommet. Det er viktig å poengtere at det er flere faktorer enn de som jeg har nevnt her som påvirker.

Dersom vi ser på hva "Petra" uttrykte i kategorien *klassemiljø* ser vi at det blant annet er hendelser fra fritida som påvirker det som skjer med klassemiljøet. Det fremkommer også at ved å ha ustabil personale, mye bytting av de voksne det påvirker barna. Grunnlag for gode relasjoner blir ikke lagt før det plutselig er noen andre som skal inn i den klassen. Skolen som har det slik, har en vei å gå dersom de skal kunne skape flere trygge elever og dermed et bedre klassemiljø.

På den andre siden har vi respondent "Målfrid" som uttrykker at de har et godt klassemiljø, nettopp på grunn av at de er så sosialiserte med hverandre på arenaer utenfor skolen. Dette viser at det som skjer utenom skolen påvirker hverdagen i skolen, det fører til endringer innad i klassen og klassemiljøet. Klasserommet er en arena som er sentral i den tradisjonelle skolen, og dermed vil klasserommet påvirke det sosiale miljøet rundt eleven. Klassemiljøet spiller inn på elevenes læring, fordi læring er et resultat av sosial interaksjon og samspill. Ogden (2012) hevder at det er over tid i samspill med andre elever at barn tilegner seg kunnskap.

Barnet utvikler seg i samspill med andre barn, det er noe som kommer til uttrykk også hos Vygotsky. En lærer må derfor se på hele klassen, ikke bare deler av den. Alle må støttes, veiledes og må få den omsorgen som de trenger. Akkurat som gartneren som må se på hele hagen sin for å se hva han har fått til og hva han kan få til. Det er ikke slik at et høyere mentalt nivå automatisk fortrenger et lavere mentalt nivå. Barna utvikler seg og kunnskap bygger på kunnskap. Først tilegner barn seg kunnskap sakte, så lærer barna fortere. Det samme gjelder atferden til barna. Utviklingsbildet er sammensatt og den atferden som barnet har, den må sees i sammenheng med tidligere atferd. (Rieber & Carton, 1987). Det som skjer i klasserommet knyttet til læring og atferd må altså sees i sammenheng med hverandre. Det er sentralt at læreren også ser sin egen rolle i klasserommet. I kategorien *klassemiljø* så uttrykker "Petra" «Læreren selv påvirker klassemiljøet(..)», i analysen av denne delen fremkommer det at noen av de voksne anser seg selv som en viktig brikke i klassemiljøet. Med utgangspunkt i det som Ogden (2012) forteller må læreren kunne benyttes som en ressurs inn mot elevene, både sosialt og faglig (Ogden,2012). Dette tyder på at klassemiljøet blir påvirket av lærere og elever, både de hendelser som oppstår i skoletiden, men også det som skjer på fritida.

6.3 Relasjonsbygging

Lærere som skal skape relasjoner til elevene må vite noe om barn, de bør ha kunnskap om hvordan barn lærer og hva som er viktig for barnet. En lærer kan ikke tvinge et barn til å like noe eller noen, læreren kan heller ikke tvinge et barn til å gjøre noe. I henhold til kategorien *relasjoner* kan vi forstå at tvang ikke fungerer i skolen, "Molly" uttaler «(..) det med makt, at jeg trumfer gjennom noe». Her er det tydelig at læreren har prøvd seg litt fram, funnet ut at dette ikke fungerer. Det er som Vygotsky skriver, barnet er som en blomst, læreren må være en gartner. En lærer kan ikke pålegge et barn å like læreren, læreren må gjøre seg fortjent til barnets tillitt. Barnet vil ikke kunne mestre noe som er for langt over den proksimale utviklingssonen. En lærer må fokusere på hva eleven kan i dag, og hva eleven kan oppnå med noe støtte og veiledning (Rieber & Carton, 1987). En lærer må se på hele klassen, ikke bare deler av den. Barnet må oppleve en god relasjon til den voksne, slik at barnet kan utvikle seg og slik tilegne seg kunnskap.

Dette kommer tydelig fram gjennom Nordahl (2002) eleven trenger å bli sett, lagt merke til og føle seg som en del av klassen. Elever som ikke anser skolearbeid som viktig, eller som kanskje ikke mestrer det faglige nivået i skolen, vil markere seg på andre måter, det er andre områder som er av høyere verdi enn skolen. Det er handling og atferd som skaper tilhørighet til medelever og mening i skolehverdagen (Nordahl, 2002).

«Relasjoner er veldig viktig. Klarer du ikke ha en god relasjon til elevene så kommer du ikke så langt. Har du en god relasjon, så klarer du å få de til å gjøre det meste. Så for meg er det noe av det viktigste (...)» (Petra). I dette sitatet og gjennom analyse av kategori *relasjoner* ser vi at ut i skolene i Norge, er der lærere som har fokus på relasjonskompetansen, som er klar over hvilken betydning dette har. Dette var et sammenfallende funn i min forskning, alle respondentene tilla relasjonskompetansen en stor betydning i skolehverdagen. Ved å ha fokus på dette kan læreren lykkes bedre, læreren kan hjelpe elevene inn i det sosiale – fordi at de har opparbeidet seg et tillitsforhold. Dersom vi ser på relasjoner og atferd i skolen i lys av tankene til Bernstein, ser vi at skolen fungerer forskjellig på ulike barn. Barna tolker skolen på sin måte, de er preget av sin oppvekst. Med seg inn i skolen har barna med seg ulik bagasje. Derfor må vi se på barna med de evnene de har, og den mulighetene som de har med seg. Vi må se på barna som en mulighet, ikke som en belastning. Lærere må fortsette å ha fokus på relasjoner, det er ulik måte å oppfatte relasjoner på. I min analyse av innsamlet datamateriell oppdaget jeg at det er ulike meninger om hva relasjoner er, det er likevel sammenfallende i kategori *relasjoner* at alle lærerne mente at relasjoner er svært viktig for barna i skolen, at det er en av grunnsteinene til skolen.

Dersom en lærer skal kunne hjelpe et barn å bli sosialisert, må der være gode relasjoner – det uttrykker noen av respondentene mine tydelig. På den andre siden virker det som om relasjoner skygger over sosialiseringen. Akkurat som om sosialisering og relasjoner går hånd i hånd, noe som det trolig gjør. Det er ikke mulig å se en faktor ved skolen isolert fra de andre. Samspillet i skolen er avhengig av alle de ulike faktorer som er en del av skolehverdagen.

Gjennom analyse av innsamlet data fremkom det at det var flere av respondentene som var usikker på hva som ligger i begrepet sosialisering. Dersom de skal kunne være en trygg voksen, som skal kunne sosialisere barna som sliter inn i skolen, kunne hjelpe de med å oppnå et godt psykisk skolemiljø. Må lærerne vite hva sosialisering er, hva som ligger i begrepet. «Nei, altså(..)det er litt vanskelig(..)» (Molly), dette tyder på at læreren er usikker på hva som ligger i begrepet. En kan da undre seg over om denne skolen har fokus på sosialisering. Videre sier "Molly" «ja det er elever ved skolen som faller utenfor det sosiale». I henhold til kategori *relasjoner* er det sammenfallende at respondentene mente at relasjoner var viktige. Og relasjoner og sosialisering går hånd i hånd, det kan virke som om respondent "Molly" var usikker på begrepene. En skole som ikke har fokus på sosialisering vil trolig få flere elever som faller utenfor det sosiale, da gjelder det ikke bare elever med diagnoser, de som utfordrer de ansatte i skolen, det gjelder alle barna i skolen. Når fokuset ikke er på sentrale faktorer som sosialisering, vil trolig en større andel barn falle utenfor sosialt. Det er ikke fordi at de utfordrer, men barn er ulike og det er ikke alle som i like stor grad tør å invitere seg selv med inn i det sosiale samspillet. Derav er sosialiseringen viktig for alle barn, ikke bare for de som strever. Det er kanskje enda viktigere for de som strever, men det er ikke mulig å ikke ha fokus på sosialisering ovenfor de andre barna i skolen. Skolen er en viktig sosialiseringsarena for alle barn.

Theophilakis (1983) hevder at hver tid har sine elever som har en annen atferd, en atferd som forsterker mangler og problem med det aktuelle samfunnet. En oppførsel som retter fokus mot de manglene som er i samfunnet. Her er det snakk om faktorer innenfor individ, familie og samfunn som påvirker elevene og deres atferd.

Eleven sitt selvbilde er et resultat av et sammensatt og komplekst bilde, det sosiale skolemiljøet spiller inn på eleven sin psyke. Det sosiale skolemiljøet, relasjoner og det psykiske skolemiljøet påvirker hverandre og er et dynamisk samspill (Theophilakis, 1983) derfor kan vi ikke se på relasjoner uten å ha med sosialisering og det miljøet som skolen er en del av. Dette samspillet og sosialiseringsprosessen er viktig for alle barna i skolen, det som skjer sosialt med barna påvirker elevens selvbilde og følelser knyttet til skolehverdagen.

6.4 Atferdsvansker

I det virkelige livet i skolen ser ikke eleven som driver den voksne ut av komfortsona, at den er en utfordring, at atferden til eleven kan oppfattes som et problem av enkelte av lærerne. Eleven vil endre sin atferd dersom skolen møter barnet på rett måte. Skolen kan ikke bare legge skyld på eleven som har en uønsket atferd, da ender de bare opp med at atferden kan bli gjentatt (Ogden, 2015). Det fremkommer i min forskning at det er nettopp det som skjer flere steder, at skolen legger skyld på eleven. De tillegger årsaken til atferden på andre arena enn skolen, det er andre faktorer som har ført til at eleven agerer slik som den gjør. "Petra" «ja, jeg føler at det stammer en del hjemmefra. At de ikke har det så bra hjemme». Noen steder er det som om skolen fraskriver seg alt ansvaret for eleven og atferden eleven har, dette er noe som fremkommer i intervjuet med "Molly". «(..)de feier det under tepper syns jeg. De gjemmer det, snakker ikke om det». Her bekrefter "Molly" at skolen hun arbeider ved ikke ser det totale bildet rundt eleven. Det er tydelig at det "Molly" opplever er at skolen ikke har forståelse for at barna er ulike – at de tolker skolen på ulik måte. I henhold til Bernstein (Riksaasen & Vigeland, 1994) er det ulike måter å tolke skolen på, skolen er ikke for alle. Det er ikke alle som har rett verktøy for å kunne håndtere skolen som vi har i Norge. Det er ikke gitt at elevene som utfordrer oss vil være slik – at de er utfordrende med hensikt. Dette kommer til uttrykk i kategorien *atferdsvansker*, «for det første så tenker jeg at de ikke vil være slik, de vil ikke ha den atferden. Det er ikke sikkert at de tenker så mye på at de har atferdsvansker, som vi kaller det, de skriker etter oppmerksomhet» (Petra). Lærere som møter elever som ikke helt passer inn, som ikke har med seg de rette kodene inn i skolen, de må møte barnet. Dett barnet trenger støtte og veiledning det trenger ikke kjeft og konsekvenser. Barnet må bli forstått, slik kan atferden endres.

Skolen har et ansvar, de skal sørge for at elevene har en trygg og god skolehverdag. Det som fremkommer i min forskning er at mye av det blir ignorert – da oppfyller ikke skolen §9a som skal sørge for at barna har en trygg og god skolehverdag (lovdata). På den andre siden av denne opplevelsen av at skolen fraskriver seg ansvar, har vi heldigvis lærere som "Lotte" som uttaler følgende «(..)Jeg har fokus på problem, at det er en utfordring og ikke et problem. Er så opptatt av løsninger at jeg tenker ikke heilt dette med problem.» det kommer til uttrykk gjennom analysen av de ulike intervjuene at det er mange lærere som ønsker å se eleven og som ønsker å gi de best mulige dager. Selv om de ønsker å gi elevene gode dager, er det dessverre et sammenfallende funn at flertallet av respondentene legger årsaken til utfordringer i skolen på en annen arena. Det er noe som bekreftes av gjeldene teorier på området, de teoriene som eksisterer rundt tematikken viser at årsaksforklaringen til atferdsvansker blir lagt på andre arenaer

enn skolen. Det er tydelig at det ikke er alle som arbeider i tråd med de teoriene som vi har, de teoriene som bekrefter at skolen påvirker elevens atferd. Dette kan tyde på at det som kommer til uttrykk i kategori *atferdsvansker* stemmer. I analysen av den kategorien fremkommer det at mange av lærerne føler på at de ikke har den kompetansen som de skulle hatt for å arbeide med barn som strever. Uten rett kunnskap legger de årsaken til atferden over på andre arenaer.

Elvén (2017) hevder at det alltid er en årsak bak atferden, skolen kan ikke definere hva som var den utløsende faktoren for atferden. Læreren må være villig til å finne ut av hva som faktisk skjedde i den aktuelle situasjonen, og skolen må ha vilje til å endre på situasjonen. Det er særdeles viktig at fokuset er på at det er pedagogen som skal finne løsningen, ikke eleven (Elvén, 2017). Dette er også forankret i §9a. Det er skolen som har ansvar for at elevene har et trygt og godt skolemiljø (lovdata), da må skolen finne løsninger i et godt samspill med elevene. Ut ifra kategorien *atferdsvansker* er det tendenser i skolen, til å legge årsaken til atferden over på andre arena enn skolen. Dermed vil ikke læreren lete etter årsak for uønsket atferd i skolen, og da vil ikke læreren endre sin tilnærming til eleven som strever, og slik vil muligheten for endring av atferd være minimal.

Hvorfor er det slik, at skolen ikke vil ta ansvar for det som skjer på skolen? Det kan virke som om skolen er så opptatt av å være feilfri, at vi i Norge drifter en skole som ikke har svakheter. Siden vi startet med mye testing i skolen, testing som skulle publiseres, har elevene opplevd et større press. De må prestere, gjør de ikke det så drar det skolen ned. Elever ved en skole som ikke ligger på topp ti over skoler i landet, kan oppleve enda mer press. Også de skolene som ligger best an presser elevene sine, de kan jo ikke bli noe dårligere. Det kan virke som om uansett hvilken skole du tilhører så opplever eleven press på den ene eller den andre måten. Selvfølgelig vil dette gjøre noe med barna. Respondent "Målfrid" forteller om at de har elever som har skolevegring, som sliter med psyken. At dette er noe nytt i skolen, dette hadde vi ikke før. Kanskje er det slik som "Målfrid" tenker, at det er på grunn av alt dette presset, denne testingen. Det som kommer til uttrykk i datainnsamlingen min er i tråd med det som fremkommer gjennom blant annet Theophilakis (1983) sin teori om barn med psykiske problem, de føler at de må prestere. Barn som opplever et slik press, vil dessverre ofte oppleve at det påvirker psyken deres. Elevens psykiske helse henger sammen med eleven sin psykiske skolehverdag, det er ikke mulig å se på barnets utfordringer uten å se på barnet som en del av et større fellesskap og skolen er en av barnets fremste sosialiseringarenaer.

Er det slik at lærere klarer å sosialisere alle barna inn i skolen, slik at de opplever bedre skolehverdager og slik kan få et bedre psykisk skolemiljø. Eller er det slik at dette er noe som lærerne allerede har gitt opp? At de ikke har fokus på at alle elevene skal være en del av det sosiale ved skolen. Elever lærer i samspill med andre, det er Vygotsky (2001) klar på. Han hevder at barna lærer det de er mentalt i stand til, i samspill med andre barn. Men dersom vi presser barna for hardt, vil det virke mot sin hensikt. De vil ikke kunne strekke seg fordi at de er klar for det, men fordi at samfunnet mener at de må det. Dermed øker risikoen for at de kjenner på for mye press, de mestrer ikke skolen og de kan få en uønsket atferd. Elever ramler utenfor sosialt fordi de ikke møter skolens krav. En annen atferd oppstår og læreren anser barnet som et problem. Ikke skolen som har presset for mye, læreren vil i henhold til mitt datamateriale ikke se på skolen som en utløsende faktor for at elevene kan streve i skolen. I henhold til analyse av kategorien *atferdsvansker* er det en tendens til at årsaken til at barna strever blir plassert på en

annen arena. Det kan virke som om de som arbeider i skolen ikke ser at det er mye som påvirker elevene. Det er ikke slik at de ser på skolen som en perfekt arena, men lærerne søker etter årsak til atferd andre steder. Dette kan tyde på at de ikke har den kompetansen som de burde ha, det er det også en av respondentene som uttrykker. «(..)klar diagnose så er det ikke noe som du lærer om i utdanningen din (..) diagnosen eller om det er på grunn av trøbbel på hjemmebane» (Guri). I utdanningen sin har de ikke lært om diagnoser, dermed kan det tyde på at det som skjer er slik som det fremkommer gjennom teorien, de søker etter årsaker andre steder dersom de ikke har en diagnose å henge utfordringene på. Om vi ser dette i lys av Bernstein kan de som arbeider i skolen benytte seg av den sosiale basen som et grunnlag for å sette «merkelapper» på de ulike aktørene (Riksaasen & Vigeland, 1994) og slik legge årsaken til ageringen på andre arenaer enn skolen.

Atferden til barna i skolen er sammensatt, det er ikke bare enten eller. Det er ikke slik at vi kan tilpasse det som er utfordrende og alt vil bli bra. Om det er det faglige som er vanskelig for barnet, kan vi ikke bare justere det faglige og atferden blir som ønsket, det må også fungere sosialt for barna. Atferden til eleven gjenspeiles i den totale dynamikken rundt barnet. Utviklingsbildet er sammensatt og den atferden som barnet har, den må sees i sammenheng med tidligere atferd. Selv om en endrer atferd slutter barnet ikke å mestre den atferden som barnet lærte tidligere i livet. Det er viktig å merke seg at barn og voksne ikke er like i den mentale resonneringen. Utvikling og modning av barnets mentale prosesser er et resultat av et godt samarbeid mellom barn og voksen (Vygotsky, 2001). Dersom dette samarbeidet fungerer godt, vil også barnet kunne tilegne seg de rette mentale ferdighetene og slik endre sin atferd.

Barn som agerer på en annen måte i skolen enn andre, de er ikke som flertallet. Ogden (2018) beskriver atferdsvansker på denne måten «atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2014 s.18).

Diagnoser, problemer på skolen både faglig og sosialt, det skyver læreren fort over på andre arenaer. De som arbeider tett på barna de skal sørge for at barna har det bra i skolen, de skal passe på at alle lover og regler blir fulgt. På den andre siden har vi de elevene som alltid gjør som de skal, hvilken rolle spiller de i dette bildet? Barn lærer i samspill med andre barn, dersom de barna som strever i skolen blir fjernet fra det sosiale, tatt vekk og ikke får være en del av klassemiljøet- vil ikke eleven lære seg de sosiale kodene. Elever som strever kan jo lære av de elevene som innehar den koden som kreves for å lykkes i skolen, de kan lære av hverandre i et sosialt samspill. Det sosiale samspillet vil da by på enda flere utfordringer for elever som strever, for de barna som ikke finner sin plass. Det er likevel viktig at lærerne ikke gir opp, at de tilpasser og møter barna på deres premisser slik at de som strever også kan bli sosialiserte gjennom skolen.

Vygotsky (2001) hevder at barn lærer i samspill med andre barn, dermed er sosialiseringen svært sentral for barna, også for de som strever. Dersom barna blir tatt vekk fra det sosiale vil de jo miste den muligheten til å lære seg det sosiale samspillet i klassen som i henhold til Nordahl (2002) er en viktig arena for å utvikle relasjoner og slik skape trygge barn. Det fremkommer også fra respondent "Lotte" at det er trygge barn som lærer, dersom barna er trygge og føler seg møtt – kan læreren hjelpe eleven med å endre atferden.

6.5 Lærerens reaksjon.

Dessverre er det flere av lærerne som jeg har intervjuet som uttrykker at de vet for lite om atferdsvansker. De har ikke den kompetansen i sin utdanning. Hvordan skal vi da kunne hjelpe de barna som strever i skolen? Skolens ansatte møter mange krav og de har ulike forventninger knyttet til seg, det er ikke alltid at de ansatte får den opplæringen de trenger i møte med sosiale og psykiske helseutfordringer hos elevene (Ogden, 2015). Det er på grunn av den manglende opplæringen knyttet til elever som utagerer at det er lett å legge skyld på eleven og ikke gå i dybden på hva en selv som lærer kan ha gjort eller hva læreren kan gjøre annerledes i slike situasjoner (Elvén, 2017).

I forskningsprosessen spurte jeg respondentene, er det noe skolen har gjort for å bedre hverdagen til barna som utagerer? «De har satt inn miljøterapeut (..)at det stammer fra miljøet, barna er jo mye hjemme at det er der det må ligge» (Molly).

Lærerne som jeg har intervjuet de beskriver at skolen mener at det er faktorer som ligger utenfor skolen som er årsak til utfordringene. Det er en hovedvekt i mitt datamateriale på at skolen og læreren delvis fraskriver seg ansvaret for atferden til elevene i skolen. Ogden (2014) hevder at sett fra de voksnes perspektiv er det de elevene som bråker, forstyrrer og skaper uro som er de vanskelige. Det gjelder spesielt de som da reagerer negativt på korrigerende og tilsnakk. Elever kan reagere med å være truende overfor medelever og voksne. De kan være i opposisjon til de som er rundt de. Dette er noe som blir underbygget av respondent "Guri" «Første som faller meg inn er det å takle korreksjon fra voksne. Beskjeder fra voksne. Det er et så stort problem for mange, vet ikke om det er diagnosen eller om det er på grunn av trøbbel på hjemmebane. Jeg vet ikke.»

I henhold til Bernstein (Riksaasen & Vigeland, 1994) er det ikke alle elever som har med seg de rette kodene for å takle skolehverdagen. Barna kan tilegne seg de rette kodene, men det er ikke nok å bare være en del av en klasse. En del av den utvida koden kan elevene lære, men det er i all hovedsak knyttet opp mot klassene i samfunnet. I skolen i Norge skal det ikke være forskjeller mellom klassene i samfunnet. I henhold til respondent "Guri" er det ulikheter i samfunnet og ved skolen, «Det blir litt slik sosial stemping, det blir det. Det er jo menneskelig og naturlig, men sett uten ifra så skjønner jeg ikke alle håndteringene. Hvorfor ble ikke det en tøffere konsekvens, og hvorfor ble det tak i, men det er så mye bakenforliggende som jeg ikke kjenner til selvfølgelig». Dette tyder på at denne ulikheten som Bernstein omtaler den foregår enda. Skolen reagerer ut ifra hvilket barn det er og fra hvilken familie barnet kommer fra. Den sosiale basen gir grunnlag for å sette «merkelapper» på de ulike aktørene (Riksaasen & Vigeland, 1994). Dette er direkte brudd på §9a som skal trygge alle barns skolehverdag.

Det er derfor desto viktigere at læreren har en kompetanse som fører til en forståelse for elevens atferd. Utviklingsbildet er sammensatt og den atferden som barnet har, den må sees i sammenheng med tidligere atferd. Selv om en endrer atferd i skolen, er det ikke slik at barnet slutter å inneha den atferden som barnet lærte tidligere i livet. Det er faktorer i hverdagen som påvirker barnet til å endre sin atferd, det er ikke nødvendigvis at barnet ikke har lært å oppføre seg. Barnet bli påvirket av det som skjer rundt, det er ikke like lett for et barn å sette ord på bakgrunnen for atferdsendringen som det kan være for en voksen. Barna trenger hjelpe til å finne ut av hva som ligger bak, hva som påvirker barnet til å velge dårlige strategier. Det er viktig å merke seg at barn og voksne ikke er like i den mentale resonneringen, på grunn av denne ulikheten trenger barna denne støtten i større grad enn de voksne. Selv om de voksne også trenger støtte og veiledning i løp av livet. Utvikling og modning av barnets mentale prosesser er et resultat

av et godt samarbeid mellom barn og voksen (Vygotsky, 2001). Hvordan kan en lærer hjelpe barna til å bli sosialisert inn i skolen? Dersom læreren ikke innehar kompetansen eller erfaringen som kreves for å se barnet for den barnet er, ikke bare se barnet som en brikke fra feil familie? I henhold til Theophilakis (1983) må mønsteret bak atferden kartlegges, det er viktig å få frem resultatet av barnets samspill i skolen, med familie og i samfunnet. Dermed må skolen og de som arbeider tett på barna kartlegge og finne et mønster. Videre er det viktig å merke seg at dette mønsteret bak atferden ikke er likt for alle barn, dette er noe som varierer i takt med enkeltindividet. Noen lærere er på den andre siden opptatt av barnets kjennetegn, deres hjemmesituasjon og familiehistorikk som faktorer for hvordan barnet ter seg i skolen. Dette blir bekreftet av mine respondenter. Dette er noe som går igjen ved flere skoler på ulike kanter av Norge. Schibbye og Løvlie (2018) skriver at det er umulig å karakterisere barnet i seg selv, vi er alle komplekse nettverk av ulike relasjoner som til enhver tid preger oss. Barnets følelsesliv og selvforståelse skapes og utvikles i samspill med andre mennesker, det er altså ikke nok å se på barnets atferd der og da.

7.0 Avslutning/konklusjon

Denne oppgaven har tatt for seg tematikken barn med atferdsvansker i skolen og hvordan de kan bli sosialt inkludert i skolen og slik få et godt psykisk skolemiljø. Jeg ville ha fokus på dette fra lærerens perspektiv. Altså hvordan læreren kan bidra til denne sosialiseringen. Jeg valgte dette fordi at jeg er lærer selv, og synes at tematikken er spennende.

De barna som strever i skolen, de kan bli sett på som et problem. Det er noe som blir bekreftet av mine respondenter. I henhold til Schibbye & Løvlie (2017) er det sentralt at eleven stoler på den voksne, slik at eleven blir åpen for råd og hjelp fra den voksne og fra skolen til å knekke de sosiale kodene. For å oppnå tillitt så må relasjonene være der, det betyr at de som strever ikke kan bli sett på som et problem. Gjennom analyse av datamateriell ser jeg at det er flertallet av lærerne i forskningen min, som ser på de som agerer annerledes som et problem i skolen. Det er ofte atferd som bråk, uro, mas, avbrytelser og protester som en lærer ser på som atferdsvansker. Denne atferden kan få ringvirkninger og skape dårligere læringspotensial i klassen (Ogden,2014). De voksne har i henhold til Schibbye og Løvlie (2018) ofte en tendens til å se på barnet isolert sett, altså som en aktør i eget liv som ikke blir påvirket av omgivelsene. De voksne tenker sjelden på at omgivelsene påvirker barnet, det er lett for de voksne å merke barna. Merkelapper som vanskelige, frekke, engstelige, ufine og tøffe. Ved å se på barna på denne måten så blir bildet av barnet ufullstendig, fordi en tar ikke med de voksnes rolle i det store bildet (Schibbye & Løvlie, 2018).

Det er ikke alle lærerne som ser på elevene som utfordrer som et problem, men som en utfordring. Det fremkommer også i mitt datamateriell at skolene der imot, ledelsen later som om det ikke er noe problem, de feier det under teppet som "Molly" uttalte. Det er ofte ledelsen som skaper en holdning til at elevene er et problem, dette kan være fordi at de også har manglende kunnskap om tematikken. De er ikke villige til å se på skolen som en arena som påvirker barnets atferd. Dersom læreren skal kunne bidra til at barna blir sosialisert inn i skolen, uansett utfordringer må ledelsen spille på lag med lærerne. Skolen må dra i samme retning, de må ha sosialisering og relasjonskompetansen i fokus slik at alle som arbeider i skolen vet hva det er og betydningen av det.

Det er ikke mulig for læreren å sosialisere inn alle elevene dersom de ikke har redskaper, ressurser og kunnskap til å kunne gjøre dette. Jeg hadde en tanke om å finne frem til gode tilnærminger som kunne fungere ovenfor de barna som strever i skolen. Slik at jeg kunne dele dette med flere lærere, slik at vi sammen kunne løfte skolen og gjør den enda mer inkluderende. Gjennom denne prosessen er det ikke avdekket så mange teknikker for atferds håndtering i skolen. Det som respondentene mine er enige i er at relasjoner er viktig. Det må mer fokus på relasjonskompetansen og at den henger sammen med sosialisering. Forskingen min avdekker at skolene dessverre søker løsninger på andre arena enn på skolen selv. Derfor burde det også komme frem, at skolene må kunne gå mer i seg selv for å finne løsninger. Kanskje kunne de andre etatene være mer inne i skolene, se hva en lærer kan gjøre annerledes. Slik komme med gode råd og innspill, som lærer selv vet jeg at vi ser oss litt blind på tilværelsen.

Jeg oppdaget også at det ikke var så mange av lærerne som ville sette fingeren på noe som var skjedd i skolen som ikke var bra, de var unnvikende og snakket seg fort litt bort. Dette kan tyde på at det skjer ting i skolen som de ikke ville at jeg skulle få innsyn i gjennom min forskning, men det vet jeg ikke sikkert. Ut ifra det lærerne uttrykker er det variasjon i hva som blir oppfattet som atferdsvansker og hva som blir oppfattet som noe positivt og dermed noe som de kan lære av.

Det kommer også frem at det er få tiltak som er satt inn i skolen for å støtte de elevene som strever, de skolene som har gjort noe har i hovedsak satt inn tiltak som skal fungere i en kortere periode. Det er kun en skole som arbeider strukturert med atferd, en PALS skole. Det burde være fokus på at flere skoler arbeider på denne måten slik at flere av de barna som strever med atferds utfordringer i skolen, kan bli sosialisert inn i skolehverdagen og slik oppnå et godt psykisk skolemiljø. Etter analyse av datamateriell er jeg ikke i tvil om at det er flere lærere som ser at elevens sosiale skolehverdag påvirker elevenes psykiske skolemiljø, sammen kan vi som lærere løfte elevene. Vi kan støtte de og sosialisere de inn i skolen, elevene kan oppnå et bedre psykisk skolemiljø – dersom vi legger til rette for å avdekke årsaker til atferden og setter inn rette tiltak ovenfor eleven. Det sosiale skolemiljøet og det psykiske skolemiljøet påvirker hverandre og er et dynamisk samspill (Theophilakis, 1983).

8.0 Litteraturliste

Elvén, Bo.H (2017) *Atferdsproblemer i skolen*.
Fagbokforlaget, Bergen

Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell. (2006) *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk*
J.W. Cappelens Forlag as.

Halvorsen, K. (2002). *Sosiale problemer. En sosiologisk innføring*.
Fagbokforlaget, Bergen.

Lovdata. (2020) Opplæringsloven §9a. Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-10

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*.
Universitetsforlaget, Oslo.

Ogden, T (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*.
Gyldendal akademisk, Oslo

Ogden, T (2014). *Sosial kompetanse og problematferd I skolen*.
Gyldendal akademisk, Oslo

Ogden, T (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*.
Gyldendal akademisk, Oslo

Postholm, May Britt(2005).*Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*.
Universitetsforlaget, Oslo.

Reiber, Robert W. & Carton, Aaron S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*.
Plenium Press, New York.

Riksaasen, Rita & Vigeland, Bjørn. (1994). *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*
Tapir, Trondheim.

Schibbye, Anne-Lise L. & Løvlie, E. (2018). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*.
Universitetsforlaget, Oslo

Sørli, M.A (1998). I Spesialpedagogikk. Artikler fra forskningsprogrammet. *Atferdsproblemer i skolen. fokus på stabilitet, endring og - forandring.*
Lærerforbundet, Oslo.

Thagaard, T (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.*
Fagbokforlaget, Bergen.

Theophilakis, M. (1983). *Skjulte sirkler. Erfaringer fra behandling av barn og ungdom med atferdsproblemer.*
Universitetsforlaget, Oslo

Tekstforslag. (2020, 10.mai) *Veien kan virke veldig lang.* Hentet fra
<https://tekstforslag.com/>

Vygotskij.L.S (2001). *Tekning og tale.*
Gyldendal Akademisk, Oslo

9.0. Vedlegg

1. Informasjon til respondenter
2. Intervjuguide
3. Transkriberte intervju
4. Søknadsskjema til NSD

Informasjon til respondenter

Jeg tar en mastergrad innen utdanning og oppvekst ved NTNU, Trondheim. Masteroppgaven min omhandler livet i skolen. Dagene i klasserommet. Dette intervjuet vil ta for seg ulike faktorer ved skolehverdagen.

Det er heilt frivillig å delta, all informasjon som blir samlet inn blir oppbevart sikkert etter gjeldene lover for datainnsamling. Informasjonen blir anonymisert. Intervjuet vil bli transkribert innen kort tid, og slettet etter transkripsjonen. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet.

Siden vi foretar intervjuet over internett, så håper jeg at det er greit at jeg tar opp intervjuet ved hjelp av nett-diktafon. Da blir intervjuet automatisk lastet opp til trygg oppbevaring på Universitetet i Oslo sitt system for sikker datainnsamling via internett.

Datainnsamlinga blir brukt utelukkende til masterprosjektet.

Intervjuguide

- Læreren.

Hvem er du? Navn, alder.

1. Hvilken utdanning har du?
2. Kan du fortelle om hvilken bakgrunn du har med deg inn i skolen?
3. Hvor lenge har du vært ved skolen?
4. Hva er ditt fagområde?
5. Stilling ved skolen i dag?

- Klassemiljø

1. Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i din klasse?
2. I den klassen du arbeider, er det noe som gjør at klassemiljøet er slik som det er? Er det noen faktorer som påvirker klassemiljøet?
3. Hvordan kan du som lærer påvirke klassemiljøet? Hva gjør du for å påvirke klassemiljøet?
4. Hva er din rolle i samspillet mellom elevene og klassemiljøet?
5. Er det noe i din klasse som du tenker er utfordrende når det kommer til klassemiljøet? Hva gjør du med det? Hvem er det som tar tak i det/ hvorfor blir det ikke tatt tak i?
6. Hva tenker du at kan gjøres for å bedre klassemiljøet?

- Atferdsvansker

1. Hva vet du om atferdsvansker?
2. Hvordan vil du definere atferdsvansker?
3. Hvordan er et barn med atferdsvansker? Typisk atferd.
4. Er det elever ved skolen som har vansker i skolehverdagen? Hvilke vansker? Vil du fortelle mer om det? Har dere elever som utfordrer dere? På hvilken måte? Hva gjør dere med elever som måtte utfordre dere? Kan du fortelle litt om din hverdag med de elevene som utfordrer deg? Hva gjør du/eleven? Hvilke tanker har du om elevene som har atferdsvansker?
5. Når oppstår det uønsket atferd i skolen?
6. Hva er skolens syn på atferdsvansker? Er vansken noe positiv eller noe negativt?
7. Hva er skolens tanker om hvor atferdsvanskene stammer fra? Årsaken til vanskene?
8. Hvordan samarbeider dere i din skole med andre etater rundt de barna som har atferdsvansker? venter dere lenge før dere kobler på andre etater?
9. Har du opplevd en situasjon med utfordrende elever som du føler at du lyktes med? Dersom ja, hva lærte du av den situasjonen? Er dette noe som dere har tatt med dere videre inn i kollegiet?
10. Er der episoder med barn som har vansker i skolen som du vet at du har håndtert dårlig? I så fall, hva var det som gjorde at det var en dårlig måte? Kunne du gjort noe annerledes? Hva lærte du av den situasjonen?
11. I henhold til fagfornyelsen så skal livsmestring inn i skolen, hvilke tanker har du rundt det? Er det noe som kan lykkes? Hvorfor/hvorfor ikke?
12. Hvordan tror du barn med atferdsvansker har det i den norske skolen?

- Sosialisering

1. Hva er sosialisering for deg? Hvordan oppfatter du det begrepet?
2. Har dere fokus på sosialisering?
3. Hvordan sosialiserer dere barna inn i skolen?
4. Er det noen barn som dere ved skolen ikke sosialiserer inn i skolen? Hva gjør dere evt med de?
5. Hvordan kan du/dere sosialisere alle barna inn i skolen?

- Motivasjon

1. Hva er motivasjon for deg?
2. Anser du motivasjon som noe som er viktig i skolehverdagen? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hvordan legger dere til rette for at elevene skal være motiverte?
4. Er det noen elever som ikke er motiverte? Hva gjør dere ovenfor de?

- Fagstoff

1. Hva vektlegger dere når dere velger ut fagstoff til elevene? Hvem er det som bestemmer type fagstoff?
2. Hvilke elever er det som får tilpasset fagstoffet? Og på hvilken måte tilpasses det?
3. Tilpasset opplæring har lenge vært tema i skolen, hva gjør dere rundt tilpassing ovenfor de elevene som sliter i skolen? Hvilke tanker har du om fagstoffet i skolen? Er det for alle elevene?
4. Klarer dere som lærere i skolen å finne fagstoff som passer for alle? Hvordan går dere frem for å finne fagstoff?

- Relasjoner

1. Hva er relasjoner? Hva er dine tanker rundt relasjoner i skolen?
2. I din hverdag i skolen, hva vektlegger du når det kommer til relasjoner? Og hvorfor?
3. Hvordan bygger du relasjon med dine elever?
4. Relasjonskompetansen er den i fokus ved skolen, hvorfor/hvorfor ikke?
5. Teknikker for gode relasjon?

- Ledelsen og oppfølging

1. Kan du fortelle om skolens arbeid rundt de barna som har atferdsvansker?
2. Kan du fortelle om noe som skolen har gjort ovenfor de/den eleven som har atferdsvansker, noe som skolen har lykket med?
3. Er det noen faktorer ved skolen som kan påvirke elevene med atferdsvansker?
4. Er det noe skolen har forsøkt som absolutt ikke har fungert?

- Er det noe rundt tema som du vil tilføye?

Intervju nr.1

• **Læreren.**

Hvem er du? Kan du fortelle hva du heter? Navn, alder.

- «Molly» 35 år
- 1. Hvilken utdanning har du?
 - Førskolelærer
- 2. Kan du fortelle om hvilken bakgrunn du har med deg inn i skolen? Har du noen annen kompetanse med deg inn i skolen?
 - Nei, kun førskolelærer
- 3. Hvor lenge har du vært ved skolen?
 - 1,5 år.
- 4. Stilling ved skolen i dag?
 - Lærer uten godkjent utdanning
- 5. Er det greit å være lærer uten godkjent utdanning?
 - Det er greit, men skulle ønske jeg hadde mer på «baken», mer kompetanse.
- 6. Hvorfor vil du ha mer kompetanse?
 - For å vite mer hva jeg kan gjøre, eller - fagtyngde. Jeg veit ikke heilt. Både hvordan en skal legge opp opplegg, takle elever.

• **Klassemiljø**

1. Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i din klasse?
 - Klassemiljøet er greit, det er som i mange klasser. Det er noe å jobbe med, men det er rolig. Men der er allikevel, utfordringer.
2. I den klassen du arbeider, er det noe som gjør at klassemiljøet er slik som det er? Er det noen faktorer som påvirker klassemiljøet?
 - Er det lov å si enkelt elever? Samt dynamikken mellom dei voksne.
3. Hvordan kan du som lærer påvirke klassemiljøet? Hva gjør du for å påvirke klassemiljøet?
 - Det er litt vanskelig å svare på, er ikke så mye inne i klassen. Har enkelt elever med ut.
4. Hva er din rolle i samspillet mellom elevene og klassemiljøet?
 - Rollen min som spesialpedagog? Det å ta ut? Jeg føler at elevene har lyst å bli med ut, de andre har også lyst ut. Altså de som ikke har vedtak vil også være med ut for å arbeide med den som har vedtak.
5. Er det noe i din klasse som du tenker er utfordrende når det kommer til klassemiljøet? Hva gjør du med det? Hvem er det som tar tak i det/ hvorfor blir det ikke tatt tak i?
 - Kontaktlærer som bestemmer.
6. Føler du at du blir hørt av kontaktlærerne?
 - Både ja og nei, ser de at det er et problem – så kan jeg bli hørt, ser de ikke problemet så blir det ikke tatt tak i. Det er mine opplevelser av dette.
7. Hva tenker du at kan gjøres for å bedre klassemiljøet?
 - Ta med de elevene som sliter, gi de mer oppmerksomhet selv om de ikke har vedtak på det.

- **Atferdsvansker**

1. Hva vet du om atferdsvansker?
 - Siden det er barnehagen som er mitt feilt, så vet jeg lite om det. Har lest en del artikler om det
2. Hvordan vil du definere atferdsvansker?
 - Det å ikke klare å innrette seg eller normer og regler som er satt for gruppa.
3. **Er det elever ved skolen som har vansker i skolehverdagen? Hvilke vansker?**

Vil du fortelle mer om det? Har dere elever som utfordrer dere? På hvilken måte? Hva gjør dere med elever som måtte utfordre dere? Kan du fortelle litt om din hverdag med de elevene som utfordrer deg? Hva gjør du/eleven? Hvilke tanker har du om elevene som har atferdsvansker?

 - Det er mange, de har vansker med å sitte i ro. Eller at der er forskjellige voksne som skal bestemme hva de skal gjøre. De har vansker med å ta til seg beskjeder, møte forventinger til de. De vil bestemme sjøl – mange av de vil det. Dei er ikke åpen for å gjøre som læreren sier. Samtidig så, nei vet ikke om jeg skal si hva jeg tenker om hva grunnen til dette kan være. Kanskje komme r du inn på dette senere.
4. Hva gjør dere med de elevene som utfordrer dere?
 - For min del så prøver jeg å finne ut av hva eleven er interessert i, vinkle det mot det som kan interessere. Det som gjør at eleven synes det er meningsfullt å holde på med det, samtidig så prøver jeg også å finne mestringsnivået. Tror at en del av Det at de ikke vil gjøre en bestemt ting, noe henger sammen med at de vet at de ikke mestrer. Mi erfaring det siste halvåret tilsier at dersom vanskelighetsgraden går ned, så går arbeidsinnsatsen opp. Motivasjonen for å gjøre det øker, den er økende. Dette er alfa/omega.
5. Hvordan samarbeider dere i din skole med andre etater rundt de barna som har atferdsvansker? venter dere lenge før dere kobler på andre etater? Er det et godt samarbeid?
 - Min erfaring er at vi har litt for lenge denne vent og se holdningen. Det er ikke nødvendigvis at vi ringer med engang, men jeg syns ofte at vi venter for lenge med å ta kontakt med PPT eller..ja.. av og til så føler det som om vi er redd for å trække noen på tærne.
6. Har du opplevd en situasjon med utfordrende elever som du føler at du lyktes med? Dersom ja, hva lærte du av den situasjonen? Er dette noe som dere har tatt med dere videre inn i kollegiet?
 - Ja, det har jeg. Jeg har en elev som ikke klarer å skrive skikkelig. En elev som er veldig utagerende, har tatt en test via IMAL. Om hva bokstaver som gjenkjennes i lesing og skrivning. Opplever da at eleven gjenkjenner svært få bokstaver, veldig få bokstaver som var gjenkjent til lesing, de bokstavene som blir gjenkjent i skrivning var ofte feil, feil vei og det var vanskelig å se hva han hadde skrevet. Fant ut at jeg ville begynne på nytt, starte med bokstavene og opplæringen på nytt. Eleven har da blitt roligere inne i klassen, det er noe som flere assistenter har påpekt. Det er mye roligere. Det er ikke så vanskelig å få kontakt. Det er færre raserianfall.
 - Vi var på vei, men så kom corona. Siden vi har hjemmeskole så er det vanskelig å vite hvor han står pr i dag og hvordan jobbe videre. Mine anbefalinger på veien videre er at det blir fortsatt med bokstavinnlæring og et lavt nivå som, tror at, de har sagt at det er en positiv vei å gå. Det er ikke hensiktsmessig å la eleven lese lange tekster med små bokstaver når han ikke kan gjenkjenne bokstaver.

7. Er der episoder med barn som har vansker i skolen som du vet at du har håndtert dårlig? I så fall, hva var det som gjorde at det var en dårlig måte? Kunne du gjort noe annerledes? Hva lærte du av den situasjonen?
 - Ja, det skjer ofte. Det er dårlige måter å håndtere barn på. Hva som gjør at jeg mener at det var en dårlig måte å håndtere barnet på, er vel kanskje det at vi prøver å skjerme barnet med å ta det ut fra klasserommet. Dette kan føre til gråt eller slag eller hva jeg skal si, men uansett så er det er ikke lett å vite hvordan vi skal håndtere et utagerende barn, på mest skånsom måte for å få barnet vekk fra situasjonen. Dette ble litt knotete.
8. Har du lært noe av de situasjonene som har vært vanskelige?
 - Ja har lært meg å være kreativ, på hvordan få barnet ut av klasserommet. For eksempel. Kopimaskina er veldig spennende. Om jeg prøver å lure litt, så er det av og til det er det mulig å få med eleven uten kamp. Samtidig som det ikke skal bli en belønning for å komme seg ut av klasserommet. Tenker jeg.
9. I henhold til fagfornyelsen så skal livsmestring inn i skolen, hvilke tanker har du rundt det? Er det noe som kan lykkes? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Ja, jeg tenker det at den psykiske helsen til elevene, er viktig å få frem i skolen. Livsmestring i skolen tror jeg er viktig å få på timeplanen, få det inn i skolen. For å lære eleven å takle livet, både psykiske utfordringer og det å takle motgang og medgang. Håper at skolen blir mindre teoretisk, jobber på en mer praktisk måte. Gi de verktøy til å takle livet videre. Jeg tror det kan lykkes, men lærerne må gå i seg selv for å på en måte, tenke skolehverdagen på en annen måte. Både med, det med frilek, det at selv ikke bare 1-2 klassen må ha frilek, men faktisk oppi, lengre oppe i skolen med, de har godt av å ha fri –ikke fri men frilek. Eller eventuelt Teambuilding, jobba med en klasse som har brukt dette mye, som er god og stabil så fungerer dette bra, men når lærerteamet ikke er stabilt lengre, så sklir teamet ut – elevgrunnlaget.
10. Atferdsvansker i skolen, den klassen du jobber i – opplever du at det er flere som har atferdsvansker enn de som har papir på det?
 - Så absolutt!
11. Hva gjør dere med de elevene, Hvordan håndterer dere dette?
 - Det er vanskelig å sette fingeren på det, fordi det variere på hvem som er der. Altså hvilken lærer som er der, som slår ned på den uønskete atferden. Eller hvilken elev det er, er det en elev som er gjentagende er utfordrende eller er det en elev som du har et godt forhold til. Dette merker jeg at er vanskelig, at du kanskje, din reaksjon da til den uønska atferden er forskjellig fra person til person ofte. Det er i alle fall en erfaring som jeg har. Er det en elev som du på en måte, ja, er litt..altså du snakker om røde, grønne, svarte følelser eller personer i forhold til om du har de i hjertet. Du godtar mer fra de som du har inni hjertet..selv om.. off dette var litt vanskelig å forklare.
 - Poenget mitt er at, jeg tror ikke at du ikke har en lik linje på hvordan du reagerer, du må ta det ut ifra situasjonen. Du er farget av humøret, hvordan du selv har det i dag og hvordan forholdet til den eleven er da.

- **Sosialisering**

1. Hva er sosialisering for deg? Hvordan oppfatter du det begrepet?
 - Nei altså.. Det er litt vanskelig tidlig en lørdagsmorgen.
2. Når du hører begrepet sosialisering-hva tenker du da?
 - Det må være å være en del av ei gruppe, det å være i lag med noen.
3. Har dere fokus på sosialisering?
 - Ja, altså. Det som er med den klassen som jeg er en del av er at de er to grupper. De å være i lag hele gruppa det har de ja det er det på en måte.. Det har vi fokus på. fokus på å være i lag med klassekamerater, men ikke nødvendigvis bare de samme hver dag vis jeg kan si det på den måten
4. Hvordan sosialiserer dere barna inn i skolen?
 - På trinnet som jeg er så har vi en fast utedag hver uke, som de har ute. Samtidig så varierer på de ulike gruppene, de er ikke på samme grupper hver gang, som ved et gruppearbeid.
5. Er det noen barn som dere ved skolen ikke sosialiser inn i skolen? Hva gjør dere evt med de?
 - Ja det er elever ved skolen som faller utenfor det sosiale. Det varier veldig fra lærer til lærer syns jeg.
6. Har skolen et system som fanger opp de elevene som faller utenfor sosialt?
 - Dei liker å tro at de har det, ikke noe håndfast som er satt i system.. det er ja..

- **Motivasjon**

1. Anser du motivasjon som noe som er viktig i skolehverdagen? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Absolutt. Motivasjon er det som driver en fremover føler jeg, også er det den indre motivasjonen. Det er den som driver deg rundt, du yter mye bedre tror jeg når det er noe som du brenne for, kontra ei drivkraft som kommer utenfra.
2. Hvordan legger dere til rette for at elevene skal være motiverte?
 - Det er vanskelig, fordi læreplanen er gitt, bøkene er gitt. Da er det er vanskelig å finne denne motivasjonen alltid for elevene
3. Er det noen elever som ikke er motiverte? Hva gjør dere ovenfor de?
 - Det har vært tilfeller hvor jeg har latt skolehverdagen, skolebøker bli helt lagt til sides. Der vi finner artigere måter både med spill, andre ting, bare for å få de på gli for å få komme på skolen. Prøver, Som jeg sa i sta finne ut av hva de er interessert i, ja, for å kanskje lage et prosjekt eller som nå kommer med fagfornyinga, dette med dybdelæring.

- **Fagstoff**

1. Hva vektlegger dere når dere velger ut fagstoff til elevene? Hvem er det som bestemmer type fagstoff?
 - Nei..For min del da, så følger jeg læreren sin plan. Den har de lagt opp. De har tatt utgangspunkt i pensum, i lærebøkene. Det læreverket som vi har på skolen. Det er kontaktlærerne. Det er stort sett de tema som er i lærebøkene som på en måte blir vektlagt.
2. Hvilke elever er det som får tilpasset fagstoffet? Og på hvilken måte tilpasses det?
 - Det spørres litt på hvilken tilpassing som de trenger, om det er forenkling eller hva de trenger. Det føler jeg på som for eksempel matte da, så trenger de ofte mengde trening eller hva jeg skal begrunne det med. Da blir det å lage oppgaver selv, å bruke laaaang tid på å lage oppgaver selv.

3. Tilpasset opplæring har lenge vært tema i skolen, hva gjør dere rundt tilpassing ovenfor de elevene som sliter i skolen? Hvilke tanker har du om fagstoffet i skolen? Er det for alle elevene? Klarer du å finne fagstoff selv, eller må du lage det?
 - Absolutt ikke. Bruker mye tid på å lete i bøker rundt om kring, både det ene og det andre læreverket. Ellers så bruker jeg ganske mye tid på å lage det selv. For eksempel når du skal lære deg å addere opp til ti, så er det ikke så mange repetisjoner men mange trenger det, mange repetisjoner. Det finnes heldigvis mange ressurser på nettet, som koster penger. Du tråler det som er gratis først. Rektor godkjenner jo ikke noe som koster penger. Så jeg tror vi må begynne å tenke mindre pensumbøker, heller gi lærerne muligheten til å leite digitalt.

• **Relasjoner**

1. Hva er relasjoner? Hva er dine tanker rundt relasjoner i skolen?
 - Jeg tenker at det er viktig å skape relasjoner til de elevene som du har i klassen, spesielt ovenfor de som er utagerende. For mange av de, min erfaring er at mange av de trenger den trygge basen. Den voksne som de kan stole på og vise hvor de har. Dette med å være lydhør for hva eleven har å si og hva som gjør at eleven utagerer. Det tror jeg er viktig med å skape et bånd.
2. Relasjonskompetansen er den i fokus ved skolen, hvorfor/hvorfor ikke?
 - Jeg prøver hver dag å jobbe best mulig med de eleven som jeg har, om det er å være tilstede der for de. Om det var innafor det du lurte på. Å være for de der de er. Og møte de der de er. Det føler jeg at jeg når til.
3. Har du noen teknikker for å skape gode relasjoner med elevene?
 - Det er litt det med å tenke litt annerledes, å ikke nødvendigvis være så opphengt i boka. Kanskje kan jeg starte dagen med et spill. Men som allikevel gjør at de trener på det som vi egentlig skal trene på. For eksempel et mattespill da, som gjør at ja, vi trener på regning men samtidig som det er litt moro, om å gjøre å få mest kort eller tegning eller det med å tegne på tavla – de som egentlig ikke er lov. Når vi er på grupperommet så synes jeg det er litt greit at de får lov til. Men at det er bare der og det synes det er greit. Litt slike lure teknikker, men viktig som ja..
4. Noe du har prøvd som virkelig ikke har fungert?
 - Ja, det er mye. No skal vi gjør dette. Altså det er vanskelig å sette ord på, for det er mye som på en måte ikke fungerer. Men det med makt, at jeg trumfer gjennom noe. dette skal vi gjøre. Det synes jeg er.. ja.. det fungerer ikke hjemme heller det..

• **Ledelsen og oppfølging**

1. Kan du fortelle om skolens arbeid og oppfølging rundt de barna som har atferdsvansker? Hvilket syn har skolen på de elevene?
 - Ja, det litt slik feie det under tepper. Feie det under teppet. Det er litt vanskelig å si. Det er som jeg sier, de feier det under teppet synes jeg. De glemmer det, snakker ikke om det.
2. Er det noe skolen har prøvd ovenfor de elevene med atferds utfordringer?
 - De har prøvd å sette inn miljøterapeut, men det er ganske nytt. Men samtidig så er det er så lite timer per barn, at det tror ikke på kortsikt at det fungerer, slik som de ønsker.
3. Skolens rolle ovenfor de elevene med atferdsvansker, tenker de at de har en betydning eller ikke en betydning?

- Tenker at de ikke har en betydning, vi sitter ikke på løsninger tror jeg de tenker
- 4. Har skolen et syn på kor atferdsvansker stammer fra
- Ja det tror jeg, om jeg skal være helt ærlig. Tror at de tenker med.. Det er litt slik som meg det, at det stammer fra miljøet, barna er jo mye hjemme at det er der det må ligge
-

- **Er det noe rundt tema som du vil tilføye?**

- Ja, det med klassestørrelse for eksempel. Det med at de i større klasser så er det lettere at en lærer ikke når over alle.
- Sleppe opp de der bøkene, det har jeg vel sagt men det tror jeg kan være en god ting.
 1. Andre faktorer i skolen som kan påvirke elever med atferdsvansker?
 - Ustabil personalt, det er ikke heldig i det hele tatt. Voksen som kommer og går, og nye vikarer hver gang. Det er ja.. det gjør ofte at elevene tester mer

Intervju nr.2

- **Læreren.**

1. Hvem er du? Navn, alder.
 - «Petra» 35 år.
2. Hvilken utdanning har du?
 - Grunnskulelærer 5-10, er det vel det heter.
3. Hvor lenge har du vært ved skolen?
 - Snart 2 år
4. Hva er ditt fagområde?
 - Engelsk, matte og samfunnsfag er vel de fagene jeg har.
5. Stilling ved skolen i dag?
 - Kontaktlærer. Fast stilling

- **Klassemiljø**

1. Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i din klasse?
 - Egentlig bra. Som jeg har oppfattet. Men der er jo så klart noen tilfeller der det ikke er så bra
2. I den klassen du arbeider, er det noe som gjør at klassemiljøet er slik som det er? Er det noen faktorer som påvirker klassemiljøet?
 - Ja det vil jeg si. Det er jo enkelt elever kanskje som kan påvirke veldig. Læren selv påvirker klassemiljøet. Lærer og assistenten. Hva som kan påvirke klassemiljøet? Jo mye av undervisninga. Hvordan den blir lagt opp, om det blir lagt opp til samarbeid for eksempel eller at det er lagt opp til mye jobbing alene hele tida.
3. Er det noe i din klasse som du tenker er utfordrende når det kommer til klassemiljøet? Hva gjør du med det? Hvem er det som tar tak i det/ hvorfor blir det ikke tatt tak i?
 - Ja, mye egentlig. Det er mye som skjer på fritida som de tar med seg inn i skolen. Som vi ikke har kontroll på, som vi ikke vet, som vi ikke vet om. Blant guttene så kan det være konflikter innenfor håndball eller fotball. Som de tar med seg. Eller blant jentene på fritida. Det skjer mye på sosiale media og på data spilling som vi ikke får med oss. Det syns jeg er utfordrende. De kan rett og slett krangle om det på skolen, så vet jeg ikke om det, at der er en konflikt. Det er vanskelig.
4. Er dette noe som du må ta tak i, eller er det noen andre som tar tak i det?
 - Det er jeg som må ta tak i, altså vi lærerne. De læreren som har best kontakt med de eller den eleven det gjelder. Det er nok vi lærerne som må ta tak i det ja.
5. Hva tenker du at kan gjøres for å bedre klassemiljøet?
 - Ja, hadde mye kontakt med ho som var klassekontakt i fjor. Prøvde å få til mye sosiale kvelder, aktiviteter, slik at foreldrene og elevene skal være i lag på andre arena enn bare skole og idrett. Som turer, de har hatt forskjellige. Overnatting på skolen for eksempel.

- **Atferdsvansker**

1. Hva vet du om atferdsvansker?
 - At der er mange. Det er fryktelig mye. Vanskelig å ta tak i alt.
2. Hvordan vil du definere atferdsvansker?

- Atferdsvansker, det er først og fremst en Atferd som vi ikke vil ha i skolen, en atferd som er problematisk både for personen selv, altså eleven og andre rundt. Både elever og voksne.
3. Hvordan er et barn med atferdsvansker? Typisk atferd.
 - Må ikke være en diagnose for at det skal være atferdsvansker. Utagering, trenger ikke være voldsomt fysisk. Men ja. Mye roping, skriking, i klasserommet så kan den snakke med alle andre, gjøre annet enn det den skal. Trenger ikke ha atferdsvansker på den måten. Jeg tenker atferdsvansker er mer som de som virkelig utfordrer oss.
 4. Er det elever ved skolen som har vansker i skolehverdagen? Hvilke vansker? Vil du fortelle mer om det? **Har dere elever som utfordrer dere? På hvilken måte? Hva gjør dere med elever som måtte utfordre dere?** Kan du fortelle litt om din hverdag med de elevene som utfordrer deg? Hva gjør du/eleven? Hvilke tanker har du om elevene som har atferdsvansker?
 - Ja vi har elever som utfordrer oss. Vi prøver jo å ha en del samtaler med de elevene, slik at vi kan nøste opp hvordan vi kan oppføre oss. Hva vi kan gjøre i den situasjonen som eleven kommer opp i. Dette er ting som vi ønsker å gjøre, men som ikke er så lett å gjennomføre pga bemanning.
 5. Hvilke tanker har du om elever med atferdsvansker.
 - For det første så tenker jeg at de ikke vil være slik, de vil ikke ha den atferdsvanskene. Det er ikke sikkert at de tenker så mye på at de har atferdsvansker, som vi kaller det, de skriker etter oppmerksomhet. Det er jo det de vil ha, kanskje. De har ikke det så bra med seg selv da, det er det jeg tenker. Det er derfor de har det som vi kaller atferdsvansker.
 6. Når oppstår det uønsket atferd i skolen?
 - Når elevene ikke mestrer. Når de føler seg utenfor, kjenner at dette klarer jeg ikke, dette er jeg ikke så flink til. Så lager eleven heller bråk, dersom det er faglig. Dersom det er sosiale atferdsvansker så er det heller om de kommer opp i en konflikt så er det lettere å rope, skrike og slo enn å håndtere problemet.
 7. Hva er skolens syn på atferdsvansker? Er vanskene noe positiv eller noe negativt? Fellesforståelse?
 - Jeg synes det blir snakka om som negativt, vi skal så klart håndtere det. Men læreren står veldig alene om det. Du må ta tak i det selv, prøve å ha god dialog med foreldre for å forklare hvordan det ting er. Mi erfaring er at alle forstår, men vanskelig å komme noen vei.
 8. Hva er skolens tanker om hvor atferdsvanskene stammer fra? Årsaken til vanskene?
 - Ja, jeg føler at det stammer en del hjemme fra. At de ikke har det så bra hjemme. At der er noe som ikke er heilt rett der. Det føler jeg er en gjenganger.
 9. Hvordan samarbeider dere i din skole med andre etater rundt de barna som har atferdsvansker? venter dere lenge før dere kobler på andre etater?
 - I mitt tilfelle så var etatene koblet på når jeg begynte. Samarbeidet kan være litt vanskelig, det går litt treigt, systemet egentlig. Jeg tenker at på min skole så er det vanskelig å samarbeide med helsesøster, ho har vært sykemeldt. Vanskelig å få hjelp der. PPT har vært grei å samarbeide med, ellers så har det vært vanskelig.

10. Har du opplevd en situasjon med utfordrende elever som du føler at du lyktes med? Dersom ja, hva lærte du av den situasjonen? Er dette noe som dere har tatt med dere videre inn i kollegiet?
- Ja, ikke lykkes som å redde de helt. men enkelt episoder som fører til noe positivt. Så ja i enkelt tilfeller.
11. Er der episoder med barn som har vansker i skolen som du vet at du har håndtert dårlig? I så fall, hva var det som gjorde at det var en dårlig måte? Kunne du gjort noe annerledes? Hva lærte du av den situasjonen?
- Ja, egentlig. Dette blir det snakket om ja, blant lærere ja, at det ikke skal skje.
12. I henhold til fagfornyelsen så skal livsmestring inn i skolen, hvilke tanker har du rundt det? Er det noe som kan lykkes? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Tror det, men en lang vei å gå. tror det er veldig mye som må til. Mye som må på plass for at det skal lykkes, det må på plass mål med hva vi skal få til med det. Tror det blir vanskelig. Men det er veldig bra at det kommer inn.
13. Hvordan tror du barn med atferdsvansker har det i den norske skolen?
- Ikke bra, i det hele tatt. Det tror jeg ikke. Jeg tror det er vanskelig, fordi de blir stigmatisert. Dei vet selv at de er vanskelig, at de stikker seg litt ut da kanskje.

• **Sosialisering**

1. Hva er sosialisering for deg? Hvordan oppfatter du det begrepet?
 - Sosialisering. Det er jo det at alle elevene i en klasse, at alle er i lag.
2. Har dere fokus på sosialisering?
 - Jeg synes vi burde ha mer fokus på det.
3. Hvordan sosialiserer dere barna inn i skolen?
 - Altså i disse Corona tider så er det vel litt vanskelig. Men vi prøver jo å ha, for eks. 5.6.7.klasse kanskje har felles frokost, felles lunsj og slike ting. Aktivitetsdager. For lite, vi burde hatt mer.
4. Er det noen barn som dere ved skolen ikke sosialiser inn i skolen? Hva gjør dere evt med de?
 - Ja det er mange. Altfor lite tenker jeg. Har vært borti noen av mine elever, der vi har prøvd å aktivt lage vennegrupper. At de i friminutta skal leike i lag, spør den og den. Men det detter så fort ut, det er så mye annet som skjer. Men i perioder har vi arbeidet med det ja.
5. Hvordan kan du/dere sosialisere alle barna inn i skolen?
 - I friminutta så har vi jo leikepatruljen, men tenker at vi skulle prøvd at det ikke er bare de som frivillig som er med, vi burde fått alle inn. Dette var vanskelig, det er ikke lett å sosialisere alle.

• **Motivasjon**

1. Hva er motivasjon for deg?
 - At jeg har lyst å gjøre ting.
2. Anser du motivasjon som noe som er viktig i skolehverdagen? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Ja, har du ikke motivasjon så får ikke du gjort så mye.
- 3. Hvordan legger dere til rette for at elevene skal være motiverte?
 - Variert undervisning, det er kanskje noe av det viktigste for at de skal bli motivert.
- 4. Er det noen elever som ikke er motiverte? Hva gjør dere ovenfor de?
 - Kanskje gir de litt andre oppgaver, det kommer an på hvilken elev det er egentlig. Noen slipper unna med f.eks mindre lekser, at de må gjøre mindre i klassen- slik at de opplever mestring. Slik at de har motivasjon til neste time, at de tenker at det ikke er så ille fordi det blir tilpasset, mindre mengde.

● **Fagstoff**

1. Hva vektlegger dere når dere velger ut fagstoff til elevene? Hvem er det som bestemmer type fagstoff?
 - Det er egentlig ledelsen slik som jeg forstår det. De bestemmer hvilke bøker vi skal ha. Vi har spurt om andre bøker, men det er ikke penger til det. Vi står jo fritt fram til å ikke bruke lærebøker, det kommer jo veldig an på læreren selv, på teamet. Hva vi blir enig om.
2. Hvilke elever er det som får tilpasset fagstoffet? Og på hvilken måte tilpasses det?
 - Vi må først finne ut av hvilket nivå eleven er på, gjerne finne noe som passer for de, som interesserer det. Slik at vi kan motivere de. Og at de kan oppleve mestring.
3. Tilpasset opplæring har lenge vært tema i skolen, hva gjør dere rundt tilpassing ovenfor de elevene som sliter i skolen? Hvilke tanker har du om fagstoffet i skolen? Er det for alle elevene?
 - Jeg synes det er for dårlig, vi ønsker å få bestille. Men kanskje vi ikke får bestille fordi det ikke er penger til det, vi må leite i hyllene for å finne det vi trenger. Mye er utdatert.
4. Klarer dere å oppfylle kravene om tilpasset opplæring?
 - Nei, jeg synes ikke det.

● **Relasjoner**

1. Hva er relasjoner? Hva er dine tanker rundt relasjoner i skolen?
 - Relasjoner er veldig viktig. Klarer du ikke å ha en god relasjon til elevene så kommer du ikke så langt. Har du en god relasjon, så klarer du å få de til å gjøre det meste. For meg så er det noe av det viktigste. Har jeg en dårlig relasjon med en elev så kjenner jeg det så godt på meg, og det er veldig vanskelig å få den eleven til å gjøre det den skal pga. dårlig relasjon.
2. Hvordan bygger du relasjon med dine elever?
 - Prøver å bli kjent med de, både faglig og privat. Altså ja. Gjennom mange elev samtaler, så blir du kjent med mange, så får du på en måte god kontakt med de. Det å snakke med de i timene, i friminutta når du har vakt.
3. Relasjonskompetansen er den i fokus ved skolen, hvorfor/hvorfor ikke?
 - Ja egentlig. Vi har hatt noen møter, mandagsmøter der vi har hatt noe fokus på relasjoner. Både i planleggings uka, så ja der er fokus. Men der er så mye vi skal ha fokus på, så det detter så fort vekk. Men ja, jeg mener at det er i fokus.
4. Teknikker for gode relasjon?

- Teknikker, være hyggelig. Rett og slett, tenker jeg.

- **Ledelsen og oppfølging**

1. Kan du fortelle om skolens arbeid rundt de barna som har atferdsvansker?
 - Altfor lite syns jeg
 2. Kan du fortelle om noe som skolen har gjort ovenfor de/den eleven som har atferdsvansker, noe som skolen har lyktes med?
 - Det er kanskje de enkelt elevene som har fått mer voksenkontakt for å bli veileda i friminutt og i undervisninga. Men igjen dette er veldig periodevis.
 3. Er det noen faktorer ved skolen som kan påvirke elevene med atferdsvansker?
 - Påvirke negativt, er om det ikke er en god relasjon til de voksne som de omgås.
 - Positivt så er en god relasjon, å bli forstått, rett å slett, å føle at de kan få hjelp, å bli sett, få den oppmerksomheta som de vil ha – men i rett dose.
 4. Er det noe skolen har forsøkt som absolutt ikke har fungert ovenfor de elevene med atferdsvansker?
 - Ja for eksempel at det er veldig mange vikarer innom som ikke kjenner elevene, som ikke rekker å få en god relasjon til de elevene. Da sliter de. Dette er veldig dumt, fordi det er de elevene som trenger denne trygge voksne. Eller noen få de kan forholde seg til. Det syns jeg at det er mye feil i, at unge ufaglærte får ansvaret for elever med atferdsvansker. Det syns jeg blir feil
 5. Ser skolen seg selv i det bildet du antyder nå? Tar de ansvar for at de kanskje kan påvirke elevene som har atferdsvansker.
 - Det har blitt antydnet av lærerne ved skolen, men om du tenker på ledelsen så tror ikke jeg at de vil se det. Når det gjelder hva ledelsen så har jeg en følelse av at de skylder både på heimen men også på kontaktlærer. At den kontaktlæreren ikke klarer å håndtere den eleven, at den ikke får den eleven til å oppføre seg som andre elever.
- **Er det noe rundt tema som du vil tilføye?**
 - Burde vært mye mer fokus på dette, burde blitt satt av mer ressurser til å jobbe mer med barn som har atferdsvansker.

Intervju nr.3

- Læreren.

Hvem er du? Navn, alder.

«Målfrid», født i 1961, 59 år

1. Hvilken utdanning har du?

- I utgangspunktet så har jeg ei litt slik blanda utdanning, jeg har mellomfag i pedagogikk. Halvårsenhet i musikk, krle og engelsk. Har to års utdanning med samfunnsfag og noe mer samfunnsfag.

2. Kan du fortelle om hvilken bakgrunn du har med deg inn i skolen?

- Har også jobbet 6 år som rektor. Har også rektor utdanning.

3. Hvor lenge har du vært ved skolen?

- Jobba ca 25 år som lærer.

4. Stilling ved skolen i dag?

- Kontaktlærer i 5 klasse.

- Klassemiljø

1. Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i din klasse?

- Veldig godt.

2. Er det noen faktorer som påvirker klassemiljøet? Noen spesielle faktorer som påvirker ditt klassemiljø.

- Om det er faktorer som påvirker, ja det er det jo. Tenker du på min klasse? Nei men jeg tror jo at kanskje grunnen til at det er så bra kommer av et god samarbeid mellom foreldrene. Stabile forhold, kjent hverandre lenge. Har kontakt utenom skolen.

3. Hvordan kan du som lærer påvirke klassemiljøet? Hva gjør du for å påvirke klassemiljøet?

- Ja, det er det. Tenkte du på noe spesifikt? Jeg overtok klassen i høst har ikke gjort noe, men ja..har jo det. Det er jo i alt en gjør, må jo tenke konsekvenser for klassemiljøet. Særlig i en 5 klasse er det jo veldig viktig, da begynner det å sprike på fag og modenhet på alle mulige måter. Kan ikke peke på noe spesielt nei.

4. Er det noe i din klasse som du tenker er utfordrende når det kommer til klassemiljøet? Hva gjør du med det? Hvem er det som tar tak i det/ hvorfor blir det ikke tatt tak i?

- Det er kanskje elever som har, som har fått.. har fått inn en skolevegrer i oktober. Elever som har veldig spesielle behov, der det er..klassen ikke.. klassen er.. der det ikke er åpenhet om problemet. Der klassen på en måte blir ja, utfordret uten at de vet hvorfor. Dette kan være vanskelig. Dette kan være utfordrende når det blir mange slik trekk.

- Atferdsvansker

1. Hva vet du om atferdsvansker?

- Tror jeg vet ganske mye, ja det tror jeg. Har til dels gode erfaringer med veldig mange sorter forskjellige typer atferdsvansker.

2. Hvordan vil du definere atferdsvansker? Det å ha atferdsvansker.

- Øh, nei det tror jeg kanskje ikke. Det blir i så fall veldig.. jeg har jo ikke noe spes.ped. jeg har ingen fine definisjoner. Det må bli at den atferden du har, eller måten du samspiller på er så problematisk at du ikke får utbytte av en lærings situasjonen.
3. Hvordan er et barn med atferdsvansker? Typisk atferd. Er det noe som typisk som sier at barnet har atferdsvansker?
 - Nei, vil ikke si det.
 4. Er det elever ved skolen som utfordrer dere spesielt i skolehverdagen? Hva gjør dere med elever som måtte utfordre dere?
 - Nå har jeg jobba veldig lenge som lærer, der jeg er nå startet jeg i høst. Akkurat nå er det veldig fokus på skolevegring, føler jeg. jeg har vært ute av skolen i 4-5 år for å gjøre andre ting. Så ser at skolevegring er noe som er slik veldig, vi har et fokus og vi har plutselig skolevegrere noe som vi ikke hadde. Vi hadde skulkere, som skulka skolen, som var på kjøpesenter, og kanskje naska litt i butikken og dro opp og ned i rulletrappa. Men de skolevegrerene som vi ser nå, de har jo angst og den sorten. Det er ikke skulkere.
 5. Har du tanker om hvorfor det kan oppstå?
 - Nei har egentlig ikke det. Bare tenkte at kanskje nå har vi hatt ei periode med veldig mye sånn måling, fokus på kunnskapsfokus, kriterier, måling og veiing. Kanskje det er en slik reaksjon på dette. Dette har jeg tenkt mye på hvorfor det kom på en måte så ja, det har jeg tenkt på.
 6. Har skolen du arbeider ved et felles syn på atferdsvansker? Er vansken noe positiv eller noe negativt?
 - Nei, altså ja, vi er også en Pals skole- det har vi vært i 15 år. Og er ganske opptatt av blant annet atferd. Alle skal få sjansen til å lære seg den atferden som er forventet. Skolen har ikke slik type atferd, elever som slår eller elever som oppfører seg slik ekstrem måte. At det er ja.. Det er jo ei holdning til at det er utfordrende.
 7. Hva er skolens tanker om hvor atferdsvanskene stammer fra? Årsaken til vanskene?
 - Nei det tror jeg ikke.
 8. Hvordan samarbeider dere i din skole med andre etater rundt de barna som har utfordringer? venter dere lenge før dere kobler på andre etater?
 - Skoleteam og ja et team som er tverretatlig. Det kan jeg heller ikke si så mye om. Men det er et team og de er i aksjon. Nei, det oppfatter jeg ikke at det blir ventet lenge.
 9. Har du opplevd en situasjon med utfordrende elever som du føler at du lyktes med? Kan du fortelle litt om det?
 - Ja, skal vi se. Har vært så lenge i skolen, at jeg klarer ikke å peke på konkrete elever. Men jeg synes jeg har lyktes stort sett med å bygge opp gode relasjoner, godt samarbeid med foreldrene. Hatt en ledelse som har vært, som har forstått og som har behandla folk respektfullt. Så jeg syns at vi har klart oss veldig godt med elever som ja, jeg har klart meg godt med elever. Men kan ikke peke på konkrete ting, det kom litt brått på.
 10. For å se det fra den andre sida - Er der episoder med barn som har vansker i skolen som du vet at du har håndtert dårlig? I så fall, hva var det som gjorde at det var en dårlig måte?

- Hadde akkurat en kollega som hadde vært i kontakt med, eller ledelsen med skolen, dette ligger et halvt år tilbake i tid, hadde vært i kontakt med barnevernet. der læreren oppfatter at barnevern og politiet hadde gjennomført en veldig dramatisk aksjon, som førte til at både familien det gjaldt og den eleven bare forsvant. Dette kan du i alle fall referere til akkurat nå, at det kan jo skje. Men jeg vet ikke så mye mer.
- Jeg vet ikke føler at vi har vært et team og at vi som har vært i det temaet og har stått rundt elevene har jobba godt har jobba med felles og en positiv oppleve det er det fine med pals, at du er trent opp til å se det positive. Av og til så kan det tenkes at en opplever at en kollega – det der du sa der, det var ikke så bra. Men ikke noen grove ting nei.

11. I høst så skal livsmestring inn i skolen, hvilke tanker har du rundt det? Er det noe som kan lykkes? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Både ja og nei, jeg forstår det ikke heilt. Jeg er utdannet lærer i samfunnsfag og KRLE, har ikke heilt forståelse for hva det dreier seg om. For at det er kontaktlæreren sin rolle, og det er mange ting som vi kunne gjort. Jeg er nervøs for at vi parkerer ting på noen av oss, at vi tenker at det skal bli helhetlig, at det skal bli tverrfaglig og slik og slik..og at det kanskje blir det motsatte. Men det vet jeg ikke, jeg kan ikke nok om det. Har lest, har satt meg inn i det, men har ikke grepet på det.

- Sosialisering

1. Hva er sosialisering for deg? Hvordan oppfatter du det begrepet?

- Sosialisering er at du blir et menneske i kontakt med andre, at hvilken gruppe og mennesker du møter rundt deg har en ganske stor betydning for hvordan du skal utvikle deg.

2. I skolen som du arbeider har dere fokus på sosialisering? Hvordan sosialiserer dere ALLE barna inn i skolen?

- Tenker at Pals kanskje er en av de tingene. Må prøve å være ganske tydelig på hva som forventes. Hvordan ting er. Vi har fadderordning også, som jeg tenker er sosialiserende. Det er satt av mye tid og krefter på å bruke fadder til 1.klassene på en bra måte. Der også at 5 klassingen som er fadder, sosialiseres inn i en ansvarsfullrolle. Dei to tingene.

3. Er det noen barn som dere ved skolen ikke sosialiserer inn i skolen? Hva gjør dere evt med de?

- Ja, det håper jeg at vi ikke har. Vi er jo en stor skole. Ca 350 elever, på 1-7. men håper og tror at vi ikke har det. Men har du elever med veldig sårne der, slike samspillsvansker, Aaberges og den sorten, så er det ikke veldig lett. Det er ikke så lett å vite hvor mye man skal jobbe med dette. Jeg hadde en elev som jeg arbeidet mye med, for å finne hans plass i ei gruppe og utfordret og satt i samarbeid i par og grupper, par og grupper. Så var det slik at han fikk denne diagnosen i 7ende klasse, så sa psykologen at det var jo et forferdelig press for han å bli utsatt for dette kontinuerlig. Dette må en jo også tenke på.

4. Tror du at det er mulig at ALLE barn kan bli sosialisert inn i skolen? Uansett utfordringer?

- Sosialisert inn i skolen, tja, ja.. om du blir sosialisert inn i skolen? Jeg skjønner ikke spørsmålet.

5. Skolen er en sosial arena, er det plass til alle uavhengig av utfordringer?

- Det er jo plass til alle, men om hvorvidt alle har et utbytte av å være der, er jo et annet spørsmål. Hvem er det som har det største utbyttet av det, la oss si sterkt funksjonshemmede elever, er det omgivelsene -de har kanskje et godt utbytte av det, spørsmålet er jo om eleven har et like stort utbytte av det.
- Jeg har vært vekke fra skolen i noen år, men har jobbet der før og da hadde vi diskusjoner rundt forsterka skole eller ikke, for psykisk utviklingshemmende. Hvor viktig det er, det som er best for de. Er ganske sikker på at det det beste for klassen og samfunnet er jo at alle er i lag, men det er ikke sikkert at det er det beste for den eleven.

- Motivasjon og mestring

1. I skolen så har vi jo fokus på motivasjon og mestring. Hva er motivasjon for deg?
 - Hva jeg tenker om elevenes motivasjon? Å få lyst til å lære, få lyst til å ta ei utfordring, tørre å prøve, tørre å feile, særlig det å tørre å feile, å ha det motet som skal til, for å gå inn i en situasjon med noe som er ukjent, men noe du ikke kan. Å tørre å prøve det syns jeg nesten er det viktigste. Alle har jo egentlig lyst til å lære, men om sjansen for å mislykkes er større enn mulige gevinsten av å vinne, så trekker du deg kanskje tilbake.
2. Hva gjør du med de elevene som trekker seg litt unna i en slik situasjon? som ikke tørr.
 - Det har jeg hatt veldig lite ut av. Veldig lite. Jeg er musikk lærer, har hatt veldig lite av de elevene som trekker seg unna. Det er ikke alle som vil stå på juleavslutningen å synge solo, men det er jo fordi at vi er forskjellige. Og kanskje har vi noe annet. Men alle skal få muligheten til å strekke seg, en trygt fundament for å strekke seg, du må stå støtt før å tørre å strekke deg.

- Fagstoff

1. Når dere velger ut fagstoff til elevene? Hvem er det som bestemmer type fagstoff?
 - Det er i all hovedsak i mi tid som lærer, og i mi tid som rektor. Så er det stort sett den læreren, eller det teamet av lærere. Men om det er uenighet i det teamet, for eksempel om det er uenighet mellom 5a,5b osv. så er det den læreren som står inne i klassen som avgjør det. Det har alltid vært slik og det er slik ønsker jeg at det skal være. Det har noe med ansvar å gjøre også. Men vet ikke helt hva du tenker
2. Tilpasset opplæring har lenge vært tema i skolen, hva gjør dere rundt tilpassing ovenfor de elevene som sliter i skolen? Får dere til å tilpasse fagstoff til de som strever?
 - Ja jeg har jo også, har jo arbeidet så lenge. Det blir litt sli.. Ja jeg tror det. Men jeg tror at man i stor grad klarer det, noe som er vanskelig å tilpasse slik, slik..ja.. til er de med skolevegring. Når det er snakk om psykologi og angst. At det eleven er motivert for den ene dagen, men er lukket for den neste dagen. Når du aldri vet. Når ingen dager er like, det som eleven var motivert for i går, går ikke i dag. Dette er utfordrende. Men når de er mer generelt så

går det jo bra. Men ellers når det er at du har en fagbok og du skal videre, så er det ikke så vanskelig. Men når det gjelder det psykiske så synes jeg at det er utfordrende ja.

- Relasjoner

1. Tidligere så snakket du litt om relasjoner, hva vektlegger du når det kommer til relasjoner? Og hvorfor?
 - Jeg vektlegger en særlig stor grad av ærlighet. Hva skal jeg si.. Jeg tror at selv om jeg er direkte og ganske ærlig, jeg sier ikke at noe er bra om det ikke er det. De vet hvor de har meg. Og at jeg sier det jeg mener. Jeg legger vekt på å se hver enkelt elev, og så vektlegger jeg å tenke på om det er noen jeg snakka lite med den dagen, som nå som det har vært hjemmeskole – er det noen jeg ikke har sett, noen jeg ikke har..ja, prøver å fange opp sånt til alle. Prøver også å ha en slags individuell relasjon, noe som den eleven vet eller har. Det kan være et kjæledyr, noe med familien et sted. At vi har noe som bare vi kan snakke om, noe som er bare oss. Noe som de vet noe om meg som ikke alle vet. At det kan være hva jeg liker å spise, eller ja.. Prøver å ha en personlig relasjon til hver enkelt elev. Det å være ærlig, kan være brutalt ærlig på en måte, men ærlig slik at de tar det alvorlig.
2. Relasjonskompetansen er den i fokus ved skolen, hvorfor/hvorfor ikke?
 - Ja, jeg tror faktisk det. At det er en skole hvor relasjon til eleven og det å behandle eleven med respekt er ganske høyt verdsatt på den skolen som jeg arbeider på faktisk ja.

- Ledelsen og oppfølging

1. Når det gjelder de barna som strever i skolen, er det noe annet enn de temaene som du nevnte i sta som skolen setter inn? Er det noe arbeid rundt de barna?
 - Det føler jeg at det er, så absolutt. Vi har ikke en så stor ledelse, vi har rektor og to avdelingsledere. Men det føler jeg blir gjort veldig kjapt om det er akutt ting, om det er behov. Langsiktige ting om det er noe som må tas på sikt. Føler absolutt at administrasjonen tar veldig godt tak og er veldig god på å støtte med alt arbeidet med elevene.
2. Er det noe spesifikt som de har gjort som de har lyktes med? Knytt til atferdsproblematikken.
 - Nei jeg kom jo i høst, men har vært der før. Ny ledelse så jeg kjenner ikke til noen ting de har utrettet med min klasse iallfall. De har støttet meg godt med skolevegrer, men det er ikke noen løsning på det, så vet jo ikke om de har gjort det rett og om det blir en lykkelig slutt. Vet jo ikke om det vil bli vekke noen gang.
3. Du som har jobba så lenge i skolen vet du om noen faktorer som påvirker elever med atferdsvansker?
 - Det blir veldig store grupper. 26 stykker så er det er vanskelig å få tid til alle. Det er vanskelig.. I pausene så kan de ikke være igjen for å snakke om noe, vanskelig å få den lille tida til å snakke om andre ting enn fag, fordi det er så mange. De klemmes ut av korridorene, ut i skolegården. Og så har vi jo det at skoledagen er mer komprimert, før var det 45 min så pause, nå er det 3

pauser i løp av dagen, så vi har lengre skoletimer mindre friminutt. Det er mine muligheter for å trekke elever til sides og ta en liten prat.

- Er det noe rundt tema sosialisering, relasjoner og barn atferdsvansker som du vil tilføye, som er viktig å ta med seg videre?
 - Nei det er jo alle disse kulepunktene, kompetansemåla. alle de vurderingskriteriene. Det blir spennende å se hva som skjer med fagfornyinga. Det ble veldig skjematisk med kunnskapsløftet. Lite tid og lite mulighet til å se på været, hvordan er stemningen i klassen, hva er det vi er opptatt av, har det skjedd noe i verden, er det et kjæledyr som har død? Eller ei bestemor? Er det noe i gruppa?
 - Målene skal stå på tavla før elevene kommer inn og de skal gjennomføres og så skal det ja. Syns at en del av de myke verdiene har vært litt borte, og så at kanskje litt at forståelsen for å dra på de svake er litt svekket. Kanskje også foreldrene også ser det slik, vi må ro en og en, samarbeide med noen som kan litt mer, ikke de som kan litt mindre. Vet ikke om det er slik, en følelse jeg har.
- Har skolen du arbeider på fokus på at elevene har det bra på skolen? Er de villige til å finne løsninger innad i skolen? Eller skylder de på andre arenaer om det skulle være noe?
 - Ja, det er de
 - Ja de er veldig innstilt på å finne svar innad i skolen.

Intervju nr.4

- Læreren.
 1. Hvem er du? Navn, alder.
 - «Lotte»47 år
 2. Hvilken utdanning har du?
 - I basis så er jeg førskolelærer. Fylt på med norsk og matematikk
 3. Hvor lenge har du vært ved skolen?
 - Siden 2011, sammenhengende nå så blir det 3,5 år ved denne skolen
 4. Stilling ved skolen i dag?
 - Adjunkt, eller.. lærer..kontaktlærer. Adjunkt uten opprykk. Holder på med opprykk.

- Klassemiljø
 1. Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i din klasse?
 - Det er ikke så veldig bra.
 2. I den klassen du arbeider, er det noe som gjør at klassemiljøet er slik som det er? Er det noen faktorer som påvirker klassemiljøet på godt og vondt?
 - «Sukker», merker dette med at jeg har hatt forskjellige barne- og ungdomsarbeider inne så det blir litt, både for meg og barna når det ikke er de samme som følger. Det merker jeg spesielt nå som vi er tilbake. Nå blir det satset på å ha bare den samme fremover. Har den samme nå, det merker jeg veldig godt. Det virker inn på barna også. Alle voksne er ulike, vi reagerer jo ulikt.
 3. Hvordan kan du som lærer påvirke klassemiljøet?
 - Det er jo på alt det..
 4. Er det noe spesielt du gjør? Tenker du bevist at nå må du ta grep for å gjøre noe med klassemiljøet?
 - Ja jobber bevist inn med at vi skal ha ei godt klassemiljø. Tenker bevist at det skal være rom for ulikheter. Det er noe jeg jobber veldig for.
 5. Hva gjør du i samspillet mellom elevene og klassemiljøet?
 - Det er så vanskelig, du gjør jo det så automatisk. Vi har jo dette med at alle prøver ta ansvar for det du gjør. Brukt en del brakort, det får jeg jo ikke bruke nå. Har brukt klinkekuler, fikk de når ting hadde gått greit i klassen, tatt hensyn til hverandre, hatt arbeidsro. Da fikk de ei klinkekule. Men det ble jo så ulikt, noen var så god på dette hele tida, men noen var ikke det i det hele tatt. Med brakort, når de får 10 brakort så får de ei klinkekule, de fikk en strek når det hadde gått bra- så fikk de ei klinkekule etter 10 kort.
 6. Er det noe i din klasse som du tenker er utfordrende når det kommer til klassemiljøet? Noe som er vanskelig å ta tak i?
 - Det er noe som jeg synes er utfordrende, jeg har bare tre jenter i klassen. Dei er litt like og ulike. Ei som er slik at hun tar hensyn til begge de andre, og kan også leke med guttene. De andre er avhengig av å ha henne der, hun som går sammen med alle. Der synes jeg det er utfordrende. Jeg bruker ofte å samtale med enkelt elever og høre hvordan de har det. Gi det hjelp og råd om de har det litt vanskelig, få i gang tankeprosessen. Det må jeg gjøre med de jentene også.

- Atferdsvansker

1. Hva vet du om atferdsvansker?

- Hva jeg vet om atferdsvansker? hmm

2. Hvordan vil du definere atferdsvansker?

- Det er kanskje det å finne plassen sin, finne roa si. Når barn har litt problemer så er det noe som er bakenforliggende. Da trenger de veiledning og litt hjelp. Så da er jeg opptatt av at vi ikke bare skal godta at barnet har et problem, at det bare er slik, må finne det som er bakenforliggende. Er det noe jeg kan gjøre, er det noe som vi trenger veiledning på selv, så går jeg alltid i samtale med foreldrene – selvfølgelig. Prøver å få med meg de også. Når jeg ser at barnet sliter. Jeg har jo barn som strever i tide til tider.

3. Hva gjør du med de elevene som strever litt?

- Prøver å snakke med de, prøve å gi de oppmerksomhet på den atferden som jeg vil ha mer av. Prøver selvfølgelig å ikke legge merke til den atferden som jeg ikke vil ha i klasserommet. Om jeg ser at det er veldig vanskelig for den eleven, så prøver jeg sammen med eleven å sette fokus på hva som er vanskelig og sammen finne ut av hvordan vi kan gjøre det bedre.

4. Hvordan er et barn med atferdsvansker? Typisk atferd.

- Ja, altså det kan skille seg. Atferden kan skille seg. Hadde en elev, bare for å finne et eksempel. Som dreiv å var borti dei andre, slik at dei blei sinte. Prøvde å snakke med eleven, kva er det som skjer? Hvorfor gjorde du dette? Nei jeg gjorde det ikke, jeg så det jo, så at det skjedde. Vet du hva?! Nei det gjorde jeg ikke. Da måtte vi arbeide med det. Han var ikke klar over det. Da måtte vi være i forkant, en voksen var der når vi gikk fra garderoben og inn i klasserommet. Så kunne vi stoppe det i forkant. Og når jeg tenker meg om så er den atferden ikke der lengre, der har jo vært stengt så lenge, men det har ikke vært noe rett før og nå som vi er tilbake på skolen. Denne atferden ser vi ikke lengre. Det var veldig å dytte borti, og når vi spurte så var det så tydelig at eleven ikke viste at han gjorde det.

5. Hva er skolens syn på atferdsvansker? Er vansken noe positiv eller noe negativt?

- Jeg tror det faktisk er litt variasjon, for noen så er kanskje slik som tenker at atferdsvansker så er dette noe som eleven eier, men at det er vanskelig. er for andre så er det en berikelse det er noe som vi kan arbeide med og lære av. Så det er veldig ulik. De fleste har jeg et inntrykk av at det er en berikelse noe vi kan lære av, noen har ikke det. Det er litt vanskelig å uttrykke seg her, fordi vi har hatt litt ustabil ledelse, så vi har måtte klart oss litt sjøl. Så før vi fikk den ledelsen vi har nå, så var ikke ledelsen på plass. Bildet er litt ufullstendig, siden vi ikke har vært på plass som en vi skole.

6. Hva er skolens tanker om hvor atferdsvanskene stammer fra? Årsaken til vanskene? Er det noe som barnet eier? Er det noe som gjør det?

- Tenker at det sammenfatter, det kan være.. jeg mener ikke at barnet eier det, noe som vi som er rundt barnet eier det like mye som barnet. Selvfølgelig vi kan ikke bare hjelpe barnet, det er et samarbeid med de som er rundt også. Derfor så er det så positivt å få med seg både barn og foreldre i dette.

7. Er der episoder med barn som har vansker i skolen som du vet at du har håndtert dårlig? I så fall, hva var det som gjorde at det var en dårlig måte? Kunne du gjort noe annerledes?

- Det er det sikkert, bare en kommer på det. Kommer ikke på noe. Jeg har fokus på problem, at det er en utfordring og ikke et problem. Er så opptatt av løsninger at jeg tenker ikke heilt dette med problem. Har så fokus på det, er så opptatt av det. Så kommer ikke på noe, kommer vel på noe når vi legger på.
- 8. I henhold til fagfornyelsen så skal livsmestring inn i skolen, hvilke tanker har du rundt det? Er det noe som kan lykkes? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Ja jeg tror det, og jeg håper virkelig det. Men selvfølgelig.. det er.. Jeg synes det er spennende og jeg er veldig innstilt på at vi skal få det til, jeg tror at vi får det til, men vi må være flere i lag.
- 9. Generelt i Norge, Hvordan tror du barn med atferdsvansker har det i den norske skolen?
 - Dessverre så tror jeg at det er en del som ikke har det så bra, dessverre. Jeg er redd for det. Jeg vet det.
- 10. Tror du at de barna som strever blir tatt seriøst på skolen eller blir de sett på som et problem?
 - Dessverre så blir enkelte sett på som et problem

- Sosialisering

1. Hva er sosialisering for deg? Hvordan oppfatter du det begrepet?
 - Der legger jeg det å kunne finne seg en plass i ei større, i ei gruppe, få hjelp til å kunne lykkes i ei større eller mindre gruppe, ei gruppe på to eller flere.
2. Har dere fokus på sosialisering ved skolen og hva gjør dere for å sosialisere barna inn i skolen?
 - Føler at vi er i ferd med å ta et løft, etter å ha gått.. det har vært jobbet mye inne i noen klasser, har hatt enkelte felles opplegg på kryss av klasser. Både som skole og som klasse mot klasse. Håper at det blir enda mer, enda mer på sikt da. slik at vi har noe mer. Vi har alltid noe felles på de ulike tema, på høsten og våren og så har vi felles...Det er en del som detter ut, på grunn av krisen som vi er i. Men vi samla søppel en dag og da det er også muligheter for at de kan bli kjent, om det er klasser som ikke går så mye i lag. Da kan de jo snakke og bli kjent.
3. Er det noen barn som dere ved skolen ikke sosialiser inn i skolen? Hva gjør dere evt med de?
 - Vi ser jo at noen strever mer enn andre, vi prøver å lage bånd. Om vi ikke klarer at de er ilag med alle, så passer vi på at de har en de kan være med og føler seg trygg på.
4. Hvordan kan du/dere sosialisere alle barna inn i skolen?
 - Tenker dette med å legge til rette for leik og læring hånd i hånd litt jeg da. Dette med å sitte ved pultene, vi må tenke utenfor den gamle undervisninga. Tenker dette med å bevege deg litt både i utenfor klasserommet er det aller viktigst. Med tanke på sosialisering så, Skal du videre i livet så må du kunne å være sammen med andre. Slik er samfunnet vårt i dag. Det har vært fokus på det før, men det er mer fokus på det nå.

- Motivasjon og mestring.

1. Hva er motivasjon for deg?

- Motivasjon for meg er å se at de jeg har, de jeg er sammen med har det bra.

2. Anser du motivasjon som noe som er viktig i skolehverdagen? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Har du ikke motivasjon, så har du ikke den pågangsviljen og pågangsmotet til å ville lære tenker jeg.

3. Er det noen elever som ikke er motiverte? Hva gjør dere ovenfor de?

- Ja til tider så har jeg elever som er lite motiverte. Da setter jeg med ned og snakker med de, spør om hva de liker, mener ikke at de skal bestemme, men må prøve finne ut av hvordan jeg kan nå inn til de, hvilke metoder kan jeg bruke ovenfor de, for å lykkes med de.

4. Hvordan vil du definere mestring? Hva er viktig for å oppnå mestring i skolen?

- Definere mestring, det er å føle at du greier noe. men det må være såpass utfordrende at du får følelsen Yes, det kan ikke være bare ei grei skuring. Det må være slik at de føler at de kan klare di, at du går opp et nivå, men det kan heller ikke være for vanskelig, slik at eleven mister motivasjonen for å klare det.

- Fagstoff

1. Hva vektlegger dere når dere velger ut fagstoff til elevene? Hvem er det som bestemmer type fagstoff?

- Det er i all hovedsak jeg som bestemmer det, men med utgangspunkt i hva jeg ser at elevene er interessert i.

2. Hvilke elever er det som får tilpasset fagstoffet? Og på hvilken måte tilpasses det?

- Dei som får tilpassa i norsk og lesebok så er det ferdig opplegg, de som strever får en enklere tekst når de skal lese for eksempel. I matematikk så pleier de å få velge å gjøre mer, så tilpasser vi nivået, om det er ei skrive oppgave, så tilpasser jeg er det noe de skal skrive, så presser jeg de ikke til å skrive alle setninger. Om de skal skrive en tekst som jeg har laget så må de ikke skrive alt. Da får de skrive litt mindre. Nå som vi har jobba PSB (Punktum, stor bokstav) så må ikke de som strever, som skriver litt seint for eksempel så må de ikke skrive alt, men det gjorde de likevel, de skreiv alle setningene.

3. Tilpasset opplæring har lenge vært tema i skolen, hva gjør dere rundt tilpassing ovenfor de elevene som sliter i skolen? Hvilke tanker har du om fagstoffet i skolen? Er det for alle elevene?

- Det er jo litt opp til oss og hva vi legger opp til og hva vi får tak i for å favne alle. Vi kan være enda flinkere til å finne fagstoff utenom bøker til de som vil strekke seg enda mer, det er lettere nå som vi bruker mer digitale arena, som for eksempel Teams. Så kan vi legge ut en link, at de som vil finne ut mer kan bruke denne linken. Kommer nok til bruke mer tid på å legge ut slike linker.

- Relasjoner

1. Hva er relasjoner? Hva er dine tanker rundt relasjoner i skolen?

- Tanker? Tenker på det med tillitt og trygghet, det tenker jeg er viktig, de må ha tillitt til meg og være trygge på meg. De må vite hvor de har meg, slik at de vet at kan stole på meg, de må kunne snakke med meg om det er noe,

spørre meg om ting. Ha tid til de slik at de skal føle at de betyr mye for meg alle sammen.

2. Hvordan bygger du relasjon med dine elever?
 - Det er dette med tillitten da, å jobbe godt med den. At de skal føle trygghet til meg, når du sier noe så, ja innimellom så tenker du at noe skal skje, og så skjer det noe som gjør at de ikke kan skje. Det å kunne forklare de hvorfor for å opprettholde tillitten, at nå skjedde det noe som gjorde at jeg ikke kan holde den avtalen. Det er litt slik som livet er da. Det er jo viktig at de opplever den biten også.
3. Teknikker for å skape god relasjon?
 - Ja det tror jeg. Det å ha tid til de, lytte til de, de lærer seg å lytte til hverandre. Det er det å komme på det da. Jeg hadde en som strevde litt i klassen i fjor, da ville jeg ha noen inn for å se hva jeg kunne gjøre annerledes, jeg vil ikke ha hjelp, men jeg vil vite hva jeg kan gjøre annerledes. er det noe jeg ikke ser, noe jeg gjør, eller er det noe som vi må jobbe? Fikk høre at jeg hadde mange gode teknikker, men det var det å komme på det da.
4. Anser du deg selv som en viktig faktor for at elevene skal være sosialisert og ha gode relasjoner i skolehverdagen?
 - At jeg er en viktig faktor i det ja? Det er jo jeg som skal legge opp dagene deres, det er jeg som er mest sammen med de, kanskje mest sammen med noen av de. Det bør så absolutt stå som en av de kanskje viktigste faktorene jeg har.
5. Viss elevene ikke blir sosialisert inn i skolen, vil det påvirke hvordan de har det på skolen tror du?
 - Ja det tenker jeg, hvordan de finner seg til rette, både i forhold til i friminutta, det å arbeide i klasserommet når de skal arbeide med et tema, jobbe med et prosjekt, dette samspillet hvordan du er med andre. Om du trives. Trives du ikke så skolen så. Det har alltid vært mitt motto, trivsel først, så kommer læring. Trives ikke barna, så har du et problem, eller store utfordringer som lærer.
6. Føler du at skolen har fokus på relasjonskompetansen?
 - Ja selvfølgelig har de det, men på hvilken måte da..vi arbeider med det nå. Det er iallfall noe som vi tar opp veldig ofte. Vi har som nevnt har vi dessverre hatt mangel på ledelse og mangel på utviklingsarbeid. Det har stått litt på..vi har prøvd å få dagene og det til å gå. vi håper at det fortsetter, vi merker at vi har fått en stabil ledelse. det sier seg selv at det er ledelsen vi har manglet.

- Ledelsen og oppfølging

1. Kan du fortelle om skolens arbeid rundt de barna som har atferdsvansker? Kan du fortelle om noe som skolen har gjort ovenfor de/den eleven som har atferdsvansker, noe som skolen har lykkes med? Noen tiltak for eksempel.
 - No har jeg jo egentlig ikke.. i henhold til min klasse, så var det jo rundt den eleven da som jeg hadde observasjon av da. Da var det jeg, foreldre og PPT som var der og observerte. Så har jeg holdt det som vi ble enige om på det møtet, det har grunn gått bra, men noen ganger så er det jo litt vanskelig innimellom. Jeg skulle ha et møte med PPT, men så ble det omlegging av ny skole, hun fra PPT ble sykemeldt før sommeren. Så ble det mye med

sammenslåing av kommuner, så ble hun flyttet inn til byen. Det ble alt på engang, kanskje det var et dårlig tidspunkt å ta dette intervjuet? Hadde eleven strevet like mye som tidligere, så måtte skolen ha tatt flere grep da.

2. Er det noen faktorer ved skolen som kan påvirke elevene med atferdsvansker?
 - Nei, men tenker som sagt – ikke på skolen, men i klasserommet det med at jeg i fjor hadde tre forskjellige barne- og ungdomsarbeidere i løp av fire timer. Når vi da kanskje er avhengig av gode, faste rammer fordi vi er litt urolig i kroppen – så blir det vanskelig da. Dette tok jeg opp, nå har jeg to så det er ikke så mye bytting i løp av en dag, har den ene nesten en heil dag, men når det blir annen hver dag så er det ikke bra, den ene har hver første time foruten om en dag i uka. Slik som før corona. Slike ting tenker jeg at ikke er bra for de som sliter litt, fordi de er så forskjellige som mennesker.
3. Er det noe skolen har forsøkt som absolutt ikke har fungert?
 - Ikke som jeg kommer på nå.
- Er det noe rundt tema som går på barn sliter i skolen, sosialisering og relasjoner som du vil tilføye? Noe som er viktig å ta med seg videre.
 - Altså, det er vanskelig å svare på. Tenker på dette med barnet, ta vare på barnet. Dette med atferdsvansker, liker ikke slike ord. Barn med utfordringer heller det kan løses, atferdsvansker er så negativt ladet tenker jeg, også det barn med problem. Har alltid hatt fokus på å finne løsninger, det er alltid en løsning vi må bare finne den. Ta vare på barnet, se ungen. Jeg vet av lærere som ikke ser barnet, altså de ser barnet, men de ser også problemet, det er barnet som er problemet og de prøver å gjøre noe men så klarer de ikke gjøre noe med det. De ser ikke at det er et samspill. Ikke forvent at barnet skal endre seg, hva med deg selv som voksen, kanskje er det der nøkkelen ligger, dette har jeg opplevd – lærere som ser barnet og alle problemene, men de ser ikke seg selv opp i det hele.

Intervju nr.5

- Læreren.

1. Hvem er du? Navn, alder.
 - «Guri», 54 år
2. Hvilken utdanning har du?
 - Tok desentralisert 1-7 PLU, ferdig 2018
3. Kan du fortelle om hvilken bakgrunn du har med deg inn i skolen?
 - Det ble komplett omskolering, har drevet med handel og kontor. Innkjøp, sentralbord. Dette ble helt nytt for meg, har ikke engang arbeidet som vikar i skolen.
4. Hva er ditt fagområde?
 - Kontaktlærer, jobber på landsbygda så da får du jo alt.

- Klassemiljø

1. Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i din klasse?
 - Veldig tøft, kom inn som kontaktlærer i februar. I en klasse som alle andre rømte fra rett og slett. Det er bare 12 elever, men det var så gale at vi hadde en vakt ved døra til tider. Så.. men nå etter Coronatider og hjemmeundervisning så har alle løftet seg kolossalt. Alle arbeider. Det var elever som ikke var i klassen, men nå arbeider alle og leverer så mye bra arbeid. Så det er jo bare fantastisk, dette er noe som har påvirket mange.
2. Er det noen faktorer som påvirker klassemiljøet?
 - Dette er en ny plass, jeg liker å være et sted der jeg ikke kjenner elevene og foreldrene. Dette er en nabokommune fra der jeg bor. Jeg var i en annen nabokommune som kontaktlærer i de to foregående årene. Det er både fordeler og ulemper med alt. Men det er veldig deilig å ikke vite historikken til foreldre og alt rundt. Det eneste jeg vet om dette kullet er at det vært en voldsom gjennomtrekk med lærere, skifte av folk og ressurser, av ulike grunner. Helt siden de gikk i 1 klasse, det har gått veldig skeis. De er samlet fra mange ulike steder, ikke bare fra et lokalmiljø. Elevene er i grunnen ganske grei med hverandre, men de sliter med autoriteter rett og slett.
3. Hvordan kan du som lærer påvirke klassemiljøet? Hva gjør du for å påvirke klassemiljøet i positiv forstand?
 - Nei nå var jeg der bare en månedstid før dette skjedde. Det er å være bestemt, rettferdig og mild. Det å la ting gå. Så det har vært veldig mye kjeft. Når jeg kommer å skriver masse kruseduller på tavla oppi det heile. Så blir de litt ja. Jeg var litt heldig da, vi holdt på med preposisjoner- så kom det en og begynte å herje vilt. Så da brukte jeg det da som eksempel – foran, bak, under, vedsiden av også videre. Så da ble de litt satt ut. jeg har vært veldig heldig. Men de har tatt godt imot meg, jeg er jo voksen og skal ikke rekke noe, verken før eller etter- så jeg har vel en ro som de trengte.
4. Hva tenker du at kan gjøres for å bedre klassemiljøet? Noe annet enn deg selv som kan bidra?
 - Ja det ble satt inn store ressurser. Hun som hadde klassen før meg var totalt ufaglært. Veldig flink og oppegående. Hun ble da assistent, vi fikk inn en mannlig assistent som fulgte mange ut. No er dette et veldig spesielt kull, når det går så galt. Men det er jo hverdagen også. Så, til tider så kan det jo bli for mange voksne også. Må være impulsiv, vi starter på et tema- går det ikke, så hopper vi av og tar en tur ut eller noe. det er mange som er urolige og som sliter med ting, men hjertet blør for de som er pliktoppfyllende, snille og gjør

som de skal også. Vi må ta de til sides og høre hva de synes og hvordan de opplevde dette – la de få bli en stemme i dette.

- Atferdsvansker

1. Hvordan vil du definere atferdsvansker?

- Off, det er vanskelig. Det er jo ikke to eksempel som er like. Det er dyslektikere, ADHD, noen har en diagnose, noen er til utredning. Atferdsvansker? nei.. noen av de har en diagnoser har rett å slett ikke en heim som fungerer, det har ikke vært grensesetting, når du da blir en tydelig voksen så er det noen av de som vil spore av. Når det kommer til en klar diagnose så er det ikke noe som du lærer om i utdanningen din, du har ikke noen verktøy. Du må snakke med andre og bare lese, lese, lese. Det er mye god forskning. Lærere er for dårlig til å lese forskning og følge med.

2. Hvordan er et barn med atferdsvansker? Typisk atferd. Noe som kjennetegner de.

- Første som faller meg inn er det å takle korreksjon fra voksne. Beskjeder fra voksne. Det er et så stort problem for mange, vet ikke om det er diagnosen eller om det er på grunn av trøbbel på hjemmebane. Jeg vet ikke.

3. Er det elever ved skolen som har vansker i skolehverdagen? Hvilke vansker? Du har jo snakket om at du har tatt over en litt trøblete klasse. Så du har jo erfart utfordringer i skolehverdagen, hvilke tanker har du om det? Hvordan tenker du å arbeide med denne elevgruppen framover?

- Nå vet jeg det at jeg bare skal ha de fram til sommeren. De kommer til å ta de grepa at de tar ned en ungdomsskolelærer som har de i 4 år. Det tror jeg er veldig lurt, selv om vi har fått en god kontakt nå da. Å jobbe med de fremover, det vet jeg ikke. Det blir sikkert ikke så mange uker vi får på skolen, så da blir det jo bare fjernundervisning i ukene fremover. Jeg lager til en plan til hver enkelt av de, det er for at alle skal føle mestring og at det skal bli nok. I enkelte heimer så er det ikke voksne tilstede, noen er jo selvgående og liker en del arbeid, mens noen skyr det. Så da er det å finne.. Vi har jo alle muligheter i dag. Vi kunne ikke jobbe med data i klasserommet, da var det 8 stk rett på Youtube for å gjøre ting de ikke skulle. Så det var veldig lite datatrening, men det får vi jo nå. Det er så uante muligheter. Alle finner glede med de oppgavene som de får.

4. Hva tenker du om oppstår det uønsket atferd i skolen? Hva er det som gjør det?

- Det er jo litt spennende, alle vi tre som er i klasserommet har lurt på, hvorfor smalt det nå? Det kan være alt fra en kommentar, til ingenting. De er urolige når de kommer enkelte, det har vært et eller annet på hjemmebane, en trassig start på dagen. Kommentarer eller noe som skjer i friminuttet, måten de har vært håndtert på. Det finnes ikke svar på det altså.

5. Hva er skolens syn på atferdsvansker? Er vansken noe positiv eller noe negativt?

- Det er vel helst negativt, det er det. Det er dette at du er på bygda, at de kjenner foreldrene, besteforeldre, alle relasjoner. Sant. Noen kan jo det er denne ulike måten å håndtere det på, avhengig av hvilken familie barnet kommer fra. Det er litt det jeg brenner for. Jeg er så heldig at jeg ikke er en del av det, jeg kan behandle alle likt. Jeg trenger ikke ta hensyn til at mor har vært i FAU leder eller at far er ordførerkandidat. Det er bygde Norge rett og slett, det kan bli litt lite.

6. Så du tenker at skolen danner seg et bilde av de ulike hjemmene og legger årsaken til vanskene på hjemmene? Hva er skolens tanker om hvor atferdsvanskene stammer fra? Årsaken til vanskene?
 - Det blir litt slik sosial stemping, det blir det. Det er jo menneskelig og naturlig, men sett uten ifra så skjønner jeg ikke alle håndteringer. Hvorfor ble ikke det en tøffere konsekvens, og hvorfor ble det tak i, men det er så mye bakenforliggende som jeg ikke kjenner til selvfølgelig.
7. Hvordan samarbeider dere i din skole med andre etater rundt de barna som har atferdsvansker? venter dere lenge før dere kobler på andre etater?
 - Nei, Der er de veldig på. Spesielt i denne Corona tida, så er det jo et par barn som vi har i øyekroken, ekstra telefoner hjem og det. For vi er ikke sikre på hvordan det fungerer, tett samarbeid med barnevernet og rådmannen i kommunen rapporterer vi til så det er veldig oppegående i denne tida, det er det.
8. Har du opplevd en situasjon med utfordrende elever som du føler at du lyktes med? Dersom ja, hva lærte du av den situasjonen?
 - Ja det vil jeg si, særlig dette kullet som jeg har nå. det er tre stykker som knapt har vært i klasserommet, veldig aggresjon mot alt av voksne, det var ikke snakk om å skrive en strek engang. Etter at dette inntraff så har, ikke blitt venner med, men fått en type tillitt. Latt de gå, uten at de får kjeft og har prøvd å snakke med de. Det som du gjorde nå var ikke greit. Nå har jeg fått en klage fra en annen lærer, hva var det som skjedde? Vi går i dialog. Fordel med å være ny, får en annen start liksom. De tre som jeg nevner har jobbet noe fantastisk nå hjemme, det er ikke hjem som er regnet som ressurs sterke. Men jammen har de vært på, de har tatt godt imot meg, de var glad for et nytt menneske rett og slett.
9. Er der episoder med barn som har vansker i skolen som du vet at du har håndtert dårlig? I så fall, hva var det som gjorde at det var en dårlig måte? Kunne du gjort noe annerledes? Hva lærte du av den situasjonen?
 - Ja. Det er når det blir en utagering og knusing. Og det er til fare for andre elever. Så er det klart det er vanskelig å håndtere, men tror jeg ville dratt hjemmet mer inn. Det går for mage dager rett og slett før dette var mulig. For å ta den konkret.
10. I henhold til fagfornyelsen så skal livsmestring inn i skolen, hvilke tanker har du rundt det? Er det noe som kan lykkes? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Jo, men det kommer an på den som har det selvfølgelig. Dersom det blir er pådyttet krav, uten at det ligger litt sjel bak det, så er du jo like langt. Vi har sosial kompetanse på planen hver uke, de siste ukene så har det vært litt slik, har du sagt noe fint til de hjemme? Neste uke så er det et stykke i leseboka som går på ord, hvordan det kan såre. Det setter vi sammen med sosial kompetanse, at ord kan du ikke ta tilbake og litt slikt. Vi snakker om det. Livsmestring, det må jo inn. Men vi kan ikke innhulle det i stakkars deg heile vegen heller, noen ganger så må vi kunne si: Nå må du ta deg sammen, det er det vi må prøve å si.
11. Hvordan tror du barn med atferdsvansker har det i den norske skolen?
 - Nei, igjen så er det jo ikke to like ting. Noen drar det med seg hjemme ifra, det er holdninger, du hører særlig språket. Det er en vond sirkel, som ikke er så lett å komme ut av. Da mine barn var små, så var jeg veldig involvert i FUG, så var vi på noen seminar der. De skolene som hadde sosiallærer, det var et godt voksent menneske som tok de til sides, de fikk en timeout. Det var

det utrolig gode resultater med,. Noen som ikke var helsesøster, et annet menneske som tok fatt i dette, hva er det som skjer? Er det venner? Er det mestring? Av og til så er det jo menneskelig kjemi også. Men når de har det ikke så bra hjemme? ny far, ny mor, død besteforeldre og ingen som tar tak i det så kan det jo bli en voldsom utagering, søsken sjalusi eller hva som helst.

- Sosialisering

1. Hva er sosialisering for deg? Hvordan oppfatter du det begrepet?
 - Det å prøve å hjelpe de til leik, det å være sammen, gruppearbeid. Det er så mye, mange sliter med dette. Det gjør de. Det er ofte stor forskjell på stor og liten skole også, når det er en liten skole så er det få å spille på. Leste engang at de barna som kan starte leiken, de som eier leiken er mye lengre fremme enn de som bare står å spørre om du får bli med eller bare si nei jeg vil ikke være med. Dette er en treningssak fra de er veldig små.
2. Har dere fokus på sosialisering i skolen der du arbeider?
 - Ja det har vi. Det er dette med å fange opp de som går aleine, snakke om det. Hva gjør vi med dette? Jo vi tar kontakt og inviter med i leik.
3. Er det noen barn som dere ved skolen ikke sosialiser inn i skolen? Hva gjør dere voksne evt med de barna som faller utenfor sosialt?
 - Det er jo det vi prøver å hjelpe til, spesielt i friminutt. Utfordre de på gruppesammensetning at de ikke får velge. At de i forskjellige fag, da må de arbeide på tvers med de som de er vant til å være sammen med.
4. Tror du at det er mulig å sosialisere alle barna inn i skolen, uavhengig av utfordringer?
 - Nei, jeg vil si nei. Men det kommer jo an på hvem som prøver. En som har 30 elever, sliter jo mer enn meg som har 11. store kull. og så er det jo noe med skolekulturen, dette med om er alle elevene på skolen, alle lærerne sine eller er det er mine eller våre elver. Det er jo det stor variasjon på. At det er en kultur for at alle elevene er alle sine.

- Motivasjon og mestring

1. Hvordan legger dere til rette for at elevene skal være motiverte?
 - Det er ikke så lett, når det er så mye uro. Men det å ha kortere økter. Variere det, å prøve å vinkle det og etter forskjellige interesser. Noen ganger så må de som er lite interessert falle bak på, mens de som er veldig interessert i et fag får hevde seg litt. Eller la de som er veldig flinke kanskje kjede seg litt, og vinkle det inn på det som kan være av interesse for de som ikke er like mye med til vanskelig. Det er jo variasjon.

- Fagstoff

1. Hva vektlegger dere når dere velger ut fagstoff til elevene? Hvem er det som bestemmer type fagstoff?
 - Jeg er veldig fri. Det sa de når jeg tok klassen, fordi lærebøkene er så gamle og dårlige. Så da var det, du er helt fri. Det er så klart fokus på basis fagene norsk, engelsk og matematikk. Det er jo lett å la KRLE, samfunnsfag og naturfag gå litt. Så det. Bøkene, om fornybare ressurser så er det så vidt at vindmøller er i de bøkene. Vi har uante muligheter når de kommer til det digitale, vi har jo alle de nettsidene hvor vi utveksler erfaringer med og søker

informasjon som for eksempel på Facebook. Det er opp til deg selv du må leite og ta med. Med det er du jo fri til.

2. Du snakket om at du har laget plan til alle elevene i denne perioden, da er vi jo inne på Tilpasset opplæring har lenge vært tema i skolen, hva gjør dere rundt tilpassing ovenfor de elevene som sliter i skolen? Hvilke tanker har du om fagstoffet i skolen? Er det for alle elevene?
 - Ja, nei, det kommer an på ledelsen. Det er det som er ulikt. I hele høst så valgte jeg å være vikar, var innom mange ulike steder, og det var så ulikt, det kommer an på rektor og ledelse. om du vil grunngi det, så er det ikke så mange som vil motsi deg på det altså.

- Relasjoner

1. Hva er relasjoner? Hva er dine tanker rundt relasjoner i skolen?
 - Hvilke relasjoner tenker du på? «Mellom deg og elevene» Jeg synes det er veldig viktig, det syns jeg. For selv ovenfor de som er veldig bråkete og utagerende så er det jo gull. Dette synes jeg er spennende, nå er jeg så gammel også rolig, har jeg 4 voksne barn selv, så de lever litt. Men det er å være nysgjerrig og prøve å lære litt mer. Alle har jo mye med seg. Det gjelder jo de stille også, for all del, å fange de opp, det er ikke alle som er like lett å komme innpå, det er ikke alle som vil fortelle. Da må du i alle fall finne noe i arbeidet de gjør i alle fall.
2. Relasjonskompetansen er den i fokus ved skolen, hvorfor/hvorfor ikke?
 - Det kan jeg ikke svare på, det har ikke vært tema på de fellessamlingen nå.
3. Teknikker for å bygge en gode relasjon?
 - Jeg tror det er veldig viktig dette med..det er ikke vanlig i denne skolen at vi står i døra å håndhilser, men det er de morgen rutiner. At du ser hver en av de, at du sier god morgen og navnet deres, at du ser alle. At alle blir sett minst engang i løp av en dag. Du har en god start. Så er det så langt det lar seg gjøre, det med underveis vurdering å gå rundt, å kunne si noe konkret, nå har du brukt fine farger, nå var skriften din fin. De tingene underveis. At de ikke bare sklir under radaren.

- Ledelsen og oppfølging

1. Kan du fortelle om skolens arbeid rundt de barna som har atferdsvansker?
 - Det syns jeg er veldig bra, vi har kvinnelig rektor og kvinnelig inspektør, de er et fantastisk team. De kommer innom i klasserommene, er der i friminuttene. Nå er det jo et ekstra fokus på dette kullet. De er synlige, tydelige. Men alle elevene vet hvem de er, og det er jo ikke gitt i alle skoler.
2. Er det noen faktorer ved skolen som kan påvirke elevene med atferdsvansker?
 - Faktorer som kan påvirke? Nei det er vel kommunikasjon og tone. At det blir en samtale og ikke bare kjeft. Og det syns jeg rektor er veldig flink til.
3. Er det noe skolen har forsøkt som absolutt ikke har fungert ovenfor barn som har det litt vanskelig?
 - Jeg vet at det er et problem med barnevernet for eksempel. Det kan være en bekymringsmelding, men igjen så er det bygd og siden det er små forhold. At barnevernet ikke tar tak i ting, det kan være så alvorlig.
4. De barna som sliter innimellom i skolen, har de en god skolehverdag?
 - Det har jeg også lurt på, jeg tenker at barna er jo på skolen enten de vil eller ikke. Det er jo påtvunget, de må jo bare gå. jeg tenker tilbake på når jeg var lita selv, vi reflekterte jo ikke over det slik som vi voksne gjør. Jeg tror de

bare er, så lenge de har noen venner, så tror jeg de er der selv om arbeid og klasserom kan være ille. Så er de der fordi der møter de venner, det er treff punktet. De er nok nysgjerrig på hva dagen er, det er noen som bare sitter der, eller det går heilt skeis, så kommer de jo tilbake.

- Er det noe rundt tema som du vil tilføye, som går på barn som har det vanskelig i skolen, relasjoner, sosialisering og lærerens rolle?
 - Jeg tenker at det er så innmari viktig å bygge klassemiljø når de begynner, i 1 og 2 klasse du legger nesten hele grunnlaget der. Min klasse fikk to nye elever i høst, den ene dro igjen – det var jo en barnevernssak. Men det og spiller jo inn på et klassemiljø, men om dersom det er en trygghet. Når de er 10,12, 13 år så er det jo heilt på tampen, når de starter på ungdomsskolen så er det ikke så lett. Det er jo sang og lek, det kan bli for lite av det. Jeg syns det er for mye alvor i første klasse.