

Med dette arbeidet har jeg forsøkt å si noe om hvordan lærere opplever atferdsproblemer (ösynligeö og öusynligeö) hos barn. Videre har jeg undersøkt hvilke tiltak de anser det som nødvendig å iverksette for elever med innagerende og utagerende atferd i skolen, og hvordan de opplevde elever med disse atferdstypene i forhold til deres undervisning og lærerpraksis. I lys av dette ble det også sett på hvordan lærerne vurderte sin spesialpedagogiske kompetanse, samt om elevens kjønn hadde betydning for lærernes vurderinger av elevens innvirkning på deres undervisning og praksis. Totalt var det 49 lærere fra Sør- og Midt-Norge som deltok i undersøkelsen.

Med utgangspunkt i tidligere forskning og teori ble det utformet et spørreskjema til lærere i grunnskolen. Dette bestod av items som omhandlet individuelle og systemrettede tiltak, elevenes effekt på lærernes skolehverdag og lærernes syn på egen spesialpedagogisk kompetanse. Undersøkelsen resultater viste blant annet at lærere oppfatter utagerende atferd som mer forstyrrende og utfordrende enn innagerende atferd. Utagerende atferd blant elevene ble også vurdert til å gi dårligere kvalitet på lærerens undervisning og utbytte for de andre elevene på grunn av den uro dette medfører. Videre var mange lærere usikre på hva de burde gjøre i forhold til de ulike atferdstypene, og mange ønsket derfor å heve sin kompetanse i forhold til håndtering av atferdsproblemer.

Et ønske med denne oppgaven var å undersøke om det forelå kjønnsforskjeller i hvordan lærere vurderte utagerende og innagerende atferd. Å peke på tydelige kjønnsforskjeller i forhold til utagerende og innagerende atferd er utfordrende i forhold til utvalgets størrelse. Her ble det blant annet funnet at gutter (både utagerende og innagerende) ble oppfattet som mer forstyrrende på resten av klassen enn jenter. Videre ble det funnet at guttene (både utagerende og innagerende) også ble oppfattet som mer utfordrende for lærerne, enn jentene. Som nevnt ble det utfordrende å se på dette med tanke på utvalget, og slik sett ville det være interessant å se nærmere på dette, siden svært lite forskning har undersøkt dette tidligere. Slik sett håper jeg at denne oppgaven kan være en oppfordring til å undersøke dette nærmere.

en lang og lærerik prosess. Det har både vært givende og interessant å fordype seg i litteratur og forskning som er blitt gjort på området tidligere, og ikke minst har det bidratt til økt forsker- og skrive lyst. Tiltross for perioder hvor motivasjon og arbeidslyst har vært så som så, har arbeidet med denne oppgaven bidratt til økt kunnskap innenfor fagområdet og ikke minst har jeg i form av mitt metodevalg lært mye i forhold til kvantitativ forskning.

Mange har vært behjelpelig under skriveprosessen, både i form av faglige veiledere og sosiale støttespillere som har bidratt til at jeg har kommet i mål. Det er derfor mange som fortjerner min takknemmelighet. Først vil jeg rette en takk til de lærerne som deltok i undersøkelsen. Uten deres deltakelse ville ikke dette arbeidet vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil også rette en takk til min veileder, Kristel Bye Johansen, for god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger, faglig bistand, og ikke minst for den varme og gode støtten du har vist i forbindelse med mitt arbeid. Din veiledning har vært oppmuntrende, og har vært av stor betydning for ferdigstillingen av denne oppgaven. Jeg vil også takke Bård Tommy Nilsen for innføring i SelectSurvey, som ble benyttet i gjennomføringen av undersøkelsen. En stor takk rettes også til det spesialpedagogiske teamet ved Hommelvik ungdomsskole og Kristin Frost ved Blussuvoll skole som var behjelpelig med utformingen av elevbeskrivelsene som ble benyttet i undersøkelsen.

Ellers så vil jeg rette en takk til alle nære slektninger og venner som har vært støttende og oppmuntrende i forbindelse med mitt arbeid. Særlig vil jeg rette en stor takk til min kjære samboer Christian, som har gitt meg flere spark i baken når motivasjonen har vært på sitt laveste og toppen av frustrasjonsfjellet var nådd, og ikke minst for at han har tatt seg av vårt lille sjarmtroll, Ciljan, mens undertegnede tilbrakte sene kvelder og helger på Dragvoll for å ferdigstille denne oppgaven. Nå når dette er gjort ser jeg med stor glede fram til å igjen kunne nyte familielivet, med mine to fantastiske gutter.

Trondheim, september 2012

Kristin V. Moe

	I
FORORD	II
INNHOLDSFORTEGNELSE	III
KAPITTEL 1	
INNLEDNING	
1.1. Problemområde	1
1.2. Gjennomgang av oppgavens disposisjon	2
KAPITTEL 2	
ATFERDSVANSKER	
2.1. Innledning	3
2.2. Historisk tilbakeblikk	3
2.3. Hva er avvikende og hva er normal atferd?	4
2.4. Sentrale perspektiver innenfor forståelsen av atferdsproblemer	5
2.4.1. Individrettede perspektiv	5
2.4.2. Systemisk perspektiv sett i forhold til individrettede perspektiv	6
2.4.3. Det systemteoretiske perspektivet	7
2.5. En sammenfatning	8
2.5.1. Atferdsvansker som det rettes oppmerksomhet mot i denne avhandlingen	9
2.5.2. Atferdsvansker og kjønnsforskjeller	9
KAPITTEL 3	
TILTAK VED ATFERDSVANSKER	
3.1. Innledning	11
3.2. Hvilke tiltak fungerer?	11
3.2.1. Individtiltak	12
3.2.2. System-/klassetiltak	13
3.3. Fagpersonells spesialpedagogiske kompetanse	14
3.4. Oppsummering	15
KAPITTEL 4	
PROBLEMSTILLINGER	
4.1. Innledende kommentarer	16
4.2. Problemstillinger	16
4.2.1. Individ- og systemrettede tiltak	16
4.2.2. Spesialpedagogiske kompetanse, og atferdens innvirkning på lærernes praksis	17
KAPITTEL 5	
METODE	
5.1. Innledning	18
5.2. Valg av forskningsmetode og analyseverktøy	18
5.2.1. Databehandling	18
5.3. Måleinstrumentet	19
5.3.1. Utforming av svarkategoriene i spørreskjemaet	19
5.3.2. Instrumentbeskrivelse	19
5.4. Utvalg og utvalgsprosedyre	21
	III

KAPITTEL 6

PRESENTASJON AV UNDERSØKELSENS RESULTATER

6.1. Innledning	26
6.2. Sentrale tendenser i utvalgene	26
6.2.1. Lærernes vurderinger av de individrettede tiltakene	26
6.2.2. Lærernes vurderinger av de systemrettede tiltakene	29
6.2.3. Lærernes oppfattelse av hvordan innagerende og utagerende elever påvirker deres hverdag som lærere	31
6.2.4. Lærernes tanker rundt sin egen spesialpedagogisk kompetanse	33

KAPITTEL 7

DRØFTING AV RESULTATER OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

7.1. Innledende kommentarer	36
7.2. Drøfting av resultatene	36
7.3. Begrensninger ved denne studien	41
7.4. Oppsummering av resultatene og avsluttende refleksjoner	42

SITERTE VERK

44

OVERSIKT OVER VEDLEGG

Variasjonen blant elever i dagens skole er svært stor, både når det gjelder faglige prestasjoner og personlige egenskaper. For å ta vare på denne variasjonen og mangfoldet er det nødvendig med tilpasset opplæring. Ifølge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) innebærer tilpasset opplæring at hver elev har ulikt utgangspunkt, benytter forskjellige læringsstrategier, og følgelig har forskjellige progresjon i forhold til de fastsatte kompetansemålene. Dette medfører at elevene trenger varierende bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler, samt variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen. Tiltross for prinsippet om tilpasset opplæring, opplever en del barn å ikke få tilpasset sin skolegang til deres behov og forutsetninger. Det er flere grunner til at enkelte opplever en mangel på tilpasset opplæring. Sørli og Nordahl (1998) nevner at en av grunnene er utilstrekkelig kompetanse rundt forebygging og håndtering av atferdsvansker, samt begrenset kompetanseutvikling blant lærerne innenfor dette området.

1.1.Problemområde

I forskning og litteratur har det blitt skrevet atskillig mer om utagerende atferd, enn innagerende atferd. En faktor av betydning for dette er at utagerende atferd også har fått mer oppmerksomhet i skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Det er blitt vist at innagerende barn i større grad blir oversett og overlatt til sitt (ibid). Det er selvfølgelig flere grunner til dette, men en grunn er særlig innlysende. Utagerende barn provoserer og utfordrer de voksne, skolen, barnehagen, hjelpeinstansen og samfunnet i mye større grad enn hva de innagerende barna gjør (ibid). Tiltross for denne overfokuseringen på utagerende atferd er det vist at barn med innagerende atferdstrekk er nesten like vanlig som barn med utagerende atferdstrekk(ibid). Dette er en av grunnene til at jeg ønsker rette min oppmerksomhet både mot utagerende barn og mot innagerende barn i denne oppgaven.

Som en følge av denne ensidige fokuseringen kan det tenkes at kompetansen hos lærere med tanke på håndtering og forebygging av problematferd i all hovedsak ligger i forhold til barn med utagerende atferd. Forebygging av atferdsproblemer, for å hindre en svært negativ og alvorlig utvikling av atferden, og dermed avverge større og mer komplekse problemer i fremtiden, er således avhengig av lærernes kompetanse og deres evne til å tilpasse opplæringen (Bachmann & Haug, 2006). En autoritativ, tydelig og kompetent klasseleder kan være nok til å snu en negativ atferdsutvikling (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). I slikt

sset opplæring være av stor betydning. En tidlig
punkt i begynnelsen av deres skoleløp gir økt

sannsynlighet for at disse barna vil lykkes med deres videre skolegang, studier og arbeid

Ønsket med denne oppgaven var å inkludere både innagerende og utagerende atferd hos barn. Jeg har også sett på om elevens kjønn hadde betydning for hvordan lærere forholder seg til et atferdsproblem. Er det slik at det er guttene som i all hovedsak oppfattes som  rolige , og jentene som i størst grad blir ansett som  stille ? Mye tyder på at dette ikke er tilfellet, men  gammeldags tenkning  kan være en utfordring i forhold til dette. Videre har jeg undersøkt hva lærerne tenker om sin egen kompetanse i forhold til håndtering og forbygging av disse atferdstypene. I likhet med at flere stortingsmeldinger har pekt på behovet for økt kompetanse hos lærerne i forbindelse med håndtering av atferdsvansker (Stortingsmelding nr. 23, 1997/98; Stortingsmelding nr. 54, 1989/90), sier også Sørlie (2000) at kompetanseutvikling er viktig for å sikre effektive tiltaksmodeller ved problematferd. Slik sett kan lærernes mulighet til effektiv håndtering av atferdsvansker sies å være avhengig av deres kompetanse i forhold til dette.

1.2. Gjennomgang av oppgavens disposisjon

Opgaven er inndelt i totalt 7 kapitler. Det påfølgende kapittelet består av en tematisk gjennomgang av begrepet atferdsvansker. Det innledes med et historisk tilbakeblikk på utviklingen av synet på elever med atferdsvansker, og deres plass og rettigheter i skolen. Her blir også normalitets- og avviksperspektiv behandlet, samt at det blir sett på ulike sentrale perspektiver i forhold til hvordan vi betrakter et atferdsproblem. I kapittel 3 blir ulike aktuelle tiltak ved atferdsvansker beskrevet. Her redegjøres det blant annet for hvilke tiltak som anses som effektfulle, men også ulike tiltak på individ- og systemnivå som er benyttet i dagens skole. Til slutt i dette kapittelet ser jeg på lærernes spesialpedagogiske kompetanse. Kapittel 4 viser til de problemstillingene som jeg ønsker å undersøke. Videre blir det i kapittel 5 belyst den metoden som jeg har benyttet meg av. Her vil jeg komme inn på tema som utvalg, måleinstrument, innsamlingsprosedyre og ikke minst reliabilitet og validitet. Deretter, i kapittel 6, blir funnene fra undersøkelsen presentert, og disse blir avslutningsvis drøftet i kapittel 7, med påfølgende avsluttende refleksjoner.

2.1. Innledning

Hva er atferdsvansker? Ved at begrepet atferdsvansker har blitt tillagt ulikt innhold alt etter hvilket teoretisk utgangspunkt forskere på feltet har, finnes det ikke i dag en entydig definisjon av atferdsvansker som har fått generell tislutning. Senere i dette kapitlet vil jeg komme inn på de forskjellige teoretiske perspektivene som har betydning for hvordan vi forstår et atferdsproblem. Deretter vil blant annet de ulike atferdstypene som er sentrale for denne oppgaven bli beskrevet, men først et historisk tilbakeblikk.

2.2. Historisk tilbakeblikk

Fram til midten av det forrige århundret var det rådende synspunktet at barn med tilpassningsvansker skulle idømmes fengselstraff som behandling for sin normbrytende atferd. De første bestemmelsene for barn og ungdom med atferdsproblemer i Norge finnes i fattig- og forsorgslovgivningen. Ifølge disse bestemmelsene ble barn som begikk straffbare handlinger, som regel behandlet etter samme straffelover som voksne. Fra 1875 ble det gitt adgang til å sende barn til oppdragelsesanstalter i stede for fengsel, og etter straffeprosessenloven av 1887 kunne påtalemyndigheten unnlate påtale mot barn når de ifølge denne loven kunne bringes til en oppdragelsesanstalt (Stortingsmelding nr. 42, 1965/66).

I siste halvdel av det 19. århundret begynte flere å forkynne viktigheten av å gi barna opplæring i stede for å straffe dem for det gale de hadde gjort. Denne perspektivendringen førte til utarbeidingen av en ny lov, Loven om behandling av forsømte barn av 6. juni 1896 (vergerådsloven). Vergerådsloven påla staten å opprette de nødvendige skolehjem som trengtes for behandlingen av disse barna (Stortingsmelding nr. 42, 1965/66). De ulike oppdagelsesanstaltene ble dermed omgjort til skolehjem, og det ble vedtatt at flere nye skolehjem skulle bygges. Mange av disse ble lagt til øyer, i tråd med den rådende oppfatningen om behovet for å isolere de som ikke passet inn i normalsamfunnet (Stortingsmelding nr. 54, 1989/90).

Med den nye spesialskoleloven av 23. november 1951 ble skolehjemmene samordnet med spesialskolene for døve, blinde og evneveike, og ble i loven kalt «Spesialskoler for barn og ungdom med tilpassningsvansker» (Stortingsmelding nr. 42, 1965/66). Kirke- og undervisningsdepartementet la i 1966 fram en stortingsmelding *Om utbygging av*

, 1965/66). Her ble blant annet behovet for flere
diskusjon. De forslag og vedtak som ble gjort

angående utbyggingen av spesialskolene ble fremmet innenfor en tradisjon og et tenkesett som hadde eksistert i om lag 100 år, og som på denne tiden ble utfordret av nye ideer. Disse ideene lå til grunn da en ny skolelov ble vedtatt. Lov om grunnskolen av 1969 underbygde den tanken om at alle elever burde få et opplæringstilbud i den ordinære skolen. I tråd med denne integrasjonstanken ble det etablert ulike hjelpe- og støttetiltak i tilknytning til den ordinære skolen. Blant annet opplevde den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten en betydelig vekst, og den sosial-pedagogiske tjenesten ble etablert som en del av det tilbud som skulle finnes på en hver skole. I 1976 ble lov om spesialskoler opphevet, og all spesialundervisning skulle foregå etter lov om grunnskolen (Stortingsmelding nr. 54, 1989/90).

De historiske beretningene om hvordan barn og unge med atferdsproblemer har blitt behandlet viser hvordan de politiske tenkesettene har utviklet seg. Fra tankene om segregering og behovet for å øgjemme bortö barn med atferdsvansker fra det önormale samfunnetö, til integrasjonsprinsippet på 60-tallet, og til dagens mål om en inkluderende skole for alle. Inkludering, likeverdighet og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i dagens skole. Det vil si at opplæringen skal være tilgjengelig for alle, og at alle skal få god anledning til å lære, mestre og til å utvikle seg (Stortingsmelding nr. 30, 2003/04).

Historien har i stor grad dreiet seg om hva man skal gjøre med samfunnets öavvikereö. Skal de straffes eller trenger de bare mer hjelp? I lys av dette er det naturlig å spørre seg selv, hva er det som er normalt? Og hva skal til for å bli en avvikere? I neste avsnitt vil jeg utdype noen tanker rundt avvikende og normal atferd.

2.3. Hva er avvikende og hva er normal atferd?

I løpet av sine leveår vil trolig de fleste mennesker på et tidspunkt vise en type atferd som ikke er allment akseptert ifølge de normene og forventningene som setter standarden for hvordan god oppførsel skal utvises i en gitt situasjon. Slik vil problematisk atferd som fra tid til annen forekommer blant barn, også hos barn som er sosialt og faglig velfungerende, kunne oppfattes som problematferd (Sørli & Nordahl, 1998).

For å kunne definere noe som avvikende må det foreligge en forståelse om hva som betraktes å være normalt. Helgeland (1994) sier at hva som forstås som avvikende/normal atferd vil være avhengig av den kultur eller det samfunnet som vi er en del av, og de sosiale normene

i denne kulturen eller samfunnet. Dette sier også
at de hevder:

øi at uansett hvilke kriterier man velger for å definere noe eller noen som avvikende moralske, medisinske eller statistiske ó unngår man ikke at de tolkes i en kulturell ramme. Og uansett hvilke strategier vi velger, ender vi opp med at det å definere et menneske som unormalt, er et resultat av en sosial defineringsprosessö (Lavdal & Winger, 1989, s. 86)

Det at ulike grupper har ulikt syn på hva som er avvikende atferd er også i samsvar med det Aubert (1979) hevder. En av grunnene til at atferd blir oppfattet som avvikende er at atferden blir benyttet uhensiktsmessig, gjerne i situasjoner hvor andre mennesker forventer en annen type atferd. Hvordan kan vi så definere hva som er normal/avvikende atferd?

Med utgangspunkt i Reinert (1976) og Hewett og Taylor (1980) benytter Johansen (2007) sju momenter for å belyse hva som er ödet avvikendeö ved atferden. Disse er sted (som viser til at en type atferd blir vist på feil sted), tidspunkt (i dette tilfellet viser tidspunkt til feil tid), omgivelser (viser til hvilke mennesker atferden utspiller seg til), omfang (viser her til om atferden fremtrer kun i enkelte situasjoner, eller om at det er en atferd eleven viser på skolen, i hjemmet og eller i nærmiljøet), frekvens (gjentar atferden seg hyppig?), intensitet (viser til östyrkenö i den uttrykte atferden), og varighet (Siden også normale elever fra tid til annen kan vise avvikende atferd, må varigheten av atferden være lengre hos elever som viser avvikende atferd). Her må det nevnes at dette er tøyelige begreper, og det blir dermed opp til de som observerer og bedømmer atferden å gjøre seg opp en formening om atferden er avvikende eller normal (Johansen, 2007). Videre vil jeg derfor se nærmere på ulike tilnærminger til avvikende atferd og atferdsvansker for å belyse flere mulige tenkesett i forhold til atferdsvansker.

2.4. Sentrale perspektiver innenfor forståelsen av atferdsproblemer

Nedenfor vil jeg redegjøre for ulike perspektiver som har betydning for hvordan vi tenker rundt atferdsvansker, deretter vil jeg redegjøre for det perspektivet som ligger til grunn for synet på atferdsvansker i denne oppgaven.

2.4.1. Individrettede perspektiv

Price (1987) hevder at innenfor individperspektivet blir sykdomsmodellen benyttet som et utgangspunkt for å forklare avvikende atferd. Her vil avvikende atferd blir rangert med bakgrunn i ulike symptomer, og hvor det med utgangspunkt i disse stilles en diagnose. Videre vil det bli startet en behandling, og det vil så bli iverksatt ulike tiltak. Dersom denne

atferden tar slutt, antas det at eleven er ökuretö. Det dermed å öfinne feilenö og öreparere skadenö.

Innenfor denne tilnærmingen blir elever med atferdsvansker beskrevet ved hjelp av medisinske eller problemorienterte termer, og historisk sett har denne tradisjonen blitt ansett som en endimensjonal tilnærming hvor hovedfokuset har ligget på diagnostisering og medisinerer (Nordahl et al., 2005). Innenfor denne tradisjonen er det derfor gitt lite rom for å ta med barnets omgivelser i forklaringen av problematferden. Dette medfører at barnets sterke sider, ressurser, erfaringer, kompetanse og mestringspotensial ikke blir tatt hensyn til (ibid).

Det individorienterte perspektivet legger årsaken til atferdsvanskene hos individet, og tar lite eller ingen hensyn til miljøet og samfunnet rundt barnet. Den individuelle karakteren hos et barn er kun en liten del av den helheten som må undersøkes for å danne seg en forståelse av hva et atferdsproblem er. Med andre ord vil det bli problematisk å kun se på individet ved håndteringen av et atferdsproblem, det vil også være viktig å ta elevens nære omgivelser med i denne prosessen.

2.4.2. Systemisk perspektiv sett i forhold til individrettede perspektiv

Sammenlignet med de individrettede perspektivene, retter de systemiske perspektivene sitt fokus mot barnet som en del av en større helhet. Dette medfører at også barnets omgivelser blir tatt med i forståelsen av barnets avvikende atferd. Grunnen til at et avvik oppstår innenfor dette perspektivet tilskrives tilpassningsvansker mellom barnet og barnets miljø. Årsakene til avviket ligger dermed både i individet og miljøet, samt samspillet mellom individet og miljøet. Individet blir påvirket av miljøet og samfunnet rundt seg, på samme måte som miljøet og samfunnet påvirker individet (jf. Bronfenbrenner, 1979).

Det kan se ut til at den referanserammen som blir brukt i skolen i forhold til problematferd ofte er person eller problemorientert. Dette medfører at skolen tenderer til å benytte individuelle identifiseringer ved problematferd. Dette er i tråd med det Leone, Walter og Wolford (1990) påpeker:

öAt the time most interventions designed to assist troubled youth, and most of the research conducted on troublesome behavior, are based on introublesomeness resides within the childö (Leone, Walter, & Wolford, 1990, s. 293)

Jeg önsker å formidle et mer helhetlig syn, et syn hvor det blir tatt hensyn til den konteksten atferden og individet er den del av og hvor det foreligger et interaksjonsforhold mellom barnet og barnets læringsmiljø. Dette synet representerer et systemteoretisk perspektiv.

et

else av at enkeltindivider konstant er i en samhandling med sine omgivelser, og at de både blir påvirket av omgivelsene og selv påvirker dem. Dette interaksjonsforholdet mellom barnet, avviket og miljøet er en forståelse som uttrykkes ved hjelp av en systemisk tilnærming til avvik og normalitet (Rhodes & Paul, 1978). Denne reflekssive påvirkningen mellom individet og miljøet fører til at individet handler ut i fra sine personlige forutsetninger, i forhold til sin sosiale posisjon og de betingelsene som er tilstede i miljøet forøvrig. Innenfor en systemisk tilnærming skapes et helhetlig bilde av barnet, hvor både barnet som individ og aktør i eget liv, samt barnets nære sosiale systemer blir tatt med i betraktningene rundt barnets atferd (Nordahl et al., 2005).

I en artikkel av Willems (1974) blir det systemteoretiske perspektivet på atferd beskrevet ut i fra den dynamikken som eksisterer mellom individet og miljøet på de ulike samfunnsarenaene som bidrar til den dannelsen av menneskelig atferd. Willems (1974) selv bruker betegnelsen økologisk perspektiv for denne måten å anse et atferdsproblem på. Han sier følgende:

öComplex interrelationship and interdependencies within organism ó behaviour ó environment-systems and behavioural, adaptive dependencies between organism and habitat are among the central interest of the ecological perspective on behaviourö (Willems, 1974, s. 152)

Med Willems (1974) beskrivelse oppfattes den menneskelige atferden som en dialektisk prosess mellom mennesker og de omgivelsene de er en del av. Mennesket blir i denne sammenhengen betraktet som en aktiv medspiller. Innholdet i dette perspektivet omfatter derfor både individet, miljøbetingelsene, atferden, systemene og interaksjonsprosessen mellom disse.

Elever i skolen kan være nødt til å dekke et bredt spekter av roller. Sett ut i fra et systemteoretisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1979) vil disse rollene, i like stor grad være et resultat av sosial posisjon og øvrige betingelser i elevens miljø, som et resultat av personlige forutsetninger. Ut i fra et konstruksjonistisk perspektiv (som er et ledd i den systemiske forståelsen) hevdes det at tro og forventninger kan bidra til å skape sosiale forhold (Bråten, Thurmann-Moe, Øzerk, & Dale, 1996), slik at det med tiden kan utvikle seg en uformell rollestruktur blant medlemmene i en gruppe, for eksempel en elevklasse. Dette medfører at noen tar roller som er av positiv art og som dermed gir status, mens andre tar roller som er negative, og som følgelig gir liten eller ingen status. Ifølge Schmuck og Schmuck (1983) kan denne typen rolleforventning bli så fastsatt at enkelte barn ikke får den støtten og oppmerksomheten de trenger for å forandre sin atferd, eller at de rundt barnet ikke legger

på grunn av at rolleforventningene er så sterke at de viser og/eller den atferden de forventer at barnet skal vise.

Det som nå er blitt omtalt, utgjør rammeverket for hvordan jeg forstår atferd og atferdsproblemer i denne avhandlingen. Videre vil jeg nå gå nærmere inn på hva jeg legger i atferdsvansker i denne oppgaven og de sidene ved avvikende atferd som er relevante her.

2.5. En sammenfatning

Denne oppgaven har som sitt fundament det systemteoretiske perspektivet. I alt arbeid med barn er det sentralt å tenke helhetlig, og inneha en forståelse av at det foreligger en interaksjon mellom barnet og det miljøet barnet er en del av (jf. Bronfenbrenner, 1979). Dette innebærer at det ikke er barnet som alene eier sitt problem, men at barnets atferdsvansker er dannet i møte mellom barnet og barnets miljø.

Men hva er så atferdsvansker? Innen forskning, faglitteraturen og praksisfeltet er det en mangfoldig, og generelt uklar begrepsbruk. Flere ulike diagnostiske begreper blir brukt, blant annet snakkes det om barn og unge med ösosiale og emosjonelle vanskerö, öantisosial atferdö, öpsykososiale vanskerö, öatferdsvanskerö og ötilpasningsvanskerö (Ogden, 1994).

Betegnelse gir klare referanser tilbake til individrettede perspektiver, hvor problemforklaringer er nesten utelukkende knyttet til barnet (Helgeland, 1994). Dette hentyder i den retning av at konflikter i skolen er et problem knyttet til eleven og ikke det miljömessige ved skolen (Solli, 1984).

Med utgangspunkt i de atferdsmessige termene nevnt ovenfor er det lett å glemme de öusynlige og snille eleveneö. En mulig grunn til dette er at aggressiv atferd er enklere å observere enn innagerende atferd siden denne atferden lettere bringer elevene i konflikt med miljøet. Dermed er dette en gruppe elever som lett kan bli oversett, og overlatt til seg selv, eller at de öfrivilligö trekker seg ut i fra det sosiale samspillet med jevnaldrende.

Som nevnt tidligere innebærer systemperspektivet at både enkeltindividet og individets omgivelser blir tatt i betraktning ved forebygging og korrigerende av atferdsproblemer. Dette innebærer en holistisk tankegang dersom man jobber med elever med atferdsvansker. En definisjon som belyser samspillet mellom individet og de omgivelsene som individet er en del av, og ikke minst samspillet konsekvenser for individet, er Lunds (2012) definisjon på atferdsproblemer:

ngivelsene når den bryter med forventet atferd, arbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvisning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykkö (Lund, 2012, s. 22)

Denne definisjonen bygger på forståelsen av at atferdsvansker oppstår i samspillet med omgivelsene. Vanskene ligger dermed ikke i selve barnet, men oppstår når barnet møter krav og forventninger som det ikke klarer å tilfredsstille. Dette fører med seg at noen vender følelsene sine ut i mot verden, mens andre vender de inn i mot seg selv (Lund, 2012). Med andre ord omfavner denne definisjonen både de innagerende og de utagerende elevene. Videre vil disse atferdsvanskene bli nærmere belyst.

2.5.1. Atferdsvansker som det rettes oppmerksomhet mot i denne avhandlingen

Innagerende atferd kjennetegnes gjerne av at barnet drømmer seg bort i timen, føler seg ensom på skolen og er deprimert. Innagerende atferd er ofte atferd som ikke er til belastning for andre, derimot kan den være en omfattende påkjenning for den eleven det gjelder (Sørli & Nordahl, 1998). Lunds (2012) definisjon på innagerende atferd kan benyttes for å belyse denne typen atferdsvanske nærmere:

öInnagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhetö (Lund, 2012, s. 27)

I motsetning til innagerende atferd, kjennetegnes utagerende atferd ved at barnet er urolig, bråkete, forstyrrer andre elever i timene, blir fort sint, slåss med andre mennesker i form av fysiske og verbale angrep, samt at hans eller hennes atferd ofte er destruktiv og/eller etisk betenkelig (Sørli & Nordahl, 1998). Utagerende atferd kan beskrives som atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Følelig er atferden i slike tilfeller ikke utlukkende forårsaket av individet selv, men kan i like stor grad skyldes uheldige påvirkninger fra miljøet (Bø & Helle, 2002)

2.5.2. Atferdsvansker og kjønnsforskjeller

Hvilke atferdsvansker er mest typiske for gutter og jenter? Er utagerende atferd et guttefenomen, og innagerende atferd kun noe vi finner blant jenter? Her viser både nasjonal og internasjonal forskning at atferdsproblemer forekommer hyppigere blant gutter enn blant jenter. Gutter fremtrer som mer konfronterende og utagerende i sin atferd, mens jenter i større grad viser internaliserte atferdstrekk (Asendorpf, 1986; Sørli, 2000; Henderson & Zimbardo,

5). Sørлие og Nordahl (1998) fant at problematferd i skolen ble lagt til grunn, enn hva lærervurderingene alene gav inntrykk av. Undersøkelsen viste at elevenes og lærernes vurderinger pekte i samme negative retning for guttenes vedkommende når det gjaldt utagerende og antisosial atferd. Derimot når det kom til innagerende problematferd var vurderingene mer sprikende. Guttene, særlig de i grunnskolen, rapporterte om større og mer omfattende problemer med sosial isolasjon enn hva deres lærere gjorde. Dette viser at gutter oftere sliter med internaliserte problemer enn hva deres lærere sannsynligvis kjenne til. Nyere forskning har kommet fram til at det er en økende tendens til at flere jenter viser atferdsproblemer, men fremdeles så er det guttene som dominerer dette området (Storvoll, 2004).

I neste kapittel vi jeg se på ulike tiltak i forhold til atferdsvansker, deriblant hvilke tiltak som er effektfulle, samt ulike tiltak på individ- og systemnivå.

3.1. Innledning

Forutsetningen for å kunne gi en likeverdig opplæring til alle er en tilrettelagt og tilpasset undervisning. Innbefattet i dette er både valg av læringsinnhold, bruk av læringsstrategier og tilrettelegging av læringsmiljø (Strand, 2004). Ved tilrettelegging av undervisning må vi ha i bakhodet at alle elever er forskjellige og de individuelle variasjonene er store. Vi må derfor ta i betraktning at elevers evner, anlegg og personlige forutsetninger er svært varierte. Slik at der hvor noen klarer å følge den ordinære undervisningen, vil andre falle av (ibid). Noen av de elevene som har en tendens til å öfalle avö, er elever med ulike atferdsvansker. Atferdsvansker hos barn og unge kan forstås som et utfall av manglende mestring av skolens forventninger og krav, men også som et resultat av at skolehverdagen for enkelte ikke oppleves som utfordrende nok, eller som mangel på sosial kompetanse hos elevene. Atferdsvansker kan også komme til utslag i form av andre faktorer som for eksempel ved tvilsom klasseledelse med feilaktig bruk av autoritet og oppdragende tiltak, eller være påvirket av betydningsverdige forhold av negativ karakter i elevens hjem (Sørлие, 2000).

3.2. Hvilke tiltak fungerer?

Sørлие (2000) har gjennomgått mye forskning omkring atferdsvansker, og hun har blant annet kommet fram til at det er de skolebaserte tiltakene som ser ut til å fungere mest hensiktsmessig. De skolene som lykkes med å implementere skolebaserte tiltak er gjerne skoler som består av en sterk faglig ledelse, som benytter seg av klare regler og konsistent regelhåndhevelse, har en sammenfallende tilnærming til forbygging og håndtering av problematferd, er elevorienterte, tilpasser undervisningen og tar i bruk relasjonsfremmende klasseledelse (ibid). Sørлие (2000) fant også at gruppetiltak ovenfor elever med tydelige atferdsvansker hadde liten effekt, og kan i vestefall gi grobunn til ytterligere atferdsvansker. Derimot bør de kompenserende tiltakene gis i elevenes oppvekst- og læringsmiljø og være i større grad rettet mot endring i elevenes miljø enn mot individuell endring. Det er også av stor relevans at tiltakene blir satt inn på et tidlig tidspunkt. Sørлие (2000) viser videre til at de mest effektive tiltakene er teoretisk forankret. Dette medfører at ved forebygging av problematferd kreves det kompetente lærere og fagfolk.

og hjelpeapparatet er tiltak på individnivå. Individtiltak

forutsetter at fokuset for endring legges til individet, som innebærer direkte jobbing med individet med et ønske om å påvirke elevens atferd og mestring (Nordahl et al., 2005).

Før det er mulig å sette inn tiltak på individnivå må elevens sterke sider og interessefelt kartlegges. Dette gjøres for å kunne rette fokuset på det eleven mestrer og det eleven har mulighet for å mestre i undervisningen, men også for å bedre sin mulighet til å fange elevens interesse for skolearbeid (Strand, 2004). Ved å fokusere på elevens sterke sider og interesser, og dermed få kjenneskap til det eleven liker å holde på med, kan det utarbeides et undervisningsopplegg som er ment til å fange elevens motivasjon og arbeidslyst. Gjentatt terping på emner hvor eleven ikke viser et aldersadekvat nivå fører vanligvis til mistrivsel og svært lav motivasjon. Derfor kan det være nødvendig å utvikle alternative opplegg og kompensierende tiltak for å styrke mestringsmulighetene og unngå gjentatte nederlag for utsatte barn.

Ved å ta hensyn til elevens sterke sider i undervisningen dannes det er sterkt grunnlag for positiv læring og utvikling, siden det i all hovedsak er igjennom egenaktivitet at vi lærer (Bjørngen, 1992). Men samtidig kan dette føre til at det er nødvendig å ta i bruk utradisjonelt lærestoff og arbeidsmåter i opplæringen, ettersom elevenes sterke sider ikke nødvendigvis finnes innenfor de tradisjonelle skolefagene. Dette kan blant annet være ulike praktiske aktiviteter som eleven liker.

Som et ledd i å støtte eleven til å lære nye ferdigheter og/eller atferd står bruk av ros og oppmuntring sentralt. Flere hevder at den sosiale oppmuntringen som lærerne gir elevene ved å være sammen med dem, gi dem oppmerksomhet, se, anerkjenne og rose dem er den viktigste formen for oppmuntring lærerne gir sine elever (Cooper, Smith, & Upton, 1994; Webster-Stratton, 1999).

Ogden (1994) hevder at atferd som er omfattende og vedvarer over tid må snarere betraktes som et systemproblem, enn som et individuelt avviksproblem. Han uttrykker følgende:

«I vedvarende og omfattende problemer er et uttrykk for systemproblemer i skolen knyttet til kompetanse, relasjoner, rutiner, ledelse og skolemiljø» (Ogden, 1991, s. 71)

I motsetning til individuelle tiltak som for eksempel er tiltenkt den ene eleven som har et spesifikt opplæringsbehov, er systemtiltak først og fremst tiltak av allmenn karakter som er rettet mot et gitt miljø hvor det er lærere, skoleledere og medelever som utgjør den sentrale målgruppen (Nordahl et al., 2005). Slik sett omfatter forebygging og mestring av problematferd, ikke bare konkrete pedagogiske tiltak, men også skolens kultur. Innbefattet i skolekulturen ligger de verdiene, holdningene, oppfatningene og innstillingene som er tilstedeværene i skolen, og som blir uttrykt i form av prioriteringer, lærersamarbeid, ledelsesform, refleksjoner og pedagogisk praksis (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979).

Med bakgrunn i tanker rundt betydningen av skolens kultur, har mange skoler utviklet sitt eget handlingsprogram. Skoleomfattende handlingsprogrammer kan nødvendigvis ikke standardiseres, men må skreddersys til de behov den enkelte skole har. Eksempelvis kan den inneholde noen av disse områdene: klargjøring av skolens verdier og pedagogiske plattform, skolens målsetting for arbeid med atferdsproblemer, skisse av skolens forventninger og regler, foreldresamarbeid og sosial kompetanseheving (Nordahl, et al., 2003).

Forskning viser at klasseledelse er svært sentralt for å forebygge atferdsproblemer (Ogden, 2004). Dette innebærer å skape produktiv arbeidsro i elevgruppen, evnen til å være oppmerksom og tilstede i det som foregår i elevgruppen, samt å skape gode relasjoner til elevene. Nordahl og hans kollegaer (2003) oppsummerer de viktigste målsettingene for god klasseledelse på følgende måte: sørge for arbeidsro som er tilpasset læringsaktivitetene, fremme elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd, jobbe for samhold og trivsel i klassen og stimulere elevenes motivasjon, skolefaglige innsats og prestasjoner. Av Roland og Vaaland (2010) betegnes dette som autoritativ klasseledelse, hvor læreren skal utvise støtte og forståelse overfor sine elever, men også kontroll i form av skolearbeid og håndhevelse av regler. Innbefattet i dette er begrepet proaktiv klasseledelse. Proaktiv klasseledelse innebærer en aktiv innsats fra læreren for å skape et engasjerende og bekreftende læringsmiljø for alle elevtyper. Videre innebærer dette en planlagt innsats for å etablere et godt sosialt og faglig læringsmiljø i klassen, samt å forebygge problematferden før den oppstår (Morgan, 1988).

Nordahl og hans kollegaer (2003) påpeker viktigheten av sosial kompetanseheving som et ledd i forebyggingen av atferdsproblemer. Det finnes en rekke skolebaserte programmer som tar sikte på å styrke og trene elevenes sosiale ferdigheter. Blant de mest kjente kan øSteg for

nevnes. Sosial kompetanse kan defineres på følgende

øi et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmesö (Garbarino, 1985, s. 80)

Mangelfulle sosiale ferdigheter synes å predikere internaliserte atferdsproblemer av typen sosial isolasjon, depresjon og angst (Sørлие & Nordahl, 1998), samtidig er de også nært knyttet til utviklingen av antisosial atferd (Sørлие, Hagen, & Ogden, 2008). Dette medfører at prososiale ferdigheter ikke bare er betydningsfulle livsferdigheter, de har også betydning for å motvirke en negativ skjevutvikling.

Nært knyttet til sosial kompetanse er sosiale relasjoner. Nordahl og hans kollegaer (2003) hevder at relasjonene mellom elevene er avhengige av det forholdet som læreren selv har til sine elever. De hevder videre at når disse relasjonene er gode, vil de følgelig styrke relasjonene mellom elevene. Det å opprette gode relasjoner til elever med atferdsvanser er ikke nødvendigvis lett. Mulig har disse elevene tidligere erfaringer med negative voksenrelasjoner som ytterligere utfordrer elev-lærer relasjonen. Med tiden vil relasjonen bli bedre, dersom læreren er tålmodig, vennlig og viser personlig respekt ovenfor eleven (ibid).

3.3. Fagpersonells spesialpedagogiske kompetanse

Ved både tiltak på individ- og systemnivå er det svært viktig med kompetent fagpersonell. Sørлие (2000) hevder at i de fleste tiltaksmodellene hvor en positiv effekt er blitt dokumentert, er en av grunnene til denne effekten at disse modellene tar hensyn til de involvertes behov for særskilt opplæring, trening, oppfølging og støtte. For å sikre virksomme tiltak i skolen er det av stor betydning med et nært og tydelig samarbeid mellom forsknings- og praksisfelt, samt at pedagogenes kjennskap til atferdsvanser og systematisk tiltaksarbeid styrkes (ibid).

Ved siden av elevene, er lærerne skolens viktigste ressurs. For å være sikre på at lærerstaben har den kompetansen og støtten som trengs for å møte de utfordringene som finnes i skolen er det viktig at skoleeieren og skolens ledelse arbeider systematisk med kompetanseheving.

Tidlig på 90-tallet kom det fram, i form av St.meld. nr. 54 (1989/90), at en rekke kommuner hadde manglende kompetanse i arbeid med atferdsvanser. Og ved slutten av samme tiår ble det igjen påpekt et betydelig behov for å heve den generelle kompetansen og innsatsen i skolen rundt atferdsproblematikk, og da særlig i forbindelse med utagerende atferd (Stortingsmelding nr. 23, 1997/98).

net kan sies å være de viktigste innsatsområdene ved problematferd (Sørli, 2000). For at skolen skal kunne virke som en forebyggende innsats må den bestå av kompetente fagfolk, derav lærere med spesialpedagogisk utdanning. Dette for at lærere skal kunne fremstå som gode og tydelige klasseledere, og dermed bidra til et læringsmiljø som er preget av trivsel og motivasjon for læring (Nordahl et al., 2003). Innbefattet i dette er sosial ferdighetstrening, siden sosial kompetanse er en forebyggende faktor ved atferdsvansker (ibid).

Med utgangspunkt i et systemisk perspektiv ved forebygging og håndtering av atferdsvansker er det viktig med en holistisk tilnærming til de vanskene barnet viser. Skoler som jobber aktivt med forebyggende tiltak og kompetanseheving på skole-, elevgruppe-, og elevnivå har totalt færre tilbøyeligheter til atferdsproblemer, enn skoler som ikke arbeider etter samme strategi (Ogden, 2004).

Videre vil jeg nå presentere de forskjellige problemstillinger som er knyttet til oppgaven, før oppgavens metode og databehandling blir belyst i påfølgende kapittel.

4.1. Innledende kommentarer

Med dette arbeidet har jeg forsøkt å si noe om hvordan lærere opplever atferdsproblemer (ösynligeö og öusynligeö) hos barn. Videre har jeg undersøkt hvilke tiltak de anser det som nødvendig å iverksette for elever med innagerende og utagerende atferd i skolen, og hvordan de opplevde elever med disse atferdstypene i forhold til deres undervisning og lærerpraksis. I lys av dette ble det også sett på hvordan lærerne vurderte sin spesialpedagogiske kompetanse, samt om elevens kjønn hadde betydning for lærernes vurderinger av tiltak og innvirkning på deres undervisning og praksis. Med utgangspunkt i den teoretiske fremstillingen vil jeg i dette kapitlet presentere de problemstillingene som danner grunnlaget for de statistiske analysene i kapittel 6, og drøftingsdelen i kapittel 7.

4.2. Problemstillinger

4.2.1. Individ- og systemrettede tiltak

Med tiden har vi fått en økende forståelse for at atferdsproblemer bør ses i lys av det samspillet som forekommer mellom individ og miljø (Bronfenbrenner, 1979; Roland, 1982), og som en naturlig konsekvens av dette bør anstrengelsene for å observere og sette inn effektive tiltak i de miljøene der barn og unge oppholder seg, deriblant skolen økes (Auestad, 1994). I likhet med Auestad (1994) hevder også Nordahl og Sørлие (1994) at problematferd i skolen ikke bare kan forklares som et individrelatert problem. Dette kan sammenholdes ved at problematferd viser en klar sammenheng med lærernes vurdering, og kan derfor sies å være sterkt knyttet til skolens og lærerens krav, verdier, normer og forventninger (ibid). Med dette som utgangspunkt kan det hevdes at skolen og lærernes (usynlige) krav og forventninger til en elevs atferd i stor grad er bestemmende for hvilke elever som blir definert som elever med atferdsvansker (ibid). Hvordan lærerne vurderer sine elever, vil ut i fra betraktningene overfor avgjøre hvilke tiltak lærerne anser som nødvendig å sette inn overfor sine elever.

Med utgangspunkt i den teoretiske framstillingen settes følgende problemstilling opp for hvordan lærere vurderer og iverksetter tiltak ovenfor elever med innagerende og utagerende atferdsvansker:

vrurderer lærere som nødvendig å sette inn i forhold til

en gutt/jente med utagerende atferdstrekk, og i forhold til en gutt/jente som viser innagerende atferdstrekk?

4.2.2. Spesialpedagogiske kompetanse, og atferdens innvirkning på lærernes praksis

Auestad (1994) hevder at skolen er for dårlig rustet til å møte de utfordringer som den står overfor når det gjelder elever med atferdsvansker. Han sier videre at det er behov for et utviklingsarbeid som omhandler forbedring av kunnskaper og ferdigheter i forhold til arbeid med atferdsvansker, slik at kvaliteten på dette området blir hevet. I likhet med Auestad (1994), har også flere offentlige dokumenter påpekt dette (Stortingsmelding nr. 54, 1989/90; Stortingsmelding nr. 23, 1997/98; Stortingsmelding nr. 18, 2010/11). I de senere årene har det blitt satt ytterligere fokus på kompetanseheving. Kompetanseutviklingsprogrammet, SAMTAK, i regi av staten for PP-tjenesten og skolelederne som ble gjennomført i årene 2000 til 2003, satte særlig fokus på systemrettet arbeid (Lie, Skaftun, & Ramvi, 2003).

Den kompetansen som lærerne besitter, kan også være utslagsgivende for hvordan de som lærere opplever at en elevs atferd er problematisk for deres praksis. Tradisjonelt blir gjerne gutter oppfattet som mer problematiske enn jenter, og en grunn til dette kan være at gutter vurderes som mer utagerende enn jenter (Sørli & Nordahl, 1998).

Med utgangspunkt i den teoretiske fremstillingen og tidligere forskning settes følgende problemstilling opp for hvilke tanker lærerne gjør seg om sin egen kompetanse i møte med barn som viser innagerende/utagerende atferd, og hvordan disse påvirker deres pedagogiske praksis:

Problemstilling 2:

Hvordan anser lærerne sin egen kompetanse i forhold til en gutt/jente med utagerende eller innagerende atferd, og hvordan opplever lærerne at disse elevene påvirker deres praksis?

De problemstillingene som er blitt presentert her danner grunnlaget for den empiriske undersøkelsen som ble gjennomført i forbindelse med prosjektet. Disse resultatene vil bli presentert i kapittel 6, mens det i neste kapitelet blir viet oppmerksomhet til det metodiske aspektet ved undersøkelsen.

5.1. Innledning

En kvantitativ undersøkelse fordrer et relativt stort utvalg, og utvalgets størrelse har ifølge Ringdal (2007) betydning for hvilke analysemetoder som kan benyttes. Utvalgsstørrelsen er også av betydning for om resultatene er troverdige eller ikke (Ringdal, 2007). De utfordringene jeg møtte i forhold til det å samle et utvalg av ønsket størrelse, medførte at resultatene, som blir presentert i neste kapittel, må tolkes med varsomhet og skjønn. Videre hadde et fåtall respondenter betydning for de statistiske analysene som ble brukt i denne oppgaven. Tabachnick og Fidell (2007) hevder at det optimale for å gjennomføre en faktoranalyse er et utvalg på minst 300 respondenter. Her var dette ikke mulig, og slik sette ble det lite hensiktsmessig å gjennomføre denne analysen, og følgelig unyttig å framstille Cronbachs alpha for variablene.

Videre vil jeg i dette kapittelet belyse noen av de forhold som er sammenfallende med den metoden og de data som er benyttet i undersøkelsen. Men først vil jeg redegjøre for mitt metodevalg.

5.2. Valg av forskningsmetode og analyseverktøy

For å belyse de problemstillingene som er satt opp i forrige kapittel, ble den kvantitative forskningsmetoden valgt. Formålet med dette valget var å danne et overblikk over hvor mange og hvilke respondenter som innehar de egenskapene som jeg ønsker å belyse. Jeg har foretatt en tverrsnittsstudie og benyttet survey som datainnsamlingsmetode. Valget av datainnsamlingsmetode kan også begrunnes ut i fra at spørreskjema er enkelt å administrere, det er ikke særlig tidkrevende, samtidig som det er en økonomisk gunstig datainnsamlingsmetode.

5.2.1. Databehandling

Hvilke databehandlings- og analysemetoder som skal velges bestemmes ut i fra de ulike problemstillinger som er formulert. Særlig er det viktig å ta hensyn til de forutsetningene som ligger til grunn for de enkelte analysemetodene, og ut i fra dette ta bevisste valg ved bestemmelse av hvilke analysemetoder som skal benyttes (Ringdal, 2007).

datamaterialet ble SPSS¹ for Windows benyttet. I
lagt flere analysemetoder som var plausible for

databehandlingen. Men som følge av vanskeligheter med utvalgets størrelse ble det kun benyttet deskriptive analyser (i form av frekvenstabeller) for å undersøke de forskjellige items. Her ble det tatt utgangspunkt i den prosentvise fordelingen av respondentenes svar.

5.3. Måleinstrumentet

For å unngå misforståelser, og ikke minst for å oppnå valide svar er det sentralt å gi respondentene tilstrekkelig informasjon om undersøkelsen. Både i forkant av undersøkelsen, og i selve spørreskjemaet ble det gitt utfyllende informasjon om hvordan skjemaet skulle fylles ut. Nedenfor vil spørreskjemaet bli grundigere omtalt, men først noen kommentarer til de svarkategoriene som ble benyttet.

5.3.1. Utforming av svarkategoriene i spørreskjemaet

Alle svaralternativene i denne undersøkelsen var såkalte lukkede svaralternativ. Det vil ifølge Ringdal (2007) si spørsmål med ferdig utfylte svaralternativer hvor respondenten ble tvunget til å velge en av disse. De fleste av disse svaralternativene bestod av fire svarkategorier, hvor respondenten skulle vurdere hvor enig eller uenig han/hun var i de forskjellige påstandene ved hjelp av en skala med fire verdier fra «helt uenig» til «helt enig». En skala med kun fire svarkategorier kan føre til at respondenten opplever å bli tvunget til å velge et ikke nøytralt svaralternativ. Et alternativ til denne løsningen er å inkludere en femte svarkategori hvor respondenten har mulighet til å svare «vet ikke» eller «litt sant/litt usant». På en annen side kan det være en fordel ved kun å benytte fire svarkategorier siden dette kan være en hjelper i forhold til det valget som tas, og en pådriver for at respondenten skal velge seg et standpunkt.

5.3.2. Instrumentbeskrivelse

I denne undersøkelsen ble det benyttet fire spørreskjema som måleinstrument.

Spørreskjemaene var helt like med tanke på de items de inneholdt. Det som skilte de var at de ble innledet med ulike elevbeskrivelser som lærerne skulle ta utgangspunkt i ved utfyllingen av skjemaet. Disse vil jeg komme nærmere innpå senere. Spørreskjemaet ble innledet med informasjon om undersøkelsen og utfylling av skjemaet, før respondentene ble bedt til å svare på forskjellige bakgrunnsspørsmål som gikk på hvor gamle de var, hvilken utdanning de hadde, hvilken stilling de hadde i skolen og lignende. Etter dette ble de oppfordret til å svare

¹Statistical Package for Social Science

de til det spørreskjemaet de skulle svare på.

r på året er du født?», var bestemmende for hvilken elevhistorie de fikk lese. De lærerne som var født i første kvartal av året fikk lese om Ola, en utagerende gutt. De som var født i andre kvartal fikk lese om Agnete, ei utagerende jente, og de som var født i tredje kvartal fikk lese om Knut, en innagerende gutt. Mens de som var født i siste kvartal av året fikk lese historien om Karianne, ei innagerende jente (se vedlegg 3). Poenget med dette var å forsøke og fordele lærerne jevnt utover de forskjellige elevhistoriene.

Slike historier blir av Hughes og Huby (2002) kalt vignetter, og de beskriver vignetter på følgende måte;

«Vignettes consist of text, images or other forms of stimuli to which research participants are asked to respond. They can be presented to participants in a number of different forms, ranging from short written prompts to live events» (Hughes & Huby, 2002, s. 382)

Her ble vignetter benyttet som små skrevne tekster, som delvis var hentet fra virkelige beskrivelser av elever med innagerende og utagerende atferd i fra personell i den pedagogisk-psykologiske tjenesten.

Spørreskjemaet var inndelt i fire deler som omhandlet individrettede tiltak, systemrettede tiltak, hvilke tanker lærerne gjorde seg i forhold til hvilken påvirkning de opplevde at eleven hadde for deres praksis, og hvilke tanker de hadde rundt sin egen spesialpedagogiske kompetanse ved håndtering av typen problematferd som de leste om i elevbeskrivelsen. I delen om individrettede tiltak ble det benyttet tretten items for å beskrive ulike tiltak på individnivå (se vedlegg 4). Disse omhandlet blant annet utsagnsformuleringer om kartlegging og utredning av eleven, samt organisering av undervisningen. Eksempler på disse er; öJeg vil kartlegge elevens faglige ferdigheterö, öEleven trenger å bli henvist til Pedagogisk-Psykologisk tjenesteö og öJeg ønsker at eleven får et alternativt skoletilbud, for eksempel ved en spesialskoleö.

Når det gjelder delen om systemrettede tiltak, bestod denne av totalt femten items. Disse hadde som formål å undersøke lærernes tanker rundt klasseledelse, relasjonsbygging, sosial kompetanse og skoleomfattende tiltak (se vedlegg 4). Eksempler på items for denne delen er blant annet; öI dette tilfellet er det viktig å etablere en god lærer-elev relasjonö, öGod klasseledelse vil si å være forberedt til undervisningenö, öVed å jobbe med elevenes sosiale kompetanse, bidrar det til å skape et trygt og inkluderende klassemiljø for hele klassenö og

gen pedagogisk plattform, slik at alle ansatte ved
er håndtering av problematferdö.

Delen som omhandlet hvilke tanker lærerne gjorde seg i forhold til hvilken påvirkning eleven hadde for deres praksis besto av ni items. Disse omhandlet om lærerne fant den atferden som var beskrevet i elevbeskrivelsen utfordrende eller ikke (se vedlegg 4). Eksempler på disse er; öEleven forstyrrer resten av klassenö, öElevens atferd har ingen betydning for min undervisningö og öJeg blir usikker på min rolle som leder med denne eleven i min klasseö.

Den siste delen i undersøkelsen omhandlet hvilke tanker lærerne hadde rundt sin egen spesialpedagogiske kompetanse i forhold til håndtering av problematferd (se vedlegg 4). Denne delen besto av fire items, og eksempler på disse er; öJeg har tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse til å håndtere elever med denne typen atferdstrekkö og öJeg ønsker å heve min kompetanse for håndtering av elever med atferdsproblemerö.

Før hver av disse delene ble det gitt informasjon om utfyllingen, og en påminnelse om den elevtypen de skulle ta utgangspunkt i ved besvarelsen. På grunn av tidsmangel ble det ikke gjennomført en pilotundersøkelse. I forkant av datainnsamlingen var det derfor knyttet usikkerhet til om måleinstrumentet skulle fungere som planlagt. Derimot kan det nevnes at utformingen av spørreskjemaet er fundert i tidligere teori og forskning om innagerende atferd og utagerende atferd (jf. Nordahl et al., 2003; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2001; Lund, 2012), samt forskning om hvilke tiltak på individ- og systemnivå som er funnet hensiktsmessig i forhold til disse atferdstypene (jf. Nordahl et al., 2005; Nordahl et al., 2003; Sørli, 2000), og ikke minst forskning på kompetansen til lærere i grunnskolen (jf. Nordahl et al., 2003; Strand, 2004; Sørli, 2000; Auestad, 1994).

5.4. Utvalg og utvalgsprosedyre

Undersøkelsen ble utformet ved hjelp av Select Survey, og var derfor en nettbasert undersøkelse. Dette førte til at jeg ikke hadde geografiske begrensninger når jeg skulle trekke utvalget, og skoler i fra hele landet ble forespurt om å delta i undersøkelsen. Det tenkte idealet i forhold til denne undersøkelsen var et utvalg bestående av minst 120 lærere. Jeg kontaktet derfor i alt 104 grunnskoler ved å sende en forespørsel til skolens rektor. Etter et iherdig og langvarig forsøk på å rekruttere skoler til undersøkelsen, gav 7 av de 104 skolene jeg kontaktet positiv respons til å delta i undersøkelsen.

er lokalisert i Midt-Norge og Sør-Norge, bestående av
landet. Til sammen utgjorde dette et utvalg på totalt

165 lærere. Med frafallet tatt i betraktning, endte jeg opp med et utvalg bestående av 49 lærere, hvorav 29 av disse var kvinner og 16 var menn (her var det fire som ikke svarte på dette spørsmålet). Tabellene 1, 2, og 3 gir en oversikt over hvordan egenskapene i utvalget fordeler seg med tanke på alderssammensetning, utdanning og spesialpedagogisk tilleggsutdanning.

Tabell 1: Utvalgets fordeling av arbeidsstilling i skolen

Stilling	N	Prosent
Grunnskolelærer	1	2,0
Faglærer	1	2,0
Adjunkt	30	61,3
Lektor	2	4,1
Annet	7	14,3
Missing	8	16,3
Totalt	49	100

Merk: Tabellen viser den prosentvise fordelingen av de ulike stillingene respondentene i utvalget har.

Av tabell 1 går det fram at flertallet av lærerne i utvalget var adjunkter.

Tabell 2: Oversikt over utvalgets spesialpedagogiske videreutdanning

Spesialpedagogisk videreutdanning	N	Prosent
Ja	13	26,5
Nei	31	63,3
Missing	5	10,2
Totalt	49	100

Merk: Tabellen angir hvor mange av lærerne i utvalget som har spesialpedagogisk videreutdanning.

Som vist i tabell 2 var det kun 26,5 % av lærerne i utvalget som hadde spesialpedagogisk videreutdanning.

Tabell 3: Alderssammensetningen i utvalget

Alder	N	Prosent
21-25 år	2	4,1
26-30 år	4	8,2
31-35 år	5	10,2
35-40 år	5	10,2
41-45 år	10	20,3
46-50 år	7	14,3
51-55 år	5	10,2
56-60 år	5	10,2
Over 60 år	2	4,1
Missing	4	8,2
Totalt	49	100

Merk: Tabellen viser til en prosentvis fordeling av respondentenes alder.

Av tabell 3 går det fram at flertallet av lærerne i utvalget var godt voksne, med at 44,8 % av lærerne var mellom 41-55 år.

svarte på få av spørsmålene, og totalt var det 41 lærere som besvarte spørreskjemaet i sin helhet. Videre medførte oppbyggingen av undersøkelsen at utvalget ble delt inn i fire nye grupper (jf. avsnitt 5.3.2. om instrumentbeskrivelsen). Tabell 4 viser hvordan respondentene i utvalget fordeler seg på de fire gruppene. Som tabellen viser medførte denne inndelingen at antallet respondenter i hver gruppe ble vesentlig lavere enn hva som ifølge Ringdal (2007) er anbefalt i kvantitativt forskning.

Tabell 4: Oversikt over fordelingen av respondenter i de forskjellige gruppene

	Gruppe 1: Utagerende gutt	Gruppe 2: Utagerende jente	Gruppe 3: Innagerende gutt	Gruppe 4: Innagerende jente	Totalt
N	3	9	9	7	28
Missing	4	6	1	2	13
Totalt	7	15	10	9	41

Merk: Tabellen viser hvor mange lærere som svarte ut i fra de forskjellige elevbeskrivelsene.

Årsaken til frafallet kan være av flere grunner. En tenkelig grunn er undersøkelsens gjennomføringstidspunkt. Undersøkelsen ble gjennomført i begynnelsen av mai (2012), og dette er som kjent en travel tid for lærere med planlegging av skoleavslutninger, tentamener og eksamensforberedelser. Deltakelsen kunne muligens vært større om undersøkelsen hadde vært klar til gjennomføring på et tidligere tidspunkt. En annen grunn til det betydelige frafallet kan være metoden jeg benyttet til å kontakte rektorene. Siden jeg ønsket et forholdsvis stort utvalg, valgte jeg å sende forespørselen om deltakelse til rektorene i form av e-post. En kjensgjerning ved denne formen for dialog, i motsetning til en vanlig telefonsamtale, er at den gjør det lettere å la være å svare på henvendelsen. Dette skjedde ved flere av de forespørslene jeg sendte. I disse tilfellene sendte jeg ut en ny e-post, i håp om å få et svar, men i svært få av tilfellene lyktes dette. En tredje mulig grunn til den lave oppslutningen kan være at undersøkelsen blir oppfattet som truende. Det at denne undersøkelsen ikke baserer seg på såkalt öklappeforskningö, som vil si forskning som har som hensikt å fremlegge positive resultater, men i stede tar seg igjennom mørke farvann som omhandler lærernes kompetanse til håndtering av atferdsvansker og deres syn på elever med innagerende og utagerende atferd, kan medføre at rektorer ønsket å reservere seg mot innsyn i sin öbedriftö. Hvis dette er tilfellet kan frafallet skyldes at skolens ledelse kan ha vært redde for hva lærerne vil svare på en slik undersøkelse, og at deres svar ville skade deres öbedriftö.

Skolene ble som tidligere nevnt valgt i fra hele landet, og det var opp til rektorene å komme med positiv/negativ respons på den sendte forespørselen (se vedlegg 2). Videre var det

sen. Jeg hadde dermed ikke noen kontroll over hvem
og slik sett kan utvalget sies å bestå av et

bekvemmelighetsutvalg (jf. Ringdal, 2007). I et slikt utvalg er det tilstede en fare for utvalgsskjevhet. Dette medfører at studiens ytre validitet (generaliserbarhet) blir svekket, siden respondentene ikke er valgt tilfelig eller at det er holdt kontroll ved utvalgets egenskaper (kjønn, alder, utdanning og lignende) slik at disse er jevnt representert (jf. Ringdal, 2007).

5.5. Innsamlingsprosedyren

Ved forespørsel om deltakelse i denne studien, ble det sendt ut et informasjonsbrev til rektor ved de aktuelle skolene. Det ble i forkant av datainnsamlingen innhentet tillatelse i fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste). Etter en telefonsamtale med NSD ble det gjort klart at undersøkelsen var meldepliktig, siden den skulle gjennomføres ved hjelp av internett og dette medførte at respondentens IP-adresse¹ kunne knyttes til deres svar i undersøkelsen. Siden disse personopplysningene ikke var av relevans for undersøkelsen og dermed skulle slettes når datainnsamlingen var ferdig, ble det gitt tillatelse fra NSD.

Spørsmålet om anonymitet ble poengtert ytterligere i informasjonsbrevet, og for å understreke dette i spørreskjemaet ble det ikke spurt om noen personsensitive opplysninger, eller andre opplysninger som kunne bidra til å gjenkjenne respondentene. I forhold til informasjon rundt de lærerne som deltok i undersøkelsen ble de kun stilt spørsmål som angikk generelle forhold rundt dem som lærere. Dette var følgende; kjønn, alder, stilling, spesialpedagogisk tilleggstudanning, antall år som lærer og hvilke klassetrinn de jobbet på. Innhentede data ble slettet etter at analyseringen av resultatene var ferdig for å ivareta respondentenes anonymitet.

Det å gjennomføre en undersøkelse ved hjelp av internett var både positivt og negativt. Kanskje den viktigste fordelen i forhold til generelt travle lærere, var at de selv kunne velge når de ville gjennomføre undersøkelsen. Spørreundersøkelsens tidsbegrensning ble satt til fire uker, og i den perioden var skjemaet åpent for besvarelse. En annen fordel var at lærerne kunne bruke så mye/lite tid på undersøkelsen som de selv ønsket, uten å bli stresset av andre lærere som også gjennomførte undersøkelsen. En annen side ved det å benytte seg av internett, og operere med en tidsbegrensning på fire uker medførte nok at enkelte gjennomførte undersøkelsen før andre, og muligens gjenfortalte de eller diskuterte innholdet i undersøkelsen med andre lærere. Dette medfører en utfordring for undersøkelsen, og kan dermed være et forhold som undergraver undersøkelsen resultater. Det å benytte seg av

¹ Internet Protocol address

old til det å være tilstede og gi informasjon. Dette ble informasjon før de ulike delene i spørreskjemaet slik at

respondentene fikk vite hva som var hensikten med hver del, samt at de ble informert om hvordan de skulle fylle ut spørreskjemaet. Med denne innsamlingsmetoden vil det heller ikke være mulig å sikre lærerne den samme datainnsamlingsssituasjonen, slik sett vil det å skulle kontrollere for eksempel forstyrrende elementer slik som bakgrunnsstøy under utfyllingen av spørreskjemaet være umulig. I besvarelsen av påstandene er det også viktig å ta hensyn til om lærerne besvarte disse i forhold til hva de antok som sosialt aksepterte svar eller ikke, og om de over- eller undervurderte sine spesialpedagogiske kunnskaper. Særlig er det viktig å være kritisk til dette i forhold til dataenes reliabilitet og validitet.

5.6. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er knyttet til dataenes pålitelighet i den grad av at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat, og trues av tilfeldige målefeil. Reliabiliteten kan dermed sikres i form av nøyaktighet i dataregistreringen (Ringdal, 2007). Etter at dataregistreringen var ferdig ble datamaterialet gjennomgått og sjekket for feil ved hjelp av en frekvensanalyse, og ingen feil ble funnet.

Studiens *indre validitet* uttrykker om forholdet mellom variabler er troverdig eller ikke (Kleven, 2008). Dette vil blant annet være påvirket av forskerens kontroll med hensyn til ötredjevariabelö problematikken (statistisk kontroll) (ibid). I denne undersøkelsen var det ikke mulig å fordele respondentene likt med hensyn til deres egenskaper (alder, utdanning, antall år som lærer og lignende) i de ulike gruppene. Dette medførte at det ikke var mulig å få kontroll over eventuelle målefeil. *Ytre validitet*, som er knyttet til resultatenes generaliserbarhet, sikres i form av et representativt utvalg (Kleven, 2008). Et representativt utvalg, som generalisering bygger på, består av en tilfeldig utvelgelse av respondenter. Siden jeg ikke har benyttet meg av et representativt utvalg, men et bekvemmelighets utvalg, medfører det at studiens ytre validitet ikke er tilfredsstillende.

Validiteten vil blant annet svekkes hvis lærerne svarer ut i fra det de tror er sosialt akseptert, eller hvilke svar de tror jeg ønsker å få. For å unngå dette er det relevant med god instruksjon og opplysninger angående undersøkelsen, samt det å sikre anonymitet. Ved hver del av undersøkelsen ble det gitt informasjon om hvordan respondentene skulle fylle ut skjema, det ble også understreket at deres anonymitet ble ivarettatt.

Videre vil jeg nå presentere resultatene fra studien.

SØKELSENS RESULTATER

6.1. Innledning

Etter innsamlingen av datamaterialet viste det seg at utvalget ble noe lavere enn hva som var ønskelig. Siden det totale utvalget ble delt i fire mindre grupper på grunn av at hver lærer kun fikk se en av de fire elevbeskrivelsene, medførte det at utvalget i alle gruppene ble mindre enn Halvorsens (2003) anbefalte størrelsen for å kunne foreta statistiske analyser ($n=30$). Ut i fra dette ble det lite hensiktsmessig å gjennomføre avanserte statistiske analyser på disse gruppene, slik at jeg i denne delen av oppgaven i stede vil fokusere på de tendensene som ble funnet i gruppene.

6.2. Sentrale tendenser i utvalgene

Før jeg vil beskrive de sentrale tendensene som ble funnet i gruppene vil jeg først kommentere valget av mål på sentraltendens. Ifølge Ringdal (2007) er et av de mest vanlige målene på sentraltendens gjennomsnitt. Tar vi utvalgets størrelse i betraktning kan dette ha stor innvirkning på gjennomsnittet, ved at det i små utvalg kan oppstå store skjevheter i resultatene (se tabell 4, s. 23). Her vil derfor de sentrale tendensene bli oppgitt i prosent, for å kunne beskrive de mest fremtredende tendensene i de forskjellige gruppene. Faren for skjevheter i resultatene fordrer at de sentrale tendensene må forstås tentativt og behandles ut i fra denne forståelsen.

6.2.1. Lærernes vurderinger av de individrettede tiltakene

Tabell 5 viser at flertallet av lærerne i utvalget så ut til å ønske et inkluderende opplæringstilbud til de elevene som var skildret i beskrivelsene. For lærerne i gruppe 1 (utagerende gutt), gruppe 2 (utagerende jente), gruppe 3 (innagerende gutt) og gruppe 4 (innagerende jente) mente alle lærerne at disse elevene ikke hadde behov for å gå i en alternativ skole, ved at alle stilte seg 100 % uenige i påstanden *Jeg ønsker at eleven får et alternativt skoletilbud, for eksempel ved en spesialscole*. Som vist i tabell 5 sa de fleste lærerne seg også uenige i påstanden *Eleven må ha spesialundervisning alene*. Her svarte 66,7 % av de som leste om den utagerende gutten, 77,8 % av de som leste om den utagerende jenten, 87,5 % av de som leste om den innagerende gutten og 71,4 % av de som leste om den innagerende jenten at de var uenige i dette. Videre stilte 66,7 % av lærerne som leste om en utagerende gutt, 55,6 % av lærerne som leste om en utagerende jente, 55,6 % av de som leste

av de som leste om den innagerende jenten seg uenige
opper med andre elever på samme nivå (se tabell 5).

Tabell 5 viser at de fleste av lærerne ønsket å kartlegge elevenes faglige ferdigheter. Her svarte 100 % av de som leste om den utagerende gutten, 77,8 % av de som leste om den utagerende jenten, 100 % av de som leste om den innagerende gutten og 71,4 % av de som leste om den innagerende jenten seg enige i dette. Når det gjelder sosiale ferdigheter var 66,7 % av de lærerne som leste om en utagerende gutt, 100 % av de lærerne som leste om den utagerende jenten, den innagerende gutten og den innagerende jenten enige i å kartlegge disse ved tilretteleggingen av undervisningen. Videre viser tabell 5 at lærerne var jevnt over enige med hensyn til fokusering på elevens interesser og sterke sider. Her var 66,7 % av de lærerne som leste om en utagerende gutt, 88,8 % av de lærerne som leste om en utagerende jente, 66,7 % av de lærerne som leste om en innagerende gutt og 85,8 % av de som leste om den innagerende jenten positive til å legge vekt på elevens interesser. På påstanden som handlet om vektlegging av elevens sterke sider svarte lærerne i de forskjellige gruppene følgende: alle lærerne bortsett fra de i gruppe 3 (de som leste om den innagerende gutten) var 100 % enige i at det var riktig å legge vekt på elevens sterke sider ved utarbeiding av læremateriell. I gruppe 3 var 88,9 % av lærerne enige i det samme. For påstanden, *Jeg vil gripe fatt i det eleven er dårlig på*, ønsket 66,7 % av lærerne som leste om den utagerende gutten, 55,5 % av de som leste om den utagerende jenten og 55,5 % av de som leste om den utagerende gutten å gripe fatt i det eleven er dårlig på. Derimot var 71,4 % av de lærerne som leste om den innagerende jenten uenige i denne framgangsmetoden.

Flesteparten av lærerne i utvalget var enige i at elevene hadde behov for tilpasset opplæring i forhold til sine forutsetninger og behov. Her svarte lærerne følgende: 100 % av de som leste om den utagerende gutten, 88,9 % av de som leste om den utagerende jenten, 88,8 % av de som leste om den innagerende gutten og 71,4 % av de som leste om den innagerende jenten var enige i dette. Likeså var det stor enighet blant lærerne i at elevene trengte å bli utredet for sine atferdsvansker. Her svarte 66,6 % av de som leste om den utagerende gutten, 77,7 % av de som leste om den utagerende jenten, 55,6 % av de som leste om den innagerende gutten og 71,4 % av de som leste om den innagerende jenten seg enige i dette. På påstanden om henvisning til den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) svarte 66,6 % av de lærerne som leste om den utagerende gutten at de var uenige i dette, mens av de lærerne som leste om den utagerende jenten, den innagerende gutten og den innagerende jenten svarte henholdsvis 88,9 %, 55,6 % og 85,8 % av lærerne at disse elevene burde henvises til PPT (se tabell 5).

Individrettede tiltak	Gruppe 1 (n=3): Utagerende gutt				Gruppe 2 (n=9): Utagerende jente				Gruppe 3 (n=9): Innagerende gutt				Gruppe 4 (n=7): Innagerende jente				
	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	
Jeg vil kartlegge elevens faglige ferdigheter			33,3	66,7		22,2	22,2	55,6			55,6	44,4		28,6	42,8	28,6	
Jeg vil kartlegge elevens sosiale ferdigheter		33,3	33,3	33,4			33,3	66,7			11,1	88,9				100	
Jeg fokuserer på elevens interesser ved tildeling av tilpasset lærestoff	33,3			66,7		11,2	44,4	44,4		33,3	11,1	55,6		14,2	42,9	42,9	
Jeg fokuserer på elevens sterke sider ved utarbeiding av læremateriell			33,3	66,7			55,6	44,4		11,1	22,2	66,7			85,7	14,3	
Jeg vil gripe fatt i det eleven er dårlig på		33,3	33,3	33,4	33,4	11,1	44,4	11,1	22,2	22,2	22,2	33,3	57,1	14,3	14,3	14,3	
Eleven trenger tilpasset lærestoff til sine forutsetninger og behov				100		11,1	33,3	55,6			11,2	44,4	44,4		28,6	57,1	14,3
Som motivasjon vil eleven dra nytte av et belønningssystem	33,3	33,3	33,4		11,2	22,2	22,2	44,4	11,1	33,3	55,6		42,8	28,6	28,6		
For meg er det viktig at eleven jobber i grupper med barn som er på samme evnenivå		66,7	33,3		11,2	44,4	44,4		11,1	44,5	33,3	11,1	28,6	28,6	42,8		
Eleven må ha spesialundervisning alene	66,7		33,3		55,6	22,2	22,2		37,5	50,0	12,5		42,8	28,6	28,6		
Eleven trenger å bli henvist til Pedagogisk-psykologisk tjeneste	33,3	33,3		33,4		11,1	55,6	33,3		44,4	55,6		14,2		42,9	42,9	
Eleven trenger å bli utredet for sine atferdsvansker	33,3		33,3	33,3		22,2	44,4	33,3		44,4	55,6		14,3	14,3	28,6	42,8	
Eleven trenger medisinsk behandling	66,7	33,3			55,6	44,4			33,3	66,7			71,4	14,3	14,3		
Jeg ønsker at eleven får et alternativt skoletilbud, for eksempel ved en spesialskole	100				77,8	22,2			100				100				

Merk: Tabellen viser den prosentvise fordelingen av respondentenes svar på items som omhandler tiltak på individnivå.

temrettede tiltakene

et blant lærerne i utvalget når det gjelder vektlegging av sosial kompetanse og ikke minst sosiale ferdigheter. På begge disse påstandene svarte lærerne likt, slik at de følgende resultatene gjelder for begge påstandene: 100 % av de lærerne som leste om den utagerende gutten, 100 % av de lærerne som leste den utagerende jenten, 88,9 % av de lærerne som leste om den innagerende gutten og 100 % av de som leste om den innagerende jenten stilte seg positive til vektlegging av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter for å redusere atferdsvansker. I forhold til de tre påstandene som omhandlet etablering av en god lærer-elev relasjon, et godt skole-hjem samarbeid og det å utarbeide en pedagogisk plattform for å sikre felles strategier for håndtering av problematferd var lærerne i alle de fire gruppene 100 % enige i disse tiltakene (se tabell 6). Enigheten blant lærerne var ikke like stor i forhold til det å skulle sette inn et skoleomfattende program. Her var det et klart skille mellom de lærerne som leste om de utagerende elevene og de som leste om de innagerende elevene. For de lærerne som leste om den utagerende gutten og den utagerende jenten svarte 66,6 % av lærerne i begge gruppene at de ikke ønsket å innføre et skoleomfattende program. For de lærerne som leste om de innagerende elevene svarte derimot 100 % av de som leste om den innagerende gutten og 71,4 % av de lærerne som leste om den innagerende jenten at de ville innføre et skoleomfattende program.

Videre viser tabell 6 at lærerne i utvalget i stor grad svarte likt på påstandene som omhandlet viktigheten av å være en tydelig klasseleder, samt det å være en klasseleder som elevene er trygge på. Her svarte lærerne i alle gruppene at de var 100 % enig i disse påstandene. Lærerne var også i stor grad enige i at god klasseledelse vil si å være forberedt til undervisningen. Her svarte 100 % av de lærerne som leste om den utagerende gutten, 88,9 % av de som leste om den utagerende jenten, 88,9 % av de som leste om den innagerende gutten og 85,8 % av de lærerne som leste om den innagerende jenten at de var enige i at god klasseledelse vil si å komme forberedt til undervisningen.

På påstanden, *Lærere skal være autoritære*, svarte lærerne følgende: 66,6 % av de lærerne som leste om den utagerende gutten av uenige i dette, mens 55,6 % av de lærerne som leste om den utagerende jenten var enige i at lærere skal være autoritære. For de lærerne som leste om de innagerende elevene svarte 55,6 % av de som leste om den innagerende gutten og 57,2 % av de som leste om den innagerende jenten at lærere burde være autoritære.

	Gruppe 1 (n=3): Utagerende gutt				Gruppe 2 (n=9): Utagerende jente				Gruppe 3 (n=9): Innagerende gutt				Gruppe 4 (n=7): Innagerende jente			
	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Systemrettede tiltak																
Ved å jobbe med elevenes sosiale kompetanse, bidrar det til å skape et trygt og inkluderende klassemiljø for alle elevtyper				100			33,3	66,7		11,1	11,1	77,8			14,3	85,7
Når jeg jobber med elevenes sosiale ferdigheter, bidrar det til et trivelig klassemiljø for hele klassen				100			22,2	77,8		11,1	33,3	55,6			14,3	85,7
I dette tilfellet er det viktig å etablere en god lærer-elev relasjon				100			33,3	66,7				100				100
Jeg vil innføre et skoleomfattende tiltak, i form av et program som skal bidra til å redusere atferdsproblemer (for eksempel RESPEKT, PALS, KREPS)	33,3	33,3	33,4		22,2	44,4	22,2	11,2				100		28,6	42,8	28,6
For meg er det viktig at jeg har gode relasjoner til alle elevene			33,3	66,7			11,1	88,9		11,1		88,9				100
Jeg synes det er viktig å utarbeide en egen pedagogisk plattform, slik at alle ansatte ved skolen opprettholder en felles strategi for håndtering av problematferd			33,3	66,7		22,2	33,3	44,5			55,6	44,4				100
Jeg anser det sentralt med et godt skole-hjem samarbeid				100			11,1	88,9			11,1	88,9			14,3	85,7
Det er viktig med en pedagogisk plattform som grunnlag for felles regler for hele skolen, og håndhevelse av disse				100			55,6	44,4			33,3	66,7				100
Det er viktig å være en tydelig klasseleder				100				100			11,1	88,9				100
Elevene skal føle seg trygge på meg som klasseleder				100				100				100				100
Lærere skal være autoritære	33,3	33,3	33,4		22,2	22,2	22,2	33,4		55,6	44,4		28,6	28,6	28,6	14,2
En god klasseleder er autoritativ		66,7	33,3			33,3	22,2	44,5	11,2	44,4	44,4				71,4	28,6
God klasseledelse vil si å være forberedt til undervisningstimen				100		11,1	33,3	55,6		11,1	33,3	55,6	14,2		42,9	42,9
En god klasseleder tar tak i utfordrende situasjoner i etterkant av hendelsen			33,3	66,7		33,3	11,1	55,6		11,1	33,3	55,6		28,6	28,6	42,8
God klasseledelse er å være i forkant av problematferd				100			44,4	55,6				100			28,6	71,4

Merk: Tabellen viser hvordan respondentenes svarte i forhold til de systemrettede tiltakene. Tabellen viser den prosentvise fordelingen av respondentenes svar.

ler er autoritativ, svarte 66,7 % av lærerne som leste om den utagerende jenten svarte at de var enige i dette. For de lærerne som leste om de innagerende elevene, viser tabell 6 at 55,6 % av lærerne som leste om den innagerende gutten mente at en god klasseleder ikke burde være autoritativ, derimot mente 100 % av de som leste om den innagerende jenten at en god klasseleder er autoritativ. På påstanden, *En god klasseleder tar tak i utfordrende situasjoner i etterkant av hendelsen*, svarte 100 % av lærerne som leste om den utagerende gutten, 66,7 % av de lærerne som leste om den utagerende jenten, 88,9 % av de som leste om den innagerende gutten og 71,4 % av de som leste om den innagerende jenten at de var enige i denne påstanden. For påstanden, *God klasseledelse er å være i forkant av problematferden*, stilte 100 % av lærerne i hele utvalget seg positiv til dette (se tabell 6).

6.2.3. Lærernes oppfattelse av hvordan innagerende og utagerende elever påvirker deres hverdag som lærere

På påstanden, *Eleven forstyrrer resten av klassen*, sa 100 % av de som hadde lest om en utagerende gutt, og 90 % av de som hadde lest om en utagerende jente seg enige i denne påstanden. For de innagerende elevene, svarte 66,6 % av de lærerne som hadde leste om den innagerende gutten og 71,4 % av de som hadde lest om den innagerende jenten seg uenige i den samme påstanden (se tabell 7).

Lærerne svarte på samme måte på påstanden, *Elevens uro gir dårlig kvalitet på min undervisning i klassen*. Av de som leste om de utagerende elevene, mente 100 % av de som leste om den utagerende gutten og 60 % av de som leste om den utagerende jenten at deres uro medførte dårlig kvalitet på lærernes undervisning. Derimot svarte 55,5 % av de som leste om den innagerende gutten og 57,2 % av de som leste om den innagerende jenten at deres uro ikke medførte dårlig kvalitet på lærernes undervisning (se tabell 7). Videre viser tabell 7 at mange av lærerne som leste om de utagerende elevene mente at elevens forstyrrelser gav lavt utbytte av undervisningen for resten av klassen. Her svarte 50 % av de som leste om den utagerende gutten og 70 % av de som leste om den utagerende jenten at de var enige på påstanden, *Elevens forstyrrelser gir lavt utbytte av undervisningen for resten av klassen*. Derimot svarte 77,8 % av de som leste om den innagerende gutten, og 71,4 % av de som leste om den innagerende jenten at de var uenige i at elevens forstyrrelser gav lavt utbytte av undervisningen for resten av klassen.

lærerens praksis

	Gruppe 1 (n=4): Utagerende gutt				Gruppe 2 (n=10): Utagerende jente				Gruppe 3 (n=9): Innagerende gutt				Gruppe 4 (n=7): Innagerende jente			
	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Elevens påvirkning på lærerens praksis																
Eleven forstyrrer resten av klassen			75	25	10		70	20	33,3	33,3	22,2	11,2	28,6	42,8	28,6	
Elevens uro gir dårlig kvalitet på min undervisning i klassen			75	25		40	60		22,2	33,3	33,3	11,2	28,6	28,6	42,8	
Elevens forstyrrelser gir lavt utbytte av undervisningen for resten av elevene i klassen		50	25	25		30	70		22,2	55,6	11,1	11,1	28,6	42,8	28,6	
Jeg har ingen problemer med å håndtere en slik elev		75	25		10	70	20		11,1	55,6	22,2	11,1		71,4	28,6	
Eleven er en ressurs for resten av klassen, og jeg bruker hver anledning jeg kan til å fremheve dette for elevenes medelever	25	25	50		20	20	50	10	22,2	44,5	22,2	11,1	14,3	42,8	28,6	14,3
Elevens atferd er en utfordring for meg			100			30	60	10			77,8	22,2		14,2	42,9	42,9
Elevens atferd har ingen betydning for min undervisning	50	50			30	70			22,2	66,7	11,1		85,7	14,3		
Jeg blir usikker på min rolle som leder med denne eleven i min klasse	75	25			40	60			33,3	55,6	11,1		57,1	14,3	28,6	
Jeg vet ikke hva jeg bør gjøre i forhold til denne eleven	25	25	50		40	30	30		22,2	55,6	22,2		28,6	42,8	28,6	

Merk: Tabellen viser respondentenes prosentvise svar på hvordan de opplever at utagerende og innagerende elever påvirker deres praksis

jøre i forhold til denne eleven, svarte 50 % av de
tten at de var enige i dette. Derimot svarte lærerne i
de resterende gruppene på følgende måte, 70 % av de som hadde lest om den utagerende
jenten, 77,8 % av de som leste om den innagerende gutten og 71,4 % av de som om den
innagerende jenten svarte at de ikke var usikre på hva de burde foreta seg i forhold til disse
elevene (se tabell 7).

Tabell 7 viser at de fleste lærerne mente at de hadde problemer med å håndtere elever med
disse atferdstypene. På påstanden, *Jeg har ingen problemer med å håndtere en slik elev*,
svarte lærerne følgende: 75 % av de som leste om den utagerende gutten, 80 % av de som
leste om den utagerende jenten, 66,7 % av de som leste om den innagerende gutten og 71,4 %
av de som leste om den innagerende jenten var uenige i at de ikke hadde noen problemer med
å håndtere disse elvene. Samtidig mente de også at atferden var noe utfordrende for dem som
lærere. Her var 100 % av de som leste om den utagerende gutten, 70 % av de som leste om
den utagerende jenten, 100 % av de som leste om den innagerende gutten og 85,8 % av de
som leste om den innagerende jenten enig i påstanden *Elevens atferd er en utfordring for meg*
(se tabell 7).

Når det gjelder påstanden, *Jeg blir usikker på min rolle som leder med denne eleven i min
klasse*, svarte 100 % av de som hadde lest om den utagerende gutten, 100 % av de som
hadde lest om den utagerende jenten, 88,9 % av de som hadde lest om den innagerende gutten
og 71,4 % av de som hadde lest om den innagerende jenten at de var uenige i denne påstanden
(se tabell 7).

På påstanden, *Elevens atferd har ingen betydning for min undervisning*, svarte lærerne på
følgende måte; 100 % av de som hadde lest om de utagerende elevene, og henholdsvis 88,9 %
og 100 % av de som hadde lest om den innagerende gutten og den innagerende jenten svarte
at de var uenige i denne påstanden (se tabell 7).

6.2.4. Lærernes tanker rundt sin egen spesialpedagogisk kompetanse

På påstanden, *Jeg har tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse til å håndtere elever med
denne typen atferdstrekk*, svarte 100 % av de som hadde lest om den utagerende gutten og 60
% av de som hadde lest om den utagerende jenten at de var uenige i denne påstanden.

Spesialpedagogiske kompetans

	Gruppe 1 (n= 4): Utagerende gutt				Gruppe 2 (n=10): Utagerende jente				Gruppe 3 (n=9): Innagerende gutt				Gruppe 4 (n=7): Innagerende jente			
	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Lærernes spesialpedagogiske kompetanse																
Jeg har tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse til å håndtere elever med denne typen atferdstrekk	50	50			30	30	40			44,4	44,4	11,2		71,4	28,6	
Jeg vil rådføre meg med skolens spesialpedagog for å få kollegaveiledning når jeg trenger det	75	25					50	50			22,2	77,8				100
Jeg ønsker å heve min kompetanse for håndtering av elever med atferdsproblemer		25	25	50			40	60	11,1	44,4	22,2	22,2			28,6	71,4
Dersom jeg blir usikker på hvordan jeg møter denne eleven rådfører jeg meg med Pedagogisk-psykologisk tjeneste			75	25		10	20	70			44,4	55,6			14,3	85,7

Merk: Tabellen viser hva respondentene tenker rundt sin egen spesialpedagogiske kompetanse. Resultatene er oppgitt i prosent.

ende elevene svarte 55,6 % av de som leste om den tilstrekkelig kompetanse til å håndtere elever med denne typen atferdstrekk, mens 71,4 % av de som leste om den innagerende jenten sa seg uenige i at de hadde tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse (se tabell 8). Som tabell 8 viser ønsket derfor mange å heve sin kompetanse. På påstanden, *Jeg ønsker å heve min kompetanse for håndtering av elever med atferdsproblemer*, svarte henholdsvis 75 % og 100 % av de som hadde lest om den utagerende gutten og den utagerende jenten at de ønsket å heve sin kompetanse. Når det gjelder de lærerne som tok utgangspunkt i elevhistoriene om de innagerende elevene, svarte 55,5 % av de som hadde lest om den innagerende gutten at de ikke ønsket å heve sin kompetanse, mens 100 % av de som hadde lest om den innagerende jenten ønsket dette (se tabell 8).

På påstandene som omhandlet om lærerne ønsket å rådføre seg med skolens spesialpedagog og PPT i situasjoner som krevde det, svarte mange at de ønsket å gjøre det. I forhold til å rådføre seg med skolens spesialpedagog svarte 100 % av de som hadde lest om den utagerende gutten at de var uenig i at de ønsket dette, mens 100 % av lærerne i de andre gruppene svarte at de ønsket å gjøre det (se tabell 8). Tabell 8 viser videre at de fleste ønsket å rådføre seg med PPT. Her svarte 100 % av de som leste om den utagerende gutten, 90 % av de som leste om den utagerende jenten, 100 % av de som leste om den innagerende gutten, og 100 % av de som leste om den innagerende jenten at de ønsket å rådføre seg med PPT i situasjoner hvor de som lærere ble usikre på hvordan de skal møte disse elevene.

De resultatene som her er blitt presentert vil i neste kapittel bli relatert til de problemstillingene som ble fremstilt i kapittel 5. Her vil resultatene også bli drøftet i lys av tidligere presentert teori og forskning.

7.1. Innledende kommentarer

Målet med denne oppgaven var å undersøke hvordan lærere tenker i forhold til elever med innagerende og utagerende atferd, i forhold til hvilke tiltak de anser det som nødvendig å iverksette overfor elever med disse atferdstypene. Jeg ønsket også å se på hvilken innvirkning de mener at slike elever har på deres praksis, samt å undersøke hvilke tanker de gjør seg om egen spesialpedagogisk kompetanse i møte med elever med innagerende og utagerende atferdstrekk.

I dette kapittelet vil jeg først sammenfatte og drøfte de resultatene som ble fremstilt i forrige kapittel. Dette vil bli gjort med utgangspunkt i de problemstillingene som ble satt fram i kapittel 5, samt i forhold til tidligere forskning og teori. Kapittelet avsluttes ved å se på enkelte begrensninger som ligger i det forskningsdesignet og analysemetoden som jeg har benyttet.

7.2. Drøfting av resultatene

Problemstilling 1: Hvilke tiltak på individ- og systemnivå vurderer lærere som nødvendig å sette inn i forhold til en gutt/jente med utagerende atferdstrekk, og i forhold til en gutt/jente som viser innagerende atferdstrekk?

I dag er det en økende forståelse for at atferdsproblemer må ses i sammenheng med det samspillet som forekommer mellom individ og miljø (Bronfenbrenner, 1979). Dette er sammenfallende med det Nordahl og Sørli (1994) hevder, ved at de sier at problematferd i skolen ikke bare kan forklares som et individrelatert problem. Dette er noe som de fleste lærerne i hele utvalget sa seg enige i ved at de stort sett støttet et inkluderende opplæringstilbud, samt at de i større grad stiller seg positive til de systemrettede tiltakene sammenlignet med de individrettede tiltakene.

Derimot er den vanligste tiltaksmodellen i skolen og hjelpeapparatet tiltak på individnivå, og disse er særlig viktige i forbindelse med tilrettelegging av undervisningen. En generell oppfatning ved individuell tilrettelegging er viktigheten av å ta utgangspunkt i elevens sterke sider og interesser ved planlegging av undervisningsopplegg for å sikre at eleven får oppgaver som han/hun har mulighet for å mestre, og for å gi nye mestingsopplevelser (Strand, 2004). Jevnt over i alle fire gruppene sa mange av lærerne seg enige i at de syntes det var viktig å ta utgangspunkt i elevens interesser og sterke sider, samt å kartlegge deres sosiale og faglige

svake sider og det eleven er dårlig på er en sterk
ifølge Strand (2004) oppfattet som lite

hensiktsmessig, ved at det kan føre til nye faglige nederlag, og gi få eller ingen erfaringer med det å lykkes og mestre en ny oppgave/ferdighet. Følgelig vil en slik strategi kunne føre til lav motivasjon for videre skolearbeid (Strand, 2004). Som vist i tabell 5 (side 28) var det et stort flertall av de som hadde leste om den utagerende gutten, den utagerende jenten og den innagerende gutten som svarte at de ønsket å fokusere på det eleven er dårlige på. Hos de utagerende elevene kunne dette ført til en alvorligere utagerende atferd som kompensasjon for manglende mestring, mens følgende for den innagerende gutten kunne fått konsekvenser i form av en sterkere tilbaketrekking,

I forhold til utredning og henvisning til PPT, som her er sentralt hvis disse elevene skal få rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1, var det kun de lærerne som leste om en utagerende gutt som ikke var enige i at eleven hadde behov for å bli henvist til PPT. Følgelig kan det være flere grunner til at de lærerne som leste om den utagerende gutten var uenig i dette. En tenkelig grunn kan være at siden utagerende atferd har fått større oppmerksomhet i skolen, enn innagerende atferd (jf. Sørli & Nordahl, 1998), kan det ha medført til at lærere føler seg mer kompetent til å håndtere denne typen atferd selv. Hvis denne påstanden sammenholdes med påstanden, *Eleven trenger å bli utredet for sine atferdsvansker*, skulle man tro at resultatene fra disse var sammenfallende. Her svarte de samme lærerne at de ønsket at den utagerende gutten skulle bli utredet for sine atferdsvansker. En faktor som bør nevnes her, er at det i dette utvalget kun var tre lærere som svarte på spørsmålet, slik at det kan være grunnen til at de ikke er konsensus blant lærerne på disse to påstandene.

Ogden (1991) hevder at omfattende og vedvarende atferd må betraktes som et systemproblem, knyttet til kompetanse, relasjoner, rutiner, ledelse og miljøet i skolen. Siden denne forståelsen av problematferd gjerne kan beskrives som den rådende i dagens skole, har det ført til at mange skoler har valgt å opprette egne pedagogiske plattformer. Dette er handlingsprogram som omhandler hvordan skolen forholder seg til problematferd, og kan gjerne omfatte en skisse av skolens forventninger og regler (Nordahl et al., 2003). I tabell 6 (side 30) går det fram at lærerne i gruppene mente at det var en god strategi å opprette en pedagogisk plattform ved håndtering av problematferd, og for å sette et felles grunnlag for regler og håndhevelse av disse. En annen mye brukt strategi for å håndtere, og ikke minst forebygge problematferd er innføring av et skoleomfattende tiltak. Dette kan være ulike skoleprogram som for eksempel öSteg for stegö eller öDu og jeg og vi toö. Blant lærerne i

... som leste om de innagerende elevene som sa seg enige i
... (se tabell 6 side 30). Tiltross for mange av disse
programmene har vist stor effekt (jf. Sørli, 2000), kan det her tenkes at gunnen til uviljen i
forhold til slike program er at det i denne undersøkelsen kun blir skildret én elev i
beskrivelsene og som lærerne blir bedt om å ta utgangspunkt i ved besvarelsene av
påstandene. Slike program er gjerne omfattende, og blir derfor mye brukt i tilfeller hvor
atferdsproblemer er svært utbredt og påvirker hele skolens miljø og kultur. I disse
beskrivelsene kan atferdsproblemet tolkes som forholdsvis lite i skolesammenheng, slik at
lærerne heller ikke ser nytten av å innføre et skoleomfattende program. Det kan også tenkes at
det å skulle innføre et skoleomfattende program oppfattes som svært ressurskrevende for
lærere i en travel hverdag, slik at dette er noe de helst vil unngå.

Tidligere forskning har vist at god klasseledelse er av stor betydning for å forebygge
atferdsproblemer (Ogden, 2004; Nordahl et al., 2003). Når det gjelder de påstandene som
omhandlet klasseledelse var stort sett de fleste lærerne helt enige i at det var viktig å være en
tydelig klasseleder som elevene er trygge på, og at læreren skal komme forberedt til
undervisningstimen. Dette er sammenfallende med det Ogden (2004) og Nordahl og hans
kollegaer (2003) legger i god klasseledelse. En annen sentral forståelse ved det å være en god
klasseleder er det å kunne være autoritativ (Roland & Vaaland, 2010). Dette er nærmest en
motsetning til det å være autoritær, som gjerne kjennetegnes av lite varme og støttende
nærvær til sine elever. De fleste lærerne var uenige i at en lærer burde være autoritær, (bortsett
i fra de lærerne som leste om den utagerende jenten). Derimot var det også mange lærere,
66,7 % av de som hadde lest om den utagerende gutten og 55,6 % av de som hadde lest om
den innagerende gutten, som ikke mente at en lærer burde være autoritativ. En mulig
forklaring på at lærerne her ga tvetydige svar kan tyde på at lærerne ikke hadde en klar
formening av hva det innebærer å være en autoritativ leder. Dette fordi mange av lærerne
mener at en god klasseleder ikke skal være omsorgsfulle og støttende overfor sine elever. I
likhet med at god klasseledelse innebærer en autoritativ lederstil, innebærer det også at
læreren har evne til å være i forkant av en eventuell problematferd slik at han/hun kan
forhindre en omfattende eskalering av atferden og mye unødig forstyrrelse i klassen (Nordahl
et al., 2003). Som tabell 6 (side 30) viser mente de fleste lærerne i alle gruppen at en god
klasseleder både er i forkant og i etterkant av problematferd. I forhold til proaktiv
klasseledelse (jf. Morgan, 1988), er det mest hensiktsmessig at læreren er i forkant av

errelsene problematferden kan ha på undervisningen
elever.

Problemstilling 2: Hvordan anser lærere sin egen kompetanse i forhold til en gutt/jente med utagerende eller innagerende atferd, og hvordan opplever lærere at disse elevene påvirker deres praksis?

Gutter blir gjerne oppfattet som mer problematiske enn jenter (Ogden, 1995). Resultatene fra denne studien viser at også guttene (den utagerende og den innagerende) i denne undersøkelsen ble vurdert som mer forstyrrende enn jentene (den utagerende og den innagerende). Hvis vi ser bort i fra elevens kjønn, var elevbeskrivelsene i denne undersøkelsen helt like. Ut i fra dette vil det være naturlig å anta at også oppfatningene rundt disse elevene skulle være like, uavhengig av elevenes kjønn.

Nært knyttet til lærernes tanker om atferdens forstyrrende karakter, er om elevenes uro medførte dårlig kvalitet på lærernes undervisning og om dette gav lavt utbytte av undervisningen for de andre elevene i klassen. Ser vi bort i fra elevens kjønn, ser vi tydelig at atferden til de utagerende elevene har større negativ påvirkning på lærernes undervisning enn hva elevene med innagerende atferdstrekk har. Dette er i tråd med tidligere forskning. Blant annet er det blitt beskrevet at utagerende atferd, og da gjerne med en gutt i rollen, oppleves som mer forstyrrende enn innagerende atferd (Sørli & Nordahl, 1998)

De fleste av lærerne svarte at de syntes at det var noe problematisk å håndtere de aktuelle elevtypene i undersøkelsen. Her ble de utagerende elevene oppfattet som mer problematisk, enn de innagerende elevene. De var også jevnt over enige i at de ulike atferdstrekkene var utfordrende for dem som lærere, og da ble spesielt guttenes atferd i undersøkelsen (både den utagerende og den innagerende) ble opplevd som mer utfordrende for dem som lærere. Tiltross for dette svarte de fleste av lærerne at de var sikre på sin rolle som klasseleder med disse elevene i klassen. Særlig gjaldt dette i forhold til de lærerne som hadde lest om en utagerende gutt og ei innagerende jente. Siden de fleste lærerne finner de ulike elevene i undersøkelsen som problematiske å håndtere og er utfordrende for dem som lærere, er det verdt å dvele ved at lærerne også sier at disse elevene ikke i det heletatt gjør lærerne usikre i forhold til seg selv som leder i klassen. En mulig forklaring på dette kan kanskje tilskrives økt fokus på atferdsproblemer og kompetanse rundt dette de senere årene (Jf. Stortingsmelding nr. 54, 1989/90; Stortingsmelding nr. 23, 1997/98).

Hvilken påvirkning lærerne mener at de ulike elevene har på deres praksis kan sies å være sterkt knyttet til deres kompetanse i forhold atferdsproblemer og kjennskap til strategier for

erdstrekk. Resultatene fra denne studien tydet på at lærerne gjorde seg i forhold til den utagerende gutten, men var mindre usikre i forhold til de andre elevene. Her igjen er det et tydelig skille mellom den utagerende gutten og den utagerende jenten. I tradisjonell forstand oppfattes gjerne gutter som fysisk sterkere enn jenter, slik at en utagerende jente muligens kan oppfattes som mindre øskremmende, enn en utagerende gutt. Følgelig er det en kjensgjerning at gutter fysiologisk sett, med årene blir sterkere enn jenter på grunn av vår kroppslige oppbygging av blant annet muskelmasse. Derimot i pedagogisk forstand, kan det hevdes at en elev med utagerende atferd, uavhengig av kjønn, vil trenge oppfølging og det vil derfor være nødvendig at lærerne vet hva de skal gjøre i forhold til å sikre elevens faglige og sosiale opplæring. Hvis vi sammenholder dette med de vurderingene som de samme lærerne gjorde seg i forhold til sin kompetanse til å håndtere en gutt med utagerende atferd mente de fleste at de hadde for lav kompetanse til dette.

Som tidligere nevnt hevder forskning at lærerne besitter for lav kompetanse i forhold til håndtering av problematferd (jf. Sørli, 2000; Strand, 2004; Nordahl et al., 2003; Auestad, 1994). Flere offentlige dokumenter som betegner viktigheten av å øke kompetansen blant lærere kan sies å støtte opp om denne forskningen (Stortingsmelding nr. 54, 1989/90; Stortingsmelding nr. 23, 1997/98; Stortingsmelding nr. 18, 2010/11). De fleste lærerne i denne undersøkelsen svarte at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse i forhold til håndtering av innagerende- og utagerende atferd. Her var det kun de lærerne som besvarte ut i fra historien om en innagerende gutt som mente at de hadde tilstrekkelig kompetanse (se tabell 8 side 34). Her kan de se ut til at lærerne i denne gruppen overvurderte sin kompetanse siden de ikke hadde en klar formening om hva som burde gjøres i forhold til denne eleven (se tabell 7 side 32). Sammenholdes dette med tabell 2 (side 22) som viser hvor mange av lærerne i utvalget som har spesialpedagogisk videreutdanning, så kommer det fram av denne at godt over halvparten av lærerne i utvalget ikke har tatt noen spesialpedagogiske fag i tillegg til sin utdanning. Dette kan også være en medvirkende faktor til at lærerne i utvalget ikke føler at de har tilstrekkelig kompetanse til å håndtere elever med innagerende- og utagerende atferd.

De fleste lærerne i undersøkelsen mente at det var hensiktsmessig å rådføre seg med skolens spesialpedagog, eller PPT i tilfeller hvor de hadde behov for det. Her var det kun de lærerne som leste om den utagerende gutten som ikke ønsket å rådføre seg med skolens spesialpedagog, derimot ønsket også denne gruppen av lærere å rådføre seg med PPT. Mulig kan dette tilskrives et dårlig forhold til skolens spesialpedagog, men det kan også tenkes at det

olen til vanlig slik at kontakt med denne blir

ing og utvikling vil det alltid være relevant å henvende

seg til de som har spisskompetansen på området. Ifølge Sørli (2000) er samarbeid mellom praksisfelt relevant for å sikre positive effekter på tiltak i skolen.

Videre vil jeg kommentere ulike begrensninger ved denne studien.

7.3. Begrensninger ved denne studien

I denne undersøkelsen valgte jeg å fokusere på hver enkelt påstand. Dette medfører at jeg kun har en påstand som sier noe om det jeg ønsker å måle. På grunn av dette vil resultatene være avhengig av hvordan disse oppfattes av den enkelte respondenten. I forhold til disse subjektive vurderingene, oppstår faren for sosialt aksepterte svar. Dette kan spesielt ha rammet de påstandene som omhandlet egenvurderinger av kompetanse og hvordan de ulike atferdstypene oppleves i forhold til egen praksis. Trolig rammer dette også studiens reliabilitet, siden det med dette utgangspunktet kan bli vanskelig å oppnå de samme resultatene ved gjentatte målinger, på grunn av at resultatet tar utgangspunkt i kun én påstand. Dette kunne vært forbedret ved hjelp av sammensatte mål. Det å benytte seg av sammensatte mål kunne også vært med og styrket studiens indre validitet, også kalt begrepsvaliditet (jf. Kleven, 2008). God begrepsvaliditet sikres ved at det er et samsvar mellom den teoretiske definisjonen av et begrep og det operasjonaliserte begrepet. I forhold til denne studien kunne det blant annet ha vært en fordel å operasjonalisere begrepene autoritær klasseledelse og autoritativ klasseledelse. Muligens kunne dette ha bidratt til en tydeligere formening om hva autoritær og autoritativ klasseledelse innebærer blant lærerne i utvalget.

Siden det ikke var mulig å finne en lignende undersøkelse som hadde blitt gjennomført, kunne ikke måleinstrumentet utvikles ved hjelp av et tidligere utprøvd instrument. Dette medførte en usikkerhet om hvordan instrumentet ville fungere. Dette kunne vært avdekket ved hjelp av en pilotundersøkelse, men en slik undersøkelse ble det ikke tid til ettersom at arbeidet med å skaffe deltakere til undersøkelsen tok lengre tid enn forventet.

Når det gjelder utvalget ble dette betydelig mindre enn planlagt. Dette medførte at det ble få statistiske analyser som var hensiktsmessig å benytte, og det ble derfor kun benyttet deskriptiv statistikk. Utvalgets størrelse var også av betydning for resultatene. Det var et svært lavt antall lærere i alle de fire gruppene i utvalget, og at det var store spredninger i deres besvarelser ved enkelte påstander. Dette førte til at resultatene ble noe unøyaktig ved disse. Som et resultat av dette valgte jeg å samle resultatene i to kategorier, uenig/enig, ved presentasjonen av

rimot, er resultatene angitt med alle svarkategoriene.

ne stor konsensus blant lærerne, slik at mange av

resultatene kan være retningsantydende for hvordan forholdene er blant dagens lærere når det kommer til deres syn på innagerende og utagerende elever og nødvendige tiltak i forhold til disse atferdstypene. En annen side ved utvalget og måten det ble trukket, på medfører at det ikke er mulig å generalisere funnene. Her ble det benyttet et bekvemmelighetsutvalg som dermed gir studien svært lav ytre validitet.

Det å ta utgangspunkt i en elevhistorie, kan også medføre en svakhet for undersøkelsen. Dette på grunn av at slike beskrivelser kan være ledende. Her har jeg prøvd å unngå dette ved å ikke benevne atferden ut i fra en spesifikk type (innagerende eller utagerende), men kun betegne ulike trekk ved de forskjellige atferdstypene. Meningen med dette var at lærerne selv skulle gjøre seg opp en formening om hvilken type atferd det her var snakk om. Det kan også nevnes en positiv side ved bruk av slike beskrivelser, siden dette kan føre til at lærerne blir mer oppmerksom overfor denne typen atferd i sin praksis (da kanskje særlig innagerende atferd) etter gjennomføringen av undersøkelsen.

Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere de mest sentrale funnene og noen avsluttende refleksjoner.

7.4. Oppsummering av resultatene og avsluttende refleksjoner

Undersøkelsen resultater viste klare tendenser for at lærere oppfatter utagerende atferd som mer forstyrrende og utfordrende enn innagerende atferd. Utagerende atferd blant elevene ble også vurdert til å gi dårligere kvalitet på lærerens undervisning og utbytte for de andre elevene på grunn av den uro dette medfører. Videre var mange lærere usikker på hva de burde gjøre i forhold til de ulike atferdstypene, og mange ønsket derfor å heve sin kompetanse i forhold til håndtering av atferdsproblemer.

Resultatene fra undersøkelsen ser ut til å stemme med Ogdens (1991) uttalelser om viktigheten av systemrettede tiltak, og forståelsen av at atferdsproblemer i like stor grad må betraktes som et systemproblem som et individuelt avviksproblem, ved at de fleste lærerne sa seg i større grad enige i at det var nødvendig med systemrettede tiltak overfor disse elevene, enn tradisjonelle individrettede tiltak som spesialundervisning alene og nivådelte grupper. Lærerne anså også viktigheten med å være en tydelig klasseleder som elevene skal kunne være trygge på, samt det å komme forberedt til undervisningen. Resultatene viste videre at de var noe usikre i forhold til begreper autoritær klasseledelse, autoritativ klasseledelse, og ikke

en problematferd eller det å være i etterkant. Dette er klasseledelse, en ledelsesstrategi som kan være svært hensiktsmessig å benytte seg av hvis man ønsker å redusere problematferd (Roland & Vaaland, 2010).

Videre kom det fram av resultatene at de fleste lærerne stilte seg positive i forhold til å vektlegge faglige ferdigheter, sosiale ferdigheter, elevens interesser og sterke sider ved utarbeidingen av læremateriell til elevene i undersøkelsen. De var også enige i at elevene i undersøkelsen hadde behov for tilpasset lærestoff til sine forutsetninger og behov. Tiltross for at ikke alle var enige i at elevene burde henvises til PPT, var alle enige i at elevene burde utredes for sine atferdsvansker. Dette kan kanskje tyde på at noen ikke kjenner systemet 100 %, ettersom en elev først må henvises til PPT, for så å kunne utredes.

Et ønske med denne oppgaven var å undersøke om det forelå kjønnsforskjeller i hvordan lærere vurderte utagerende og innagerende atferd. Å peke på tydelige kjønnsforskjeller i forhold til utagerende og innagerende atferd er utfordrende i forhold til utvalgets størrelse. Her ble det blant annet funnet at gutter (både utagerende og innagerende) ble oppfattet som mer forstyrrende på resten av klassen enn jenter. Videre ble det funnet at guttene (både utagerende og innagerende) også ble oppfattet som mer utfordrende for lærerne, enn jentene. Som nevnt ble det utfordrende å se på dette med tanke på utvalget, og slik sett ville det være interessant å se nærmere på dette, siden svært lite forskning har undersøkt dette tidligere.

Tradisjonelt sett har det i stor grad vært rettet større fokus mot utagerende atferd, enn innagerende atferd. I dag er det flere som forsker på innagerende atferd, og jeg vil derfor tro at vår kunnskap i forhold til dette blir bedre med tiden. Følgelig vil lærerutdanningen preges av dette siden den baserer seg på eksisterende forskning, slik at mer forskning innenfor dette området vil være viktig for å gi nye lærere bred kunnskap og handlingskompetanse i forhold til dette. Dette for å kunne ivareta prinsippene om en tilpasset og inkluderende skole for alle.

Med utgangspunkt i undersøkelsen resultater kan det påpekes at kunnskap om atferdsvansker, da særlig om innagerende atferd, (men også utagerende atferd), er særdeles viktig for at de elevene det gjelder får den rette oppmerksomheten de trenger i fra sin lærer. Det at et øproblemö er usynlig, betyr ikke at det er ubetydelig eller noe som bare forsvinner. Det er derfor like viktig at disse elevene, som de med utagerende atferdstrekk, får den hjelpen de trenger og har krav på.

- Aubert, V. (1979). *Sosiologi. Bind 1, Sosialt samspill*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Auestad, G. (1994). Tiltak i vanlig ungdomsskole overfor elever med atferdsvansker. I: I. M. Helgeland, *Utfordrende ungdom i skolen* (s. 77-101). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Bjørgen, I. (1992). Det amputerte og det fullstendige læringsbegrepet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (1), s. 9-21.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K. & Dale, E. L. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. I: I. Bråten (Red.) Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bø, L. & Helle, I. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cooper, P., Smith, C. & Upton, G. (1994). *Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Routledge.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet - en innføring i samfunnsvitenskaplig metode* (4. utgave). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Helgeland, I., M. (1994). *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hewett, F. M. & Taylor, F. D. (1980). *The emotionally disturbed child in the classroom. The orchestration og success*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hughes, R. & Huby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Journal of Advanced Nursing* (4), s. 382-386.
- Johansen, K.B. (2007). *Atferdsproblemer og dårlig mental helse. Avstanden fra å fungere med sine problemer til å ha problemer med å fungere kan være liten*. . En kvantitativ studie

vendte og aggressive atferdstrekk opplever sin
t avhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt

Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative ressearch. *Nordisk Pedagogikk* (28), 219-233.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*. Hentet Juni 3, 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Lavdal, T. & Winger, N. (1989). *Egen lykkes smed? Om individualitet, identitet og avvik*. Oslo: Tano.

Leone, P. E., Walter, M. B. & Wolford, B. I. (1990). Toward integrated responses to troubling behavior. I: P. E. Leone, *Understanding troubled and troubling youth* (s. 290-299). London: Sage Publications.

Lie, T., Skaftun, J. & Ramvi, E. (2003). *Evaluering av Samtak 2000-2002: sammendrag*. Stavanger: Rogaland Research.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Morgan, G. (1988). *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. & Sørлие, M.-A. (1994). Elever som viser problematferd i skolen - pedagogiske utfordringer. I: I. M. Helgeland, *Utfordrende ungdom i skolen* (s. 43-62). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Nordahl, T., Sørлие, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Sørлие, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapport 3. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Ogden, T. (1994). Sosiale og emosjonelle vansker. I: S. Asmervik, T. Ogden & A. L. Rygvold, *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 67-97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1999). Hentet 30. april 2012, fra <http://lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
- Price, R., H. (1987). *Abnormal behaviour. Perspectives in conflict*, New York: Holt, Rinehart & Winston. I: P. Aasen, *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen.
- Reinert, H., R. (1976). *Children in conflict. Educational strategies for emotinally disturbed and behaviorally disordered*. St. Louis: C.V. Mosby.
- Rhodes, W. C. & Paul, J. L. (1978). *Emotionally Disturbed and Deviant Children. New Views and Approaches*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (1982). *Atferdsvansker og atferdsmodifikasjon*. Stavanger: Lærerhøgskolen.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2010). *Respekt. Klasseledelse og atferdsvansker*. Universitetet i Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. (1983). *Livet i klasserommet*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Solli, K.-A. (1984). *Elever i konflikt, Samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr. 18. (2010/11). *Læring og fellesskap*.
- Stortingsmelding nr. 23. (1997/98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- Stortingsmelding nr. 30. (2003/04). *Kultur for læring*.
- Stortingsmelding nr. 42. (1965/66). *Om utbygging av spesialskolene*.

- Strand, G. (2004). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». NOVA-rapport 12a/98*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A., Hagen, K. A. & Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence* (1), s. 121-144.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. utgave). Boston: Pearson Education.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Willems, E. P. (1974). Behavioral technology and behavioral ecology. *Journal of Applied Behavior Analysis* (1), s. 151-165.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

~~Overblik over Vedlegg~~

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 Forespørsel til skoler/informasjonsbrev

Vedlegg 3 Elevbeskrivelser

Vedlegg 4 Items som ble benyttet i studien

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kristel Bye Johansen
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
Høgskolen i Sør-Trøndelag
Rotvoll allé
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 22.03.2012

Vår ref:29432 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29432	<i>Atferdsproblemer; innagerende og utagerende aferd</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kristel Bye Johansen</i>
Student	<i>Kristin Vuttudal Moe</i>

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

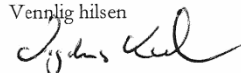
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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


Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen



Vigdis Namtvedt Kvalheim



Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Vuttudal Moe, Amtmannssvingen 5, 7056 RANHEIM

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel +47-73 59 19 07. kyrte.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Jeg er en student ved Pedagogisk Institutt ved NTNU, og skal denne våren skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk under veiledning av høgskoledosent Kristel Bye Johansen fra HIST avdeling for lærer- og tolkeutdanning. I denne forbindelse kommer jeg herved med en forespørsel om å delta i en spørreundersøkelse.

Prosjektets formål er å se på hvordan lærere anser en elevs problematferd i forhold til hvilke spesialpedagogiske virkemidler det vil være nødvendig å sette inn for at eleven skal få utbytte av undervisningen.

Spørreskjemaet vil ta utgangspunkt i en liten beskrivelse av en elevs atferd, hvor det da er knyttet et sett av spørsmål til denne. Du skal besvare spørsmålene ut i fra de tankene du gjør deg etter at du har lest beskrivelsen av eleven. Det vil ta ca 15 minutter å svare på skjemaet.

Igjennom spørreskjemaet har jeg ikke mulighet til å se hvem det er som har svart, og all kontakt fra meg vil gå via rektor slik at jeg ikke kjenner til noen av lærerne som er med i prosjektet. Dette gjør at hver lærer som svarer har full anonymitet. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS.

Det er selvfølgelig helt frivillig å delta. I lys av dette trenger jeg at minst 120 lærere besvarer spørreskjemaet mitt, så jeg setter derfor umåtelig stor pris på om du velger å svare.

Skulle det være noe du lurer på i forbindelse med prosjektet er det bare å ta kontakt med meg (kontaktinfo finner du nedenfor). Eller min veileder som kan nås på telefon: 73 55 98 84.

Håper du tar deg tid til å svare på dette spørreskjemaet.

Med vennlig hilsen

Kristin V. Moe

Amtmannssvingen 5, 7056 Ranheim

993 86 689

kvm@online.no

Gutt med utagerende atferd

Ola på 10 år går i 6. klasse. Han har bestandig vært en aktiv og bestemt. Ola klarer sjelden å sitte stille på stolen sin, og han pirker klærne, håret eller tingene til de han sitter ved siden av i klasserommet. Dette fører ofte til irritasjon hos Olas medelever, noe som gjør at Ola tilstadighet kommer i konflikt med andre elever i klassen. Ola hevder selv at det ikke er han som har skylden i alle disse konfliktene, men at det hver gang er noen andre som startet dem. Ola blir ofte sint for den minste ting, enten det er for at han ikke tror han mestrer oppgavene han blir tildelt eller for at han rett og slett ikke vil gjøre det læreren ber han om. Han føler at han tilstadig kommer til kort i timene, og er veldig usikker på om han gjør noe riktig. Han trenger derfor ofte bekreftelse og oppmuntring i fra læreren. I stede for å konsentrere seg om skolearbeidet rekker han ofte opp hånden og stiller spørsmål som er helt urelevante i forhold til timens tema, eller så bruker han god tid på å hente bøkene sine fra hylla eller sekken. I skolegården er Ola i sitt ess. For eksempel så springer han frem og tilbake mellom gruppene av elever som står i ring og snakker, eller er med og spiller fotball eller basket.

Jente med utagerende atferd

Agnete på 10 år går i 6. klasse. Hun har bestandig vært ei aktiv og bestemt jente. Agnete klarer sjelden å sitte rolig på stolen sin, og hun pirker på klærne, håret eller tingene til de hun sitter ved siden av i klasserommet. Dette fører ofte til irritasjon hos Agnetes medelever, noe som gjør at Agnete tilstadighet kommer i konflikt med andre elever i klassen. Agnete hevder selv at det ikke er hun som har skylden i alle disse konfliktene, men at det hver gang er noen andre som startet dem. Agnete blir ofte sint for den minste ting, enten det er for at hun ikke tror hun mestrer den oppgaven hun blir tildelt eller for at hun rett og slett ikke vil gjøre det læreren ber henne om. Hun føler at hun tilstadig kommer til kort i timene, og er veldig usikker på om hun gjør noe riktig. Hun trenger derfor ofte bekreftelse og oppmuntring i fra læreren. I stede for å konsentrere seg om skolearbeidet rekker hun ofte opp hånden og stiller spørsmål som er helt urelevante i forhold til timens tema, eller så bruker hun god tid på å hente bøkene sine fra hylla eller sekken. I skolegården er Agnete i sitt ess. For eksempel så springer hun frem og tilbake mellom gruppene av elever som står i ring og snakker, eller er med og spiller fotball eller basket.

lasse. Han har alltid vært en stille gutt, som verken er

pratsom til medelever, lærere eller foreldre. Venner har Knut få av. Knuts medelever har prøvd å snakke med han og invitere han til å være med på ulike aktiviteter i friminuttet og på fritiden, men Knut blir sjelden med. Han bruker det meste av sine friminutt til å sitte på benken i enden av skolegården alene.

På skolen ser han ofte forvirret ut om han blir spurt om noe i timene. Helst gjemmer han seg ved å støtte hånden sin til pannen og se ned i pulten, og håper læreren ikke velger ut han til å svare på spørsmålene sine. Han unngår øyekontakt, og selv om læreren stiller seg opp ved siden av pulten hans kan det være vanskelig å få kontakt med han. Hvis Knut må snakke i klassen holder han hendene over munnen, og mumler svaret sitt. Når klassen har fritime eller stille arbeidsøkt sitter han som regel bøyd over pulten og jobber han iherdig med sitt.

Jente med innagerende atferd

Karianne på 14 år har nettopp begynt i 10. klasse. Hun har alltid vært ei stille jente, som verken er pratsom til medelever, lærere eller foreldre. Venner har Karianne få av. Kariannes medelever har prøvd å snakke med henne og invitere henne til å være med på ulike aktiviteter i friminuttet og på fritiden, men Karianne blir sjelden med. Hun bruker det meste av sine friminutt til å sitte på benken i enden av skolegården alene.

På skolen ser hun ofte forvirret ut om hun blir spurt om noe i timene. Helst gjemmer hun seg ved å støtte hånden sin til pannen og se ned i pulten, og håper læreren ikke velger ut henne til å svare på spørsmålene sine. Hun unngår øyekontakt, og selv om læreren stiller seg opp ved siden av pulten hennes kan det være vanskelig å få kontakt med henne. Hvis Karianne må snakke i klassen holder hun hendene over munnen, og mumler svaret sitt. Når klassen har fritime eller stille arbeidsøkt sitter hun som regel bøyd over pulten og jobber hun iherdig med sitt.

Individrettede tiltak

Varnr.	Utsagnsformuleringer:
ind01	Jeg vil kartlegge elevens faglige ferdigheter
ind02	Jeg vil kartlegge elevens sosiale ferdigheter
ind03	Jeg fokuserer på elevens interesser ved tildeling av tilpasset lærestoff
ind04	Jeg fokuserer på elevens sterke sider ved utarbeiding av læremateriell
ind05	Jeg vil gripe fatt i det eleven er dårlig på
ind06	Eleven trenger tilpasset lærestoff til sine forutsetninger og behov
ind07	Som motivasjon vil eleven dra nytte av et belønningssystem
ind08	For meg er det viktig at eleven jobber i grupper med barn som er på samme evnenivå
ind09	Jeg ønsker at eleven får spesialundervisning alene
ind10	Jeg ønsker at eleven blir henvist til Pedagogisk-Psykologisk tjeneste
ind11	Eleven trenger å bli utredet for sine atferdsvansker
ind12	Eleven trenger medisinsk behandling
ind13	Jeg ønsker at eleven får et alternativt skoletilbud, for eksempel ved en spesialscole

Systemrettede tiltak

Varnr.	Utsagnsformuleringer:
sys01	Ved å jobbe med elevenes sosiale kompetanse, bidrar det til å skape et trygt og inkluderende klasse miljø for alle elevtyper
sys02	Når jeg jobber med elevens sosiale ferdigheter, bidrar det til et trivelig klasse miljø for hele klassen
sys03	I dette tilfellet er det viktig å etablere en god lærer-elev relasjon
sys04	Jeg vil innføre et skoleomfattende tiltak, i form av et program som skal bidra til å redusere atferdsproblemer, for eksempel RESPEKT, PALS, KREPS
sys05	For meg er det viktig at jeg har gode relasjoner til alle elevene
sys06	Jeg synes det er viktig at skolen har utarbeidet en egen pedagogisk plattform, slik at alle ansatte ved skolen opprettholder en felles strategi for håndtering av problematferd
sys07	Jeg anser det sentralt med et godt skole-hjem samarbeid

- sys09 Det er viktig å være en tydelig klasseleder
- sys10 Elevene skal føle seg trygge på meg som klasseleder
- sys11 Lærere skal være autoritære
- sys12 En god klasseleder er autoritativ
- sys13 God klasseledelse vil si å være forberedt til undervisningen
- sys14 En god klasseleder tar tak i utfordrende situasjoner i etterkant av hendelsen
- sys15 God klasseledelse er å være i forkant av problematferd

Elevenes påvirkning på lærerens praksis

- Varnr. Utsagnsformuleringer:
- pra01 Eleven forstyrrer resten av klassen
 - pra02 Elevenes uro gir dårlig kvalitet på min undervisning i klassen
 - pra03 Elevenes forstyrrelser gir lavt utbytte av undervisningen for resten av elevene i klassen
 - pra04 Jeg har ingen problemer med å håndtere en slik elev
 - pra05 Eleven er en ressurs for resten av klassen, og jeg bruker hver anledning jeg kan til å fremheve dette for elevenes medelever
 - pra06 Elevenes atferd er en utfordring for meg
 - pra07 Elevenes atferd har ingen betydning for min undervisning
 - pra08 Jeg blir usikker på min rolle som leder med denne eleven i min klasse
 - pra09 Jeg vet ikke hva jeg bør gjøre i forhold til denne eleven

Lærernes spesialpedagogiske kompetanse

- varnr. Utsagnsformuleringer:
- kom01 Jeg har tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse til å håndtere elever med denne typen atferdstrekk
 - kom02 Jeg vil rådføre meg med skolens spesialpedagog for å få kollegaveiledning når jeg trenger det
 - kom03 Jeg ønsker å heve min kompetanse for håndtering av atferdsproblematikk
 - kom04 Dersom jeg blir usikker på hvordan jeg møter denne eleven rådfører jeg meg med Pedagogisk-Psykologisk tjeneste