

Mia Olsen

Bak atferd er det følelser og bak følelser er det behov

En kvalitativ studie om personalet i skolens erfaringer med elever som viser utfordrende atferd

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sobh Chahboun

Juni 2022

Mia Olsen

Bak atferd er det følelser og bak følelser er det behov

En kvalitativ studie om personalet i skolens erfaringer med elever som viser utfordrende atferd

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Sobh Chahboun
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikten med studien har vært å innhente kunnskap om personalet i skolens erfaringer med elever som viser utfordrende atferd. Der følgende problemstilling har blitt belyst: «Hvilken erfaring har personalet i skolen med elever som viser utfordrende atferd?». Tilknyttet problemstillingen følger det fire forskningsspørsmål: «Hvilken betydning kan relasjonen mellom lærer og elev ha for atferden som uttrykkes?», «Hvilken innvirkning kan elevens selvfølelse ha for atferden som utvises?», «Hvilken betydning kan personalets holdninger ha for elevens atferd?» og «Hvilke tiltak kan personalet i skolen sette i gang for å forebygge utfordrende atferd?». For å innhente disse kunnskapene og erfaringene har det blitt benyttet en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer som metode. Det har blitt utført seks intervjuer med seks informanter, der studiens informanter består av 2 lærere, 1 miljøterapeut og tre spesialpedagoger.

Resultatene fra studien viser at trygghet og gode relasjoner er fremtredende for å redusere utfordrende atferd. Videre drøftes informantenes ulike definisjoner av utfordrende atferd og mulige årsaker bak atferden. Likeledes fremkommer betydningen av å bygge opp barnets selvfølelse og tro på seg selv. Andre sentrale funn som trekkes frem er voksenrollen og personalets holdninger i møte med barn som viser en utfordrende atferd.

Abstract

The purpose of the study has been to acquire knowledge about how school employees experience challenging behaviour. This thesis examines the following research questions: «What experience does the employees at school have with pupils who exhibit a challenging behaviour?», «What significance can the teacher-pupil-relationship have on the challenging behavior?», «Which impact can the child's self-esteem have on the challenging behavior?», «What significance can the school personnel's attitude have on the challenging behavior?», And «What measures can the school personnel initiate to prevent the challenging behavior?». To obtain the knowledge and experience presented, the method employed has been a qualitative research using semi-structured interviews. Six interviews with six informants have been conducted. The informants in the study consist of two teachers, one social educator and three special education teachers. The results from the study shows that safety and positive relations is important to prevent challenging behaviour.

Furthermore, the informants definition of challenging behaviour and possible causes of the behaviour is discussed. The importance of building the children's self-esteem is also relevant. Other findings in the study highlight the importance of the adult role and employee's attitudes in encounters with children exhibiting challenging behavior.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem års utdanning.

Jeg vil takke mine seks informanter som stilte opp og gjorde denne studien mulig. Jeg vil videre takke veilederen min Sobh Chahboun, for gode råd og tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Takk til mine medstudenter for et godt sosialt miljø.

Til slutt vil jeg takke familie, samboer og venner for støtten underveis.

Trondheim, Juni 2022

Mia Olsen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	2
1.1 Begrepsavklaring - Utfordrende atferd	2
1.2 Bakgrunn for studien og problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygging	3
2. Teoretisk rammeverk	3
2.1 Årsaken bak atferden	3
2.2 Relasjoner	5
2.3 Selvfølelse	6
2.4 Voksenrollen i møte med barn som utfordrer	7
2.4.1 Personalets holdninger	7
2.5 Tiltak for å forebygge utfordrende atferd	8
3. Metode	9
3. 1 Kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer som metode	9
3.1.1 Forskerrollen og forforståelse.....	10
3.1.2 Rekruttering.....	10
3.1.3 Gjennomføring av intervju.....	11
3.2 Analyse av datamaterialet	12
3.3 Studiens kvalitet	13
3.3.1 Validitet	13
3.3.2 Reliabilitet.....	14
3.3.3 Studiens mulige styrker og svakheter	14
4. Presentasjon av funn og drøfting	15
4.1 Definisjon av utfordrende atferd	15
4.1.1 Hvor vanlig er det å møte et barn med en utfordrende atferd?	16
4.1.2 Årsaken bak atferden.....	17
4.2 Selvfølelsens betydning for barnets atferd	18
4.3 Relasjoner	20
4.3.1 Betydningen av en god lærer-elev-relasjon	20
4.3.2 Hvordan skape en god relasjon?	21
4.4 Voksenrollen	23
4.4.1 Personalets holdninger	23
4.4.2 Når barnet utfordrer.....	25
4.5 Tiltak	27
4.5.1 Hvilke tiltak kan skolen sette i gang for å forebygge den utfordrende atferden?	27
5. Oppsummering	31

5.1 Videre forskning	33
<i>Referanser</i>	0
<i>Vedlegg</i>	0
Vedlegg 1:	0
Vedlegg 2: Intervjuguide	0
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	0
Vedlegg 4: Samtykkeskjema.....	0

1. Innledning

Masteroppgaven retter søkelyset mot personalet i skolens egne beskrivelser av hvordan de erfarer og arbeider med atferd som tolkes som utfordrende. Der fokuset ligger på betydningen av relasjoner, selvfølelsens innvirkning på elevens atferd, personalets holdninger i møte med barn som viser utfordrende atferd og tiltak for å forebygge utfordrende atferd.

Omtrent 10% av elevene i dagens skole har en atferd som omtales som utagerende (Ogden, 2017). Samtidig rapporterer lærere i Norge om en økning i omfanget av uro, bråk og utagerende atferd, og at de kjenner på å ikke ha tilstrekkelig kompetanse i møte med disse utfordringene (Kunnskapsdepartementet 2011). Dette blir dermed sett på som en av de største utfordringene i nåtidens skole (Ogden, 2015). I Norge har alle barn rett og plikt til å gå i en 10-årig grunnskole fem dager i uka. Dette innebærer at de tilbringer en stor del av livet sitt og oppveksten sin i skolen, sammen med personal og medelever. Skolen som arena vil dermed ha en stor innvirkning på barns utvikling, og kan opptre både som en beskyttende faktor og en risikofaktor i denne sammenhengen. Forskning har vist en sammenheng mellom ulike kontekstuelle betingelser og utfordrende atferd i skolen. Det kan være flere faktorer i skolen som påvirker barn og unges utvikling i ulike retninger. Potensielle risikofaktorer kan bestå av uklare regler, konfliktpregende klassemiljøer, dårlig skole-hjem samarbeid og dårlige lærer-elev-relasjoner. Dette kan anses som risikofaktorer det kan være mulig å gjøre noe med, som en kan redusere eller forhindre. Dette avhenger imidlertid av de beskyttende faktorene. Dette vil si faktorer som fremmer en positiv utvikling hos barnet, som er preget av blant annet gode relasjoner, mestring, tro på seg selv, anerkjennelse, trygghet og sosial attraktivitet (Nordahl, 2005). Dette stiller krav til kvaliteten i skolen. I Meld. St. 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» presiseres det at dersom elever i skolen skal få den oppfølgingen de har behov for vil det kreve gode relasjoner til kvalifiserte ansatte som er omsorgsfulle, stimulerer til lærelyst, som ser dem og som hjelper dem med å takle utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2020).

St.meld.nr 11 presiserer at opplæringen i skolen skal samsvare med målene i læreplanverket, og tilpasses elevenes forutsetninger og behov. Videre poengteres det at elevene skal oppleve å mestre faglige utfordringer og føle seg inkludert i et sosialt fellesskap. Dette gjelder alle barna, også de med utfordrende atferd (Kunnskapsdepartementet, 2009). Forskning finner at elever som viser utfordrende atferd skårer dårligere enn andre elever i skolen. I en undersøkelse gjort i 2006 og 2008 kom det frem at disse elevene har en dårligere relasjon til lærer og medelever, mindre motivasjon og trivsel i skolen, i tillegg til at de er blant de elevene med dårligst skolefaglige prestasjoner. Det er følgelig ikke i samsvar med den standarden som gjerne settes på norsk skole (NOU 2009:18). Sett ut ifra et samfunnsaktuelt perspektiv viser dermed temaet utfordrende atferd seg som fremtredende.

1.1 Begrepsavklaring - Utfordrende atferd

Det skilles vanligvis mellom innagerende og utagerende atferd. Innagerende atferd beskrives som en introvert atferdsstil, hvor følelser og tanker ofte vendes innover og der barnas atferd kan preges av stillhet, beskjedenhet, isolasjon fra omverden og av og til engstelighet (Befring & Uthus, 2019). Utagerende atferd kan på sin side kjennetegnes gjennom en truende og konfliktskapende opptreden, samt forstyrrelser og hindring av undervisning (Kinge, 2020,). Samtidig kan hyperaktivitet, impulsivitet og aggressivitet

komme til syne (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow 2012). En slik atferd avviker fra de gjeldende forventninger og normer som en finner i dagens skole (NOU 2009:18; Ogden, 2015). Kinge (2020) understreker at elever som blir sett på som utfordrende ofte er elever som viser en utagerende atferd. Likevel er det viktig å understreke at det kan være individuelt hvilken type atferd den voksne definerer som utfordrende (Lund, 2012). Da dette kan forstås ut ifra den enkeltes forventninger og oppfatninger (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I litteraturen anvendes ulike fagtermer som «utagerende atferd», «utfordrende atferd», «atferdsvansker», «atferdsproblemer», «sosio-emosjonelle» og «psykososiale vansker» om hverandre (Ogden, 2015). Begrepet «utfordrende atferd» vil bli det overordnede begrepet som anvendes videre i masteroppgaven, da det i større grad kan oppleves som et positivt ladet begrep. Hvor det handler om barn som viser en utfordrende atferd i skolen. Med et syn som tilsier at det er barnet som har det vanskelig, ikke barnet som er vanskelig, og der atferden ikke skal definere barnet. Likevel vil det ved sitering fra studiens informanter eller ved henvisninger fra litteratur bli benyttet det opprinnelige begrepet som framgår i informantenes sitat og i den opprinnelige teksten.

1.2 Bakgrunn for studien og problemstilling

Formålet med studien er å belyse hvordan personalet i skolen arbeider med utfordrende atferd, gjennom å innhente kunnskap om personalets egne beskrivelser av hvordan de arbeider med barn med en atferd som tolkes som utfordrende. Studien vil samtidig undersøke innvirkningen barnets selvfølelse ha for atferden som uttrykkes, se på betydningen av relasjoner og holdninger i personalet og få innsikt i hvilke tiltak personalet iverksetter for å forebygge atferden. Dette danner grunnlaget for oppgavens problemstilling: «Hvilken erfaring har personalet i skolen med elever som viser utfordrende atferd?» Der følgende fire forskningsspørsmål tilknyttes problemstillingen: «Hvilken innvirkning kan elevens selvfølelse ha for atferden som utvises?», «Hvilken betydning kan relasjonen mellom lærer og elev ha for atferden som uttrykkes?», «Hvilke tiltak kan personalet i skolen sette i gang for å forebygge utfordrende atferd?» og «Hvilken betydning kan personalets holdninger ha for elevens atferd?».

1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er strukturert i fem kapitler. Kapittel 1 består av innledning, begrepsavklaring, bakgrunn for studien og problemstilling. I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske rammeverk. Videre presenteres metode i kapittel 3, der det redegjøres for studiens forskningsdesign og valg som har blitt tatt underveis i forskningsprosessen. Kapittel 4 foretar seg presentasjon av funn og drøfting. Avslutningsvis i siste kapittel kommer en oppsummering.

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Årsaken bak atferden

Det kan være mange årsaker til barnets atferd, og blant forskerne er det tvetydighet når det kommer til hva som har størst innvirkning på barns atferd. Likevel enes de fleste om en kombinasjon av arv og miljø (Lund, 2012). For noen barn kan en forklaring finnes i dets indre systemer. Dette innebærer nevrobiologiske faktorer, som kan lede til en eller flere diagnoser (Kinge, 2020). Begrunnelsen en tillegger utfordrende atferd hos barn blir viktig å være bevisst på, ettersom det kan påvirke hvordan en møter den utfordrende

atferden, samt hvilke tiltak en velger å sette inn (Lund, 2012). Funn fra Toppstudien (Folkehelseinstituttet, 2018) understreker betydningen av miljøet rundt barnet i sammenheng med atferden som utvises. Det vil si at forklaringer kan finnes i barnets ytre systemer, der barnets reaksjoner og væremåte kan skyldes vansker og utfordringer innad i familien, på skolen, eller i barnets sosiale miljø. Slik som for eksempel sykdom i familien, omsorgssvikt og mobbing (Kanestrøm & Taraldsen, 2015; Kinge, 2020). I Toppstudien fremkom det at barnas utfordrende atferd i stor grad kan reduseres ved positive endringer i oppvekstmiljøet (Folkehelseinstituttet, 2018). Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) forklarer menneskets utvikling og omgivelsene rundt som en gjensidig påvirkningsprosess, der miljø og individ påvirkes av hverandre (Bronfenbrenner, 1979; Lyngseth & Alterskjær, 2015). Modellen beskriver hvordan sosiale interaksjoner formes i gjensidig samhandling mellom fire systemer: Mikro, meso, ekso og makro. Barnet befinner seg i mikrosystemet, som inkluderer de miljøene det ferdes i. Hvilket kan bety skole, hjem, fritidsaktiviteter, samt relasjonene til menneskene som barnet møter. Dette kan innebære familie, venner, ansatte i skolen og trenere på idrettslag. Mesosystemet omfatter relasjonene mellom to eller flere av disse mikrosystemene, som skole-hjem samarbeid eller relasjoner mellom foresatte og trener. Eksosystemet viser til systemer som ikke har et direkte forhold til barnet, men som likevel påvirker barnet, enten på en positiv eller negativ måte. Dette kan dreie seg om forholdet mellom instanser som Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (heretter PPT), helsestasjon og barnevern. Det kan handle om kompetanseheving og veiledning i personalet, eller om trivsel på jobb, arbeidsledighet og sykdom hos for eksempel barnets foresatte eller lærer. Makrosystemet har påvirkning på de tre foregående systemene og innbefatter samfunnets rammebetingelser og kulturelle kontekster. Dette inkluderer økonomiske forhold, politiske føringer, lovverk, verdsett og normer. I betraktning av Bronfenbrenners modell så bør dermed barnets atferd sees i sammenheng med omgivelsene rundt (Bronfenbrenner, 1979; Lyngseth & Alterskjær, 2015).

Elvén (2017) hevder at det alltid vil kunne oppstå vanskelige situasjoner i skolen, som kan ha uheldige utfall. Atferdsproblemer er dermed i bunn og grunn ikke avvik fra normalen, men en del av hverdagen. Derfor bør fokuset hos lærerne ligge på å reflektere over årsaken til at det ble som det ble. Slik at en kan forsøke å redusere atferden eller forhindre at det samme skjer igjen (Kanestrøm og Taraldsen, 2015). En bør se på hva det er ved skolen som system som gir disse følgene, fremfor å etterspørre hvorfor barnet oppfører seg på en bestemt måte (Westerhof & Knutsen, 2016). Kanestrøm og Taraldsen (2015) trekker frem betydningen av å se andreperspektivet i situasjoner som oppstår. Det dreier seg om å forsøke å se ting fra elevens perspektiv slik at man kan forstå årsaken til atferden som oppstår, fremfor å kun fokusere på selve atferden og oppførselen. Når en elev har vansker med å innfri skolens krav og forventninger så kan det skyldes ulike faktorer, som kan variere fra elev til elev og situasjon til situasjon. Det kan blant annet handle om at kravene som stilles overgår elevens kapasitet til å mestre og tilpasse seg dem (Kinge, 2020). I dagens skole forventes det at elevene skal sitte stille over lengre tid og ikke forstyrre undervisningen eller medelever. Det kan dermed bli utfordrende å oppfylle disse kravene for barn som har mye uro, hyperaktivitet og impulsivitet i kroppen (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012; NOU 2009:18; Ogden, 2015). Uroen hos barnet kan også bunne i undervisningen. Dersom undervisningsformen preges av ensformighet og formidles på en kjedelig måte, vil det naturligvis kunne skape uro (Kanestrøm & Taraldsen, 2015).

For å finne mulige årsaker bak atferden så kan kartlegging anses som en god strategi. Gjennom å kartlegge atferden og se på det som skjer før, underveis og i etterkant av atferden så gis muligheten til å se etter mønstre for når og hvor den utfordrende atferden oppstår, og eventuelle triggere. Dermed får en anledning til å tilrettelegge best mulig og forsøke å forhindre lignende situasjoner i framtiden (Rønhovde, 2004). Den utfordrende atferden oppstår gjerne i situasjoner der følelser tar overhånd. Dette kan være situasjoner der barnet opplever utilstrekkelighet, frustrasjon, usikkerhet, ensomhet, bekymringer eller avmakt (Kinge, 2020). Det kan dessuten dreie seg om elevens evne til følelsesregulering, planlegging, impuls kontroll og fleksibilitet, eller om stressituasjoner, relasjoner til de voksne og om følelsen av utrygghet i skolen. Barnet har derfor behov for hjelp til å regulere de vanskelige følelsene (Elvèn, 2017). For å greie å finne ut hva som ligger bak atferden forutsetter det imidlertid en god relasjon mellom lærer og elev (Kanestrøm og Taraldsen, 2015).

2.2 Relasjoner

Barnet preges av relasjonen det er en del av, og kan derfor opptre ulikt avhengig av hvordan en får dem til å føle seg. Det kan derfor være vanskelig å definere barn som viser en utfordrende atferd, ettersom deres utfordringer ofte kommer til uttrykk gjennom deres kommunikasjon, samhandling og relasjon til den enkelte som møter dem. Av den grunn blir det naturlig å rette oppmerksomheten mot relasjonen i større grad, framfor mot barnet (Kinge, 2020). Relasjonen mellom lærer og elev har en sammenheng med elevenes trivsel, opplevelse av undervisningen og atferden som utvises. Positive relasjoner beskrives som å ofte være nøkkelen til å løse barnets utfordringer, og er nødvendig med hensyn til elevens sosiale utvikling og fungering i skolen (Holland, 2013). Ifølge studier har elevene med en god relasjon til læreren ofte lettere for å forholde seg til klassens regler, og mindre behov for opprør og utprøving av grenser (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008). Studier som ble gjennomført for å evaluere om kvaliteten på lærer-elev-relasjonen forsterker barns utfordrende atferd, gjennom dens innvirkning på barns selvtillit bekreftet nettopp dette. Der det viste seg at lav kvalitet på lærer-elev-relasjonen hadde en negativ innvirkning på barns selvtillit, som igjen hadde en sammenheng når det gjaldt økning av utfordrende atferd, og motsatt. Der høy kvalitet på lærer-elev-relasjonen førte til en reduksjon av den utfordrende atferden (Doumen, Buyse, Colpin & Verschueren, 2011). Det blir derfor viktig å være bevisst på hvordan en kan skape den gode relasjonen til barnet.

Ansvar for å skape en god og trygg relasjon til barnet ligger alltid hos den voksne (Holland, 2013; Kinge, 2020; Lund, 2012). En slik relasjon skapes gjerne når barnet opplever at den voksne er engasjert i, og bryr seg om det (Kinge, 2020). En fremtredende faktor i relasjonsbyggingen kan innebære å ikke kun fokusere på det faglige, men istedenfor forsøke å møte eleven på sin hjemmearena. Det vil si at en retter blikket mot det som er viktig for eleven, samt gir positive responser til det som eleven bryr seg om og liker å drive med, også utenfor skolen (Stubbe, 2006). Det å ta utgangspunkt i elevens interesser og styrker kan oppleves som positivt for eleven, og dermed for lærer-elev-relasjonen (Holland, 2013; Nordahl, 2005; Stubbe, 2006). Samtidig kan det bidra til å innhente både motivasjon og læring hos eleven, ettersom det dermed kan bli enklere å planlegge og tilrettelegge læringsaktiviteter som eleven mestrer og interesserer seg for (Statped, 2020; Stubbe, 2006). Følgelig gir det eleven muligheten til å få vist sine kvaliteter, noe som er verdifullt, da det å oppleves som vanskelig kan gi lite håp om endring. Derfor vil det å se sine egne styrker, samt få innsikt i egne vansker

kunne føre til økt forståelse og selvinnsikt (Kinge, 2020). Dette kan bidra til at eleven gjenvinner troen på egen verdi og muligheter, som videre kan gi ringvirkninger som økt motivasjon og mestringsfølelse (Ruud, 2016; Statped, 2020; Stubbe, 2006). Det handler om å finne elevens sterke side og la den blomstre. Samtidig kan dette bringe med seg fordeler som at elevens status blir hevet i klassen (Stubbe, 2006). Det å bli møtt på sine interesseområder påpekes dessuten som identitetsbyggende og som et godt utgangspunkt i arbeidet mot en bedre selvfølelse (Statped, 2020).

2.3 Selvfølelse

Betydningen av selvfølelse er fremtredende i arbeidet med barn som viser en utfordrende atferd (Heradstveit, 2021; Kinge, 2020). Å bygge opp barnas selvfølelse beskrives som det viktigste en kan gjøre for å hjelpe barn med en utfordrende atferd. Det handler om å se lenger enn atferden og det ytre, og heller fokusere på det indre, da det ofte er her en kan se at det handler om en dårlig selvfølelse. Å hjelpe barnet med å bygge opp selvfølelsen kan innebære at en bistår barnet med å forbedre sine tanker om seg selv, samt finne tro på seg selv og motivasjon (Heradstveit, 2021). Det å se barnet som et barn som har det vanskelig fremfor et barn som er vanskelig kan bli avgjørende for hvordan barnet opplever seg selv, og gir forutsetninger for dets håndtering videre. Dette innebærer å fokusere på hvordan barnet faktisk føler og har det, fremfor å fokusere på handlingen (Kinge, 2020). Dette krever imidlertid at personalet greier å se elevens perspektiv uavhengig av om det er positive eller negative situasjoner som oppstår (Holland, 2013).

Selvfølelse handler om å få fatt i egne følelser og reaksjoner og handle ut ifra dem (Øiestad, 2011). Mottagelsen av barnets følelsesuttrykk vil ha en betydning for utviklingen av selvfølelsen (Brodin & Hylander, 2004). Barnets selvfølelse formes i stor grad av måten det verdsettes på av samfunnet. Den henger sammen med hvorvidt andre bekrefter ens selvbilde (Øiestad, 2011). Det betyr at dersom barnet møtes med nedlatenhet fra sine omgivelser så kan dette medføre en følelse av skam. På samme måte kan barnet kjenne på en stolthetsfølelse dersom det opplever anerkjennelse fra omgivelsene rundt seg. I hvilken grad barnets selvfølelse vil preges av stolthet eller skam avhenger av kvaliteten på relasjonene som barnet befinner seg i. Barn som lykkes sosialt og får bekræftelse fylles av positiv emosjonell energi. På den andre siden vil barn som opplever å bli utestengt fra fellesskapet tømmes for energi (Utdanningsdirektoratet, 2016). God selvfølelse gjør at en både kan kjenne på og uttrykke et bredt spekter av følelser. Det dreier seg ikke alltid om å være sterk og mestrende, men om å føle seg verdifull, uavhengig av om man mestrer eller feiler (Øiestad, 2011). Likevel vil mestringsopplevelser stå sentralt, ettersom elever som har en utfordrende atferd ofte kan ha et dårlig selvbilde, og være misfornøyde med seg selv, ofte som et resultat av faglige og sosiale nederlag. Det er derfor essensielt at disse barna får en opplevelse av at de mestrer noe (Bergkastet, Amundsen & Skjæret, 2010). Mestringsopplevelser lagres i barnets hukommelse og kan bidra til å styrke barnets tro på seg selv (Drugli & Lekhal, 2018). Benevning av den gode atferden er en viktig faktor som blant annet kan bidra til økt mestringsfølelse, og som videre kan bygge opp elevens selvfølelse. Samtidig kan dette bidra til ytterligere positiv atferd, som på sikt kan redusere den uønskede atferden. Det vil derfor bli viktig å formidle ros og positive tilbakemeldinger når barnet utøver positive handlinger, og spesielt da umiddelbart i etterkant av situasjonen. Dette blir essensielt for at barnet selv skal forstå hva det gjorde som var positivt (Bergkastet et al, 2010; Holland, 2013; Nordahl, 2005; Rønhovde, 2004).

2.4 Voksenrollen i møte med barn som utfordrer

Voksenrollen i møte med barnet som utfordrer beskrives som fundamentalt. Noe av det viktigste i møte med barn som viser en utfordrende atferd er å stoppe opp, roe ned, trygge barnet og være emosjonelt til stede. Imidlertid så avhenger dette av den voksnes evne til å selv beholde roen og fremstå trygg overfor barnet når disse situasjonene oppstår. Dersom dette ikke imøtekommes kan det få motsatt effekt, der elevens atferd kan forsterkes fremfor å reduseres (Lund, 2012). Læreren beskrives også som en viktig rollemodell når det kommer til sosial samhandling i skolen, ettersom at elevene ser hvordan læreren opptrer i møte med ulike elever, og dermed kan bruke dette som en referanse på hvordan de selv skal oppføre seg i møte med hverandre. Det er funnet at lærere som viser en negativ eller ignorerende oppførsel overfor en elev, kan føre til at de andre elevene vil avvise den samme eleven. Derimot kan respektfulle og inkluderende lærere legge grunnlaget for et positivt samspill imellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.4.1 Personalets holdninger

Personalets holdninger spiller en stor rolle i arbeidet med utfordrende atferd. Dette henger sammen med at holdningene en har danner utgangspunktet for praksisen som utøves i klasserommet. Det er derfor viktig at personalet reflekterer over og har en bevissthet rundt hva en tenker og hvilke holdninger en innehar (Kinge, 2020; Moen, 2012). Kanestrøm & Taraldsen (2015) hevder at ingen barn vil være slemme eller umulige. Derimot antar de at alle barn strekker seg så langt som mulig for å få anerkjennelse fra de rundt seg. Dr. Ross.W.Greene peker på at det er mange som kan tenke at barnet bare kan ta seg sammen. Hun gjør videre oppmerksom på at barnet ikke kan det, men at de gjør det bra hvis de kan (Greene, 2011). Ved å ha tro på at barnet gjør så godt det kan så vil tiltakene som utøves i større grad kunne styres av omsorgsfølelse, støtte og oppmuntring. Disse forebyggende faktorene kan bidra til at situasjonen roes ned og atferden kan dermed reduseres eller forhindres. I motsetning til en holdning om at barnet kunne opptrådd annerledes om det ønsket, som videre kunne ført til tiltak styrt av irritasjon og utålmodighet. I tillegg kunne det i større grad medført bruk av ytrestyrte tiltak, som konsekvenser, «timeout», og straff, som beskrives som lite hensiktsmessig da det kan forverre situasjonen og atferden, mer enn det hjelper (Kinge, 2020).

En anerkjennende holdning er essensielt. Dette innebærer å akseptere, forstå og bekrefte barnet og dets opplevelser (Moen, 2012). Selv om en ikke aksepterer handlingen som barnet utfører, så er det likevel viktig å vise barnet at en fortsatt bryr seg like mye om det og anerkjenner det, samt dets følelser og opplevelser (Lund, 2012; Schibbye & Løvlie, 2017). Bare det å bekrefte at en har oppfattet barnets vanskelige følelse, kan bidra til å dempe den (Drugli & Lekhal, 2018). For å bli kjent med følelsene sine trenger barnet hjelp med å sette ord på dem (Drugli & Lekhal, 2018; Schibbye & Løvlie, 2017). Likeledes er det viktig at den voksne evner å fange opp og forstå barnets ulike behov og uttrykk, og justere seg deretter med en tilpasset respons. På denne måten kan barnet få en opplevelse av at dets følelser blir forstått. Barnet trenger støtte i følelsesregulering i situasjoner der barnets følelser har en intensitet som er for høy eller for lav til å oppfylle barnets mål eller andre sosiale krav (Drugli & Lekhal, 2018). Dette kan sees opp mot toleransevinduet (Siegel, 1999). Toleransevinduet er en modell som beskriver det spennet av aktivering som er optimalt for individet, altså den optimale

aktiveringssonen. Når eleven befinner seg i toleransevinduet er spennet av aktivering verken for høyt eller for lavt. Det er her barnet bør befinne seg, ettersom det er her det lærer best og er mest oppmerksomt til stede, i relasjoner og situasjoner. Dersom barnet befinner seg over toleransegrensen er det i en hyperaktivert tilstand. Dette kan innebære sterk uro, kaosfølelse, impulsivitet, aggresjon og utagering. I denne tilstanden oppstår raskere pust, økt hjertefrekvens og spenning i musklene. Befinner barnet seg derimot under toleransegrensen er det hypoaktivert. Dette kan resultere i en følelse av tomhet, nummenhet, handlingslammelse og et avstengt forhold til omverdenen. Her vil det følgelig oppleve motsatt effekt, ved at hjertefrekvens, pust og spenning i musklene vil reduseres. Grensene mellom hyper- og hypoaktivering vil imidlertid kunne variere fra barn til barn, da alt avhenger av den enkeltes emosjonelle tilstand, temperament, tidligere erfaringer og sosial kontekst. Barnet vil blant annet kunne tåle mer, dersom det er sammen med en som det er trygg på. Igjen vil betydningen av gode relasjoner mellom barn og voksen bli fremtredende. Dersom barnet havner utenfor toleransevinduet er det den voksnes ansvar å hjelpe barnet med å regulere seg inn i toleransevinduet igjen. Dette omtales som andre-regulering eller co-regulering, og skjer ved at en enten hjelper barnet ned fra en hyperaktivering, eller stimulerer det for å hente det opp fra en hypoaktivering. Imidlertid så forutsetter arbeidet med dette at en har et reflektert forhold til sitt eget toleransevindu, det vil si at en vet hva en selv opplever som truende og blir dysregulert av (Nordanger & Braarud, 2014).

2.5 Tiltak for å forebygge utfordrende atferd

Forebygging innebærer å redusere eller forhindre en uønsket utvikling (Buli-Holmberg, 2012). Det blir dermed relevant å finne ut hvilke tiltak som blir viktige for å redusere eller forhindre utfordrende atferd.

For mange elever kan uforutsigbare og uoversiktlige situasjoner som oppstår i skolen oppleves som utfordrende og utrygge. Dette være seg i friminutt eller i andre situasjoner, der det kan være mange å forholde seg til og mye som foregår samtidig. Det blir derfor behov for tilstrekkelig med trygge voksenpersoner som er tett på, som har oversikt, som veileder og lager trygge rammer for elevene, og da spesielt i slike situasjoner som kan oppleves som stressfylte (Dahl, 2022; Kinge, 2020). Trygghet er et av menneskets grunnleggende behov (Lund, 2012) Dersom trygghetsbehovet ikke ivaretas og eleven føler seg utrygg i relasjonen, som dermed kan føre til at barnet beskytter seg i form av blant annet utageringer. Derimot kan en trygg relasjon bidra til at barnet åpner seg for den voksne, i stedet for å hevde seg eller forsøke å forsvare seg (Holland, 2013; Kinge, 2020). Samtidig kan en ved å være tett på barnet forhindre at uønskede situasjoner oppstår. En god relasjon gir den voksne mulighet til å kjenne igjen barnets tegn på uro eller utilpasshet. Dermed kan en ligge i forkant av situasjonene, i tillegg til å avtale med barnet om å blant annet ta pauser, eller om å gi bestemte signaler ved behov (Bergkastet et al, 2010; Rønhovde, 2004). En god anerkjennende strategi som fremheves i Bergkastet et al (2010) er å møte eleven i døren hver morgen med håndhilsming. Ved at læreren håndhilser på hver enkelt elev, sier elevens navn og sikrer blikkontakt så bidrar det til at alle elevene blir sett og bekreftet allerede før timen har startet. Dette har samtidig vist seg å ha en dempende effekt på elever som tidligere har vist urolig atferd ved oppstart av dagen. Videre har det blitt rapportert om at det har en positiv effekt både på elevens selvtillit og på lærer-elev relasjonen i tillegg. I etterkant av utfordrende situasjoner kan en hjelpe barnet med å finne andre løsninger på det som var vanskelig. Det er imidlertid viktig at dette gjøres i ettertid, og ikke når barnet står midt i

situasjonen og er fylt av negative følelser (Drugli & Lekhal, 2018; Lund, 2012). Det å gjennomføre tiltak i konfliktfylte situasjoner kan føre til økt stress og frustrasjon hos barnet, og dermed forverre barnets forutsetninger fremfor å forbedre dem (Kinge, 2020). Toppstudien påpeker at de barna som kan oppleves som utfordrende ofte er de barna som har mest behov for positiv respons av alle. Det å vise varme, tålmodighet og omsorg pekes derfor på som en vesentlig faktor i møte med barnet. Det understrekes at å møte barnet med negative responser som kjeft og straff ikke har noen hensikt, eller i verste fall helt motsatt effekt, der den uheldige atferden forsterkes ytterligere. Samtidig som det kan medføre en dårligere relasjon til den voksne (Folkehelseinstituttet, 2018).

I arbeid med utfordrende atferd er det viktig med refleksjon. Dette kan innebære å utforske tanker og bevissthet innad i personalet, men også individuelt. Der en tenker over valgene en tar og om aktiviteter eller oppgaver er tilrettelagt slik at alle elevene har muligheten til å mestre dem (Moen, 2012). Mange lærere kan kjenne på at de har «prøvd alt». I disse situasjonene blir det hensiktsmessig å reflektere sammen med øvrige kollegaer for å undersøke om tiltakene er fulgt opp konsekvent nok. I tillegg til om de er gjennomført likt av alle i personalet over en lengre periode. Dette blir betydningsfullt, ettersom det ofte kan vise seg at dette ikke er tilfelle, noe som kan føre til uforutsigbarhet hos eleven (Bergkastet et al, 2010). Mangel på struktur, forutsigbarhet, tilrettelegging og forståelse av vanskene i skolehverdagen kan føre til at eleven opplever stress og usikkerhet når det kommer til hva som forventes. Dette kan for noen barn komme til uttrykk gjennom en atferd som oppleves som utfordrende (Kinge, 2020). Derfor blir gode rutiner essensielt, da det vil bidra til økt trygghet. Dermed vet barna hva som skal skje og hva som forventes av dem til enhver tid. Dette blir spesielt viktig for barn som er sårbare og som fort kan bli sinte og urolige (Drugli & Lekhal, 2018). Det blir derfor betydningsfullt å skape forutsigbarhet, samt tilrettelegge for en best mulig skolehverdag sett ut ifra enkeltelevens behov. For å skape denne forutsigbarheten forutsetter det at alle lærerne har felles mål, regler og rutiner. Dette kan blant annet innebære å stille opp ute hver morgen, ha faste plasser i rekka, i tillegg til bruk av dagsplan der dagen gjennomgås hver dag. Dette kan igjen bidra til at elevene mestrer flere situasjoner i skolehverdagen. Ytterligere tiltak som kan trekkes frem som betydningsfulle er direkte, korte, tydelige beskjeder, og da en beskjed av gangen, samt bruk av visuell støtte i tillegg til den muntlige beskjeden (Bergkastet et al, 2010).

3. Metode

3. 1 Kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer som metode

I studien er det valgt en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer som metode. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå sider ved informantens dagligliv ut ifra deres egne perspektiver. Der formålet er å få frem betydningen av erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale og Brinkmann, 2015) Metoden bygger på et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv. Denne tilnærmingen er valgt da den er ute etter informantens erfaringer, meninger og kunnskap, og blir derfor relevant med hensyn til oppgavens problemstilling der formålet er å finne ut av den enkelte i personalets erfaringer med elever som viser utfordrende atferd i skolen (Tjora 2017).

Semistrukturerte intervjuer innebærer at intervjuguiden er utarbeidet på forhånd med valgte tema og spørsmål, der rekkefølgen på disse kan variere underveis i intervjuene. Denne tilnærmingen ble valgt da den sørger for å inkludere temaer som er viktige for studien og dens problemstilling, og dermed bidrar til å skape trygge rammer for en

uerfaren forsker. Samtidig som den ga muligheten til å følge informantenes fortellinger, samt stille oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013).

3.1.1 Forskerrollen og forforståelse

Innenfor den hermeneutiske tilnærmingen forstås verden ut ifra vår forforståelse. Forskerens forforståelse knyttet til prosjektets tema er konstruert igjennom tidligere erfaringer, som jobb, utdanning og praksis. Dette innebærer at den kunnskap, erfaring og oppfatning som forskeren har med seg inn i forskningsprosessen kan påvirke synet på forskningsarbeidet og fortolkninger i analysearbeidet. Forskerrollen blir dermed avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres og for etiske beslutninger som fattes (Kvale og Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i nevnt erfaring og kunnskap innenfor feltet inntar forskeren en insiderposisjon. Likevel vil forsker og informanter inneha ulike erfaringer, som dermed kan bidra til en utvidet forståelse av prosjektets tema. Følgelig vil forskeren samtidig befinne seg i en outsiderposisjon (Berger, 2015).

3.1.2 Rekruttering

Etter godkjenning fra NSD startet rekrutteringsprosessen. Ved rekruttering av informanter til studien har det blitt benyttet et strategisk utvalg. Dette innebærer at informantene er valgt ut basert på kunnskaper og egenskaper som sees på som relevante for å uttale seg om oppgavens tema og problemstilling (Tjora, 2017). Kriteriene for studiens utvalg var personal i skolen som har erfaring med barn som viser utfordrende atferd. Ved rekruttering av informanter ble bekjentskap kontaktet, og et forum for spesialpedagogikk på sosiale medier ble benyttet. Samtykkeskjema ble deretter sendt ut og underskrevet av informantene. I samtykkeskjemaet fremgår det informasjon om studiens formål, varighet og etiske retningslinjer der det opplyses om bruk av lydopptaker, anonymitet, frivillig deltakelse og retten til å trekke seg når som helst (Kvale og Brinkmann, 2015). Det ble benyttet et bredt utvalg av informanter, derav informanter med ulik stillingsinstruks, nyutdannede og mer erfarne. Dette ble gjort med tanke om, at det uten å generalisere, er grunn til å tro at erfaringen og kunnskapen informantene innehar er ulike. Studiens utvalg består derfor av seks informanter, derav to lærere, tre spesialpedagoger, og en miljøterapeut.

For å overholde anonymitet og konfidensialitet så har de seks informantene fått fiktive navn: Emilie, Karoline, Ida, Andreas, Hege og Nina (Kvale og Brinkmann, 2015). Emilie er utdannet grunnskolelærer og har arbeidet som kontaktlærer i snart to år på andre, tredje, og nå sjette trinn. I vår fullfører hun en mastergrad i engelsk. Karoline er utdannet barnehagelærer og har videreutdanning i spesialpedagogikk, i tillegg til videreutdanning innen ADHD, Asperger og Tourettes. Hun har mange års erfaring i barnehage, samt i spesialpedagogisk team med barnehagebarn. Karoline arbeider nå på barneskole, som spesialpedagog, noe hun har gjort i fire år. Der arbeider hun med barn som har en utfordrende atferd på første, andre og sjuende trinn. Ida har en bachelor i barnevern med videreutdanning/årsstudium i psykologi, i enkeltemnet «traume, tilknytning og samspill». Hun er i tillegg autorisert hjelpepleier med videreutdanning i psykisk helse og er snart ferdig med videreutdanning i spesialpedagogikk. Ida jobber som miljøterapeut på barneskole, på en avdeling for tilrettelagt individuell opplæring (TIO - avdeling). Her har hun jobbet i snart fem år, først som miljøarbeider, og i de siste to-tre årene som miljøterapeut. Hun har ansvar for det sosiale og psykiske hos to elever på sitt team. På TIO avdelingen går det elever som har rett på spesialpedagogiske tiltak og som ikke kan følge det ordinære skoleforløpet, av ulike grunner, som ofte er

sammensatte og komplekse. Dette kan være elever som har autisme, utviklingshemming i ulik grad, som har blitt traumatisert og andre diagnoser med utviklingsvansker. ADHD og epilepsi forekommer også, men da ofte sammen med andre diagnoser, som autisme for eksempel. Andreas har en bachelor i spesialpedagogikk og arbeider nå som spesialpedagog, teamleder og kontaktlærer på en gruppe med fire barn og fem-seks voksne på en plussavdeling i skolen. Dette er en lukket spesialavdeling som tilhører skolen. Her går det 17 barn som har autisme og ulike grader av utviklingshemming, som til enhver tid har en-til-en. Hege har en mastergrad i spesialpedagogikk, og er utdannet barnehagelærer i bunnen. Hun arbeider nå som spesialpedagog i skole, på en forsterket avdeling. Der har hun jobbet i fem år. Denne avdelingen er et tilbud til barn som har utfordringer som gjør at de ikke klarer å være i klasserommet. På avdelingen er det 27 elever, som igjen blir delt inn i mindre grupper. I år arbeider Hege med kun førsteklassinger. Nina er utdannet lærer, og har tatt videreutdanning i veiledning, PPU, læringsdesign og klasseledelse, og har studiepoeng i norsk og samfunnsfag. Hun har arbeidet som lærer i 13 år og har i år spesialpedagogisk ansvar som faglærer for elever på første, andre, tredje, fjerde, sjette og åttende trinn.

3.1.3 Gjennomføring av intervju

Det er i denne studien gjennomført seks intervjuer. Informantene fikk selv bestemme tid og eventuelt sted for intervjuet. Et av intervjuene ble gjennomført fysisk ansikt til ansikt hjemme hos informanten. Et annet ble gjennomført skriftlig, der informanten fikk tilsendt intervjuguiden på e-post, før den ble besvart og sendt tilbake. Dette etter informantens ønske, da det var det informanten fikk mulighet til. På denne måten transkriberer intervjuet seg selv (Kvale og Brinkmann, 2015). Fordelen med å gjennomføre intervjuet slik er at det i større grad kan føre til mer reflekterte svar, da informanten har bedre tid til å tenke seg om. På en annen side kan dette også sees på som en svakhet da det kan gi mindre spontane, og kanskje også ærlige svar. Som kan påvirke studiens troverdighet. Samtidig forsvinner kropps- og talespråk og man mister muligheten til å stille oppfølgings spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). Vi hadde for øvrig en god dialog med informanten på dette og fikk derfor oppklart dersom det var noe som var uklart. De resterende fire intervjuene ble gjennomført digitalt over «Zoom», som følge av koronasituasjonen og boavstand til informantene. Dette førte til at den nære kontakten til informantene, samt formidling av kroppsspråk ble redusert sammenlignet med det fysiske møtet. Likevel var det mulig å fange opp en god del av informantenes kroppsspråk i alle intervjuene, og det ble en større grad av nærhet mellom forsker og informant enn ved alternativet som hadde vært over mail eller telefon (Ringdal, 2014). Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av en tre ukers periode og hadde en varighet på 40 til 60 minutter. Det ble brukt diktafon i alle intervjuene. Intervjuene ble tatt opp med informantenes skriftlige samtykke. Bruk av diktafon kan sees på som en fordel ettersom det ga forskeren mulighet til å konsentrere seg om selve intervjuet og dynamikken i intervjuet fremfor å ta notater, for eksempel, som kunne blitt distraherende og ødeleggende for flyten i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuene ble innledet med å takke for at informantene ønsket å delta, samt en brifing. Der ble det informert om studiens varighet, studiens formål og problemstilling, bruk av lydopptaker, samt anonymitet og informantens mulighet til å trekke seg når som helst (Kvale og Brinkmann, 2015). Deretter ble oppvarmings spørsmål som «kan du fortelle litt om din utdanning og stilling?» og «hvor lenge har du arbeidet som lærer?» tatt i bruk. Dette var ment for å bli kjent og skape trygge omgivelser. Videre ble informantene spurt om å definere begrepet «utfordrende atferd». Grunnlaget for dette var å avklare

informantenes forståelse av begrepet som benyttes, ettersom informantene kan ha ulik oppfatning av begrepet.

Intervjuguidens refleksjonsspørsmål er selve kjernen i intervjuet, og er delt inn i fire temaer, a: selvfølelse og atferd, b: utfordrende atferd i klassen, c: relasjoner og d: forebyggende tiltak. Dette ble gjort for å skape struktur for informant og forsker, samt for å ha noen rammer å forholde seg til når det gjaldt studiens tematikk. De nevnte temaene kan samtidig være fordelaktig med hensyn til å svare på studiens forskningsspørsmål: «Hvilken innvirkning kan elevens selvfølelse ha for atferden som utvises?», «Hvilken betydning kan relasjonen mellom lærer og elev ha for atferden som uttrykkes?», «Hvilke tiltak kan personalet i skolen sette i gang for å forebygge utfordrende atferd?», «Hvilken betydning kan personalets holdninger ha for elevens atferd?», samt studiens overordnede problemstilling: «Hvilken erfaring har personalet i skolen med elever som viser utfordrende atferd?». Den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen søker en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Samtidig som problemstillingen etterspør dette. Refleksjonsspørsmålene ble derfor formulert som «på hvilken måte..? «og «hvordan..?». Ved å benytte åpne spørsmål fikk informantene anledning til å utdype svarene sine, samt komme med eksempler. Det følger i tillegg oppfølgingsspørsmål med refleksjonsspørsmålene, som «kan du fortelle mer om dette?». Hensikten med disse er å følge de svarene som gis, som kan ha bidratt til mer utfyllende og spontane svar (Tjora, 2017). Noen av oppfølgingsspørsmålene var allerede konkretisert i intervjuguiden, men samtidig dukket det også opp spontane oppfølgingsspørsmål underveis i informantens beskrivelser og fortellinger, slik som «ja, hvilke aktiviteter kan det være?» for eksempel. Dette skjedde i flere tilfeller da informantene ikke beskrev og utdypet på eget initiativ. Intervjuene ble avrundet med en debriefing. Dette ble gjort for å høre informantens opplevelse av intervjuet, eventuelle spørsmål, samt om det var noe informanten ønsket å tilføye eller fjerne (Kvale og Brinkmann, 2015).

I det første intervjuet ble jeg oppmerksom på at et av spørsmålene i intervjuguiden kunne oppfattes som ledende, da spørsmålet lyder: «Tenker du at barnets selvfølelse kan ha en innvirkning på barnets atferd?». Spørsmålet ble derfor omformulert i de resterende intervjuene til: «Hvordan kan barnets selvfølelse spille en rolle for atferden som utvises?». I det fysiske intervjuet var det naturlig med bekreftende ord som «ja» og «mm». I de digitale intervjusituasjonene derimot opplevdes dette som forstyrrende, og som å avbryte informantene. Dette ble derfor raskt byttet ut med bekreftende mimikk og kroppsspråk, som å nikke og smile, som opplevdes som en bedre strategi.

3.2 Analyse av datamaterialet

Datamaterialet er analysert ved bruk av Braun og Clarke sin tematiske analyse (Terry, Hayfield, Clarke og Braun, 2017, s. 23) som er et hensiktsmessig valg for studien, ettersom metoden tar sikte på å identifisere, analysere og rapportere mønstre, eller tema i datamaterialet. Denne fremgangsmåten kan plasseres innenfor en erfaringsbasert tilnærming, som innebærer at en er ute etter hva informantene gjør, tenker og føler. Den blir dermed relevant med hensyn til oppgavens problemstilling som etterspør hvilken erfaring personalet i skolen har med elever som viser utfordrende atferd (Terry et al. 2017 s. 19).

Den tematiske analysen er delt inn i seks steg. Steg 1 omhandler å bli kjent med datamaterialet, i steg 2 dannes kodene, steg 3 tar for seg konstruering av tema, i steg 4 blir disse temaene gjennomgått og vurdert opp mot oppgavens problemstilling, og eventuelt endret ved behov, før en går over på fase 5 der temaene defineres og navngis. Til slutt i fase 6 frembringes funnene (Terry et al., 2017).

Steg 1: Bli kjent med datamaterialet. Under gjennomførelsen av intervjuene fikk jeg kjennskap til datamaterialets innhold. Samtalen mellom forsker og informant utvikler seg her ansikt til ansikt. Videre over i transkripsjonsprosessen blir denne samtalen oversatt fra lydopptakets talespråk til skrift. For å bli bedre kjent med datamaterialet ble det foretatt flere gjennomlesinger av transkripsjonene, og underveis notert og reflektert rundt egne fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2015). Lydfilen fra diktafonen ble overført til datamaskinen og kryptert umiddelbart i etterkant av hvert intervju. Alle intervjuene ble transkribert samme dag som de ble gjennomført, ettersom kroppsspråk og nyansert språk fortsatt satt friskt i minnet. Det ble i transkripsjonen tatt et valg om å inkludere mest mulig detaljer, der informantenes uttalelser ble transkribert ordrett, foruten dialekt med hensyn til anonymisering, og der latter og pauser ble tatt med. Dette ble gjort for å få frem et nyansert språk, ettersom følelsesmessige uttrykk og tonefall forsvinner når lyd oversettes til skriftform (Kvale og Brinkmann, 2015). Det ble derfor mye tekst å transkribere og forholde seg til. Lydopptakene ble slettet umiddelbart etter endt transkripsjon. Med utgangspunkt i transkripsjonene skal det i steg 2 dannes koder. Dette blir nyttig for å få oversikt over, samt bli kjent med hver minste detalj i datamaterialet. Kodingen innebærer å knytte begreper til utsnitt av data. Transkripsjonene ble gjennomlest på jakt etter likheter i form av felles temaer på tvers av datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2015). Det ble forsøkt benyttet en induktiv tilnærming i analyseprosessen, som vil si at kodene ble utviklet med utgangspunkt i innsamlet data (Terry et al, 2017). Kodingen foregikk manuelt ved å benytte fargekoder og lage tabeller i «Word». Etter endt koding av datamaterialet gikk jeg over på å finne temaer i steg 3. Det ble da søkt etter og valgt temaer som opplevdes som sentrale for min studie, der flere relevante temaer ble fremtredende. Det ble først og fremst tatt utgangspunkt i overskriftene/temaene fra intervjuguiden, som selvfølelse, relasjoner og tiltak. Før andre relevante temaer også ble lagt til, slik som definisjon av utfordrende atferd, årsak og voksenrollen. Videre ble de valgte temaene vurdert i steg 4, for å se om de fungerte, Noen ble endret, lagt til og fjernet underveis, alt ettersom hvor relevante de var for studien og for å svare på forskningsspørsmålene. I steg fem ble de valgte temaene definert. Til slutt i steg 6 frembringes studiens funn sammen med diskusjon i kapittel 4.

3.3 Studiens kvalitet

3.3.1 Validitet

Validitet relateres til tolkning av data. Studiens validitet kan vurderes med hensyn til spørsmålet om forskerens tolkninger er gyldige i forhold til den virkeligheten som studeres (Thagaard, 2013). Dette innebærer at forskerens personlighet, moralske integritet og praktiske klokskap har en betydning for evalueringen av kunnskapen som produseres (Kvale og Brinkmann, 2015). Det å reflektere over grunnlagene for egne tolkninger blir dermed viktig med hensyn til studiens gyldighet. Det er derfor viktig at forskeren er kritisk i møte med egne fortolkninger. Validiteten i prosjektet kan ha blitt styrket gjennom å være reflektiv. Det er redegjort for fremgangsmåtene som benyttes underveis og forskerens relasjoner til studiens informanter. Forsker har reflektert over hvordan egen forforståelse og relasjonen mellom forsker og informanter kan ha påvirket

fortolkningene i studien, samt vært kritisk og reflektert rundt egne fortolkninger i analyseprosessen. Samtidig ble det ved behov brukt kontrollspørsmål i intervjuene, for å sikre at svarene ble oppfattet korrekt, noe som i større grad kan bidra til å styrke validiteten (Thagaard, 2013).

3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet, om hvordan forskeren har samlet inn, transkribert og analysert datamaterialet på en måte som fremstår troverdig. Reliabiliteten argumenteres for av forskeren gjennom å redegjøre for hvordan dataene har utviklet seg i løpet av forskningsprosessen. Der argumentasjonen skal overbevise leseren om kvaliteten på forskningen og dermed også verdien av resultatene. Gjennom å ha vært transparent gjennom hele forskningsprosessen, kan ha bidratt til å styrke reliabiliteten. Dette innebærer at det har blitt gitt en tykk og detaljert beskrivelse av forskningsstrategier og analysemetoder (Thagaard, 2013). Påliteligheten i studien styrkes ytterligere ved bruk av lydopptaker, da det bidrar til at informantens «stemme» synliggjøres for leseren, dermed kan forskeren legge frem direkte sitater fra informanten. Under «3.1.1 Forskerrollen og forforståelse» redegjøres det for hvordan forskerens forforståelse, kunnskaper, erfaringer, holdninger og interesse kan ha preget forskningsarbeidet (Tjora, 2017).

3.3.3 Studiens mulige styrker og svakheter

Det er i studien valgt en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer som metode, noe som innebærer få deltakere. Som følge av tidsbegrensning er det ikke mulig med flere deltakere, og en får dermed kun seks informanternes opplevelser av temaet. Dette kan sees på som en av studiens svakheter, da det betyr at resultatene ikke kan generaliseres. Det ble likevel innhentet utfyllende svar i stor grad fra studiens seks informanter. Dette kan skyldes at intervjuguiden preges av en åpen struktur, som dermed gjør det mulig for informantene å gå i dybden på sine subjektive opplevelser (Kvale og Brinkmann, 2015).

Forskeren hadde kjennskap til en av informantene fra før. Dette kan sees på som en fordel med tanke på tillit, da det kan ha bidratt til at informanten åpnet seg ytterligere i intervjusituasjonen. Samtidig etterspør studiens problemstilling informantens subjektive opplevelser av temaet. I tillegg så kan utfordrende atferd fremstå som et «sensitivt» tema. Med hensyn til dette blir en tillitsfull relasjon spesielt viktig. Imidlertid kan den gode kontakten medføre at informanten åpnet seg for mye (Thagaard, 2013). Det ble derfor viktig å være bevisst på, og følge opp dette underveis i intervjuet, også med hensyn til personvern og eventuelle tredjepersoner, samt avklare om informanten ønsket å fjerne noe ved slutten av intervjuet. Trygge omgivelser kan være en forutsetning for at informanten åpner seg om sine erfaringer og meninger (Tjora, 2017). I de øvrige intervjuene, hvor det ikke var noen relasjon mellom forsker og informant, ble det derfor viktig å forsøke å skape en trygg atmosfære. Det å innlede intervjuene ved bruk av oppvarmingsspørsmål, samt bli litt kjent før intervjuene gikk i gang kan ha bidratt til dette. En ytterligere faktor som kan anses som betydningsfull er sted for gjennomføring av intervjuet. Bruk av virtuelle intervjuer som foregikk over «Zoom» ga informantene mulighet til å delta i intervjuet i sitt eget hjem, og dermed også på en kjent og trygg arena, noe som dermed kan bli fordelaktig med tanke på trygghet og det å åpne seg. På en annen side oppsto det i enkelte tilfeller uklar lyd, samt noen forstyrrelser og distraheringer hos informantene underveis. En av studiens informanter fikk tilsendt

intervjuguiden og gjennomførte intervjuet skriftlig, noe som nevnt kan ha påvirket studien i den grad at det kan ha ført til mindre spontane svar.

4. Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil studiens funn presenteres og drøftes i lys av egen analyse opp mot teori og tidligere forskning. Funnene blir kategorisert etter studiens fire forskningsspørsmål, i tillegg til første kategori som innebærer informantenes definisjon av utfordrende atferd og underkategorier som forekomsten av utfordrende atferd, samt mulige årsaker.

4.1 Definisjon av utfordrende atferd

I studiens seks intervjuer innhentes det kunnskap om hva informantene kjennetegner og tolker som utfordrende atferd. Informantenes definisjon av begrepet blir vesentlig ettersom det er gjennomgående gjennom hele intervjuet og i studiens problemstilling. Informantene ble derfor spurt om hva de definerte som utfordrende atferd innledningsvis i intervjuene. Der det blant annet ble nevnt at begrepet tolkes som en atferd som oppleves som utfordrende for elevens lærere og medelever. Dette kan imidlertid oppfattes som en relativt vag framstilling. Hva som er årsaken til dette kan være vanskelig å si. Når det er sagt er det nærliggende å tro at informantene selv kan være usikre på hva begrepet innebærer, ettersom dette ikke utdypes ytterligere, og kun fokuserer på hvem det kan oppleves som utfordrende for.

Ida definerer begrepet slik; «Atferd som utfordrer ser jeg på som atferd som kan være vanskelig for eleven og, eller de som omgås eleven». Nina sier; «Jeg tenker at når det er snakk om utfordrende elever så er det gjerne elever som lager litt mye styr i klassen, noen er kanskje fysisk, mens andre bruker det psykiske til å 'småterrorisere' litt».

Det første jeg tenker på når jeg hører utfordrende atferd er kanskje utagering da, både fysisk og verbalt. Elever som utfordrer både oss voksne som jobber der, og andre elever på trinnet. Altså, som responderer på en annen måte enn det man vil si er 'normalen', og som fort blir sint, utagerer fysisk mot andre, som har et upassende språk (Emilie).

Det informantene sier kan sees i sammenheng med Kinge (2020) som beskriver at elever som har en utagerende atferd ofte blir sett på som utfordrende. Denne atferden kan kjennetegnes ved en konfliktskapende opptreden, hindring av undervisning, impulsivitet og aggressivitet (Kirk mfl., 2012). Samtidig beskrives atferden som avvikende fra skolens normer og forventninger (NOU 2009:18; Ogden, 2015).

Andreas har et mer substansielt syn på hva han definerer som utfordrende atferd; Utfordrende atferd handler om hva den enkelte ser på som utfordrende. Der jeg jobber har vi mye angrep og selvskading. Så for min del er det utfordrende atferd, fordi det utfordrer meg som person, og mine psykologiske responser. Så jeg tenker at det er den atferden som utfordrer meg som menneske og som gjør det vanskelig å stå i den jobben jeg gjør (Andreas).

Karoline hevder; «Jeg tenker at utfordrende atferd er atferd som utfordrer læreren i klasserommet. Der er det jo veldig stor forskjell på hva man ser på som utfordrende

også da. Noen lærere kan jo mene at det å kaste et papirfly er utfordrende atferd liksom». Hege sier; «Utfordrende atferd kan være alt ifra aggressiv atferd til elever som nekter å gjøre noe». Hun understreker i likhet med Andreas og Karoline at det er opptil hver enkelt hva en selv definerer som utfordrende atferd. Imidlertid forklarer Hege på sin side at hun opplever det som mer utfordrende med barn som bare sitter der og ikke gjør noen ting, fremfor de elevene som blir sinte, smeller med døra og kaster ting gjennom klasserommet. Det Hege nevner her er interessant, da det kan se ut som hun opplever den mer introverte atferdsstilen som mer utfordrende enn den typiske utageringen. Den introverte atferdsstilen beskrives som innagerende, hvor barnas atferd ofte preges av stillhet og isolasjon fra omverdenen (Befring & Uthus, 2019). Denne definisjonen er skiller seg ut fra de øvrige informantene i studiens beskrivelse. Ut fra Karoline, Andreas og Heges utsagn ser en at det er ulikt hva en definerer som utfordrende atferd, som kan ha en sammenheng med at det er ulikt hva en aksepterer og ikke, samt hvilke forventninger og oppfatninger en har til barnet (Lund, 2012; Nordahl et al, 2005). Samtidig kan det tenkes at den enkeltes personlighet kan ha en innvirkning, da det er ulikt hva en tåler og opplever som ubehagelig for eksempel.

4.1.1 Hvor vanlig er det å møte et barn med en utfordrende atferd?

Ogden (2017) presiserer at omtrent 10% av elevene i dagens skole har en atferd som omtales som utagerende (Ogden, 2017). Dette vil si at vi kan forvente at rundt én av ti elever i en klasse har en slik atferd. Imidlertid ser en i datamaterialet at det er subjektivt hva den enkelte informant ser på som utfordrende. Noen av informantene har lavere terskel enn andre når det kommer til hva de definerer som utfordrende atferd og ikke, som betyr at flere elever sannsynligvis vil anses som utfordrende i disse tilfellene.

Når informantene blir spurt om hvor vanlig de tenker det er å møte et barn som viser en utfordrende atferd, så svarer alle studiens seks informanter at de opplever det som ganske vanlig. Dette er imidlertid ikke overraskende, da flere av informantene møter barn som viser en utfordrende atferd, hver dag, da det er dette de arbeider med. På den andre siden er det igjen viktig å være oppmerksom på at informantene har en ulik definisjon av utfordrende atferd, og det vil dermed ha en sammenheng med hva en selv legger i begrepet. Dessuten er det viktig å være klar over at barnet preges av den relasjonen den er en del av. Dette betyr at barnets atferd kan variere ut fra hvordan den enkelte som møter barnet får det til å føle seg (Kinge, 2020). Hvor vanlig det er å møte et barn som viser en utfordrende atferd vil dermed være subjektivt, da det avhenger av relasjonen en har til barnet, og ens egen definisjon av utfordrende atferd.

Emilie sier; «Min erfaring er at slik atferd forekommer ganske ofte, da vi har flere elever som utfordrer både fysisk og verbalt daglig». Ida og Andreas forklarer at det er veldig vanlig å møte elever med slike utfordringer på deres arbeidssted, da dette kjennetegner atferden hos de fleste elevene de jobber med daglig, gjennom hele dagen. Karoline sier; «Vi har stort sett en i hver klasse som har en utfordrende atferd, altså de som er tunge, som har den eksplosjonen på en måte, men vi har flere som er utfordrende på andre måter, som ikke gidder å jobbe eller gjøre noe i timen, for eksempel». Hege peker på at det er veldig normalt å møte på barn med utfordrende atferd i hennes jobb, og at hun har blitt vandt til det. Imidlertid erfarer hun at kollegaer som hun veileder ofte kan oppleve det som veldig utfordrende.

Utfordrende atferd er noe vi ser mye av. Jeg føler faktisk at det har blitt mer de siste årene også. Jeg har jobbet tretten år i skolen, og det har alltid vært elever

med utfordringer, men jeg føler nesten at det er flere nå enn da. Det virker som de ikke bestandig takler de kravene som skolen setter, da det ikke imøtekommer det de har lyst til å gjøre. Ting er ikke like spennende lenger, og interessen forsvinner fort. Og da virker det som om man har flere utfordringer i klasserommet i dag enn for ti år siden (Nina).

Nina forteller at hun opplever at det har blitt mer og mer av den utfordrende atferden i dagens skole. Samtidig opplever Hege at flere kollegaer ser på denne atferden som utfordrende, og at de derfor har behov for veiledning. Dette kan tolkes dit hen at personalet kjenner på at de ikke sitter på nok kompetanse. Det Nina og Hege beskriver blir relevant da det både har blitt rapportert om en økning av den utfordrende atferden i skolen og lærere som kjenner på å ikke ha tilstrekkelig kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2011).

4.1.2 Årsaken bak atferden

Elevers atferd kan skyldes flere faktorer, og kan være individuelt, samt situasjonsbetinget (Kinge, 2020). Det kan dreie seg om elevens evne til følelsesregulering, impuls kontroll, eller om relasjoner til de voksne, stressituasjoner og utrygghet (Elvén, 2017). Dette er relevant i sammenheng med informantenes uttalelser videre i drøftingen. For å forsøke å forstå barnets atferd er det relevant å se ting fra elevens perspektiv (Kanestrøm og Taraldsen, 2015). Ida sier; «Jeg synes det er viktig å huske på at atferden har en årsak. Bak atferd er det alltid følelser, og bak følelser er det alltid behov. Vi er derfor opptatte av hva som ligger bak elevens atferd. Hva er det eleven prøver å si? Er det noe i elevens miljø som trigger?». Denne tankegangen kan sees i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) som beskriver miljø og individ som en gjensidig påvirkningsprosess. Der barnets atferd kan forklares av omgivelsene rundt (Lyngseth & Alterskjær, 2015). Det kan derfor bli aktuelt å se på hva som frembringer atferden med hensyn til skolen som system istedenfor å legge dette ansvaret på barnet (Westerhof & Knutsen, 2016).

Det er som regel en grunn til at de er for eksempel sinte, det er ofte noe som har skjedd i forkant, og da synes jeg det er viktig å møte barnet på hvorfor det er sint i utgangspunktet. Selvfølgelig er det jo ikke greit å for eksempel utagere fysisk mot et annet barn, men at man forsøker å finne årsaken bak det også da. Dersom man har sett at noen har sagt noe som gjorde at barnet har blitt sint så kan man for eksempel si at 'nå så jeg at han gjorde det, og det er ikke greit, så jeg skjønner hvorfor du er sint, men jeg er nødt til å stoppe deg fordi at noe ser jeg at du skal slå han, så nå må vi trekke oss tilbake og finne en plass vi kan roe oss ned'. Jeg opplever at hva som trigger og utløser den vanskelige atferden er ulikt fra barn til barn, men jeg ser det ofte i situasjoner der barnet føler at det ikke mestrer, i faglige situasjoner for eksempel, hvis barnet har bestemt seg på forhånd at 'dette her får jeg ikke til', så kan det utløse sinne (Emilie).

Nina forklarer i likhet med Emilie at hun opplever at utfordrende atferd kan oppstå i situasjoner der barna føler at de ikke mestrer. Hege hevder at det for noen elever kan bli høye krav, og at det derfor kommer atferd. Det informantene peker på kan sees opp imot Kinge (2020) som hevder at den utfordrende atferden ofte i situasjoner der barnet kjenner på utilstrekkelighet og frustrasjon. Det kan handle om at det blir vanskelig for eleven å mestre eller tilpasse seg skolens normer og forventninger, som ofte innebærer å

sitte stille i ro på plassen sin over lengre tid (Kanestrøm og Taraldsen, 2015). Noe som kan bli utfordrende for en elev som har en impulsiv og hyperaktiv atferd (Kirk mfl., 2012). Nina forteller at hun har en slik type atferd i sin klasse der hun har en elev som skaper mye uro ved å blant annet løpe rundt i klasserommet og lage høye lyder. Hun trekker samtidig frem viktigheten av engasjerende undervisning;

Jeg opplever at engasjerende og spennende undervisning er viktig. Læreren bør stråle at en synes det en driver med er gøy. Hvis ikke kan han eller hun liksom godt bli hjemme mener jeg. Fordi det blir ikke akkurat noe bedre at undervisningen attpåtil skal være kjedelig, for et barn som allerede har mye uro i seg, og som har vanskelig for å sitte i ro (Nina).

Dette er betydningsfullt ettersom ensformig og kjedelig undervisning kan føre til uro og dermed ha en sammenheng med atferden som eleven utviser (Kanestrøm & Taraldsen, 2015). Andreas påpeker på sin side at stress kan være en utløsende faktor når det gjelder utfordrende atferd. Imidlertid så opplever han at en god relasjon mellom den voksne og eleven kan anses som en stressreducerende faktor, da en har kjennskap til og dermed er trygge på hverandre. Andre forklaringer bak atferden som nevnes av informantene er overgangssituasjoner, og trenghetssituasjoner. Ida sier; «Atferden kan typisk oppstå ved overgangssituasjoner, når uventede ting skjer, når eleven ikke forstår hva som skjer, ved triggere i miljøet, eller av følelsen av å ikke mestre». Emilie forklarer; «Garderobesituasjoner kan ofte være en årsak til utagering. Der er det ofte trangt, da det er mange barn på en plass. Da kan det være så enkelt som at noen kommer borti deg, og så responderer man med dytting, sparking eller noe sånt». I tillegg nevnes dager som går utenfor skolens normale rutiner og struktur som ekstra utfordrende. Ut fra disse utsagnene er det tydelig at en faktor som gjør at eleven blir utrygg og usikker er at han eller hun ikke vet hva som skal skje. Dette er relevant, fordi barn er avhengig av et trygt handlingsrom for å kunne imøtekomme skolens forventninger, samt prøve, feile og mestre (Lund, 2012).

4.2 Selvfølelsens betydning for barnets atferd

Samtlige av studiens informanter hevder at barnets selvfølelse har en sammenheng med atferden som uttrykkes. Karoline forteller at hun alltid ser en sammenheng mellom atferd og selvfølelse, til alle barn. Hun påpeker at det er verdifullt å bygge opp barnets selvfølelse og tro på seg selv, da barna som viser en utfordrende atferd ofte kan være usikre på seg selv, og derfor prøver å hevde seg eller være litt tøffe. Hun tillegger samtidig at det er viktig at barnet har noen som de føler at ser dem og tror på dem, ellers kommer en ingen vei. Emilie forteller i likhet med Karoline at hun opplever at disse elevene er utrygge og derfor tar på seg en rolle og tøffer seg litt;

Jeg tenker absolutt at barnets selvfølelse kan ha en innvirkning på barnets atferd. Jeg ser at barn som utfordrer eller utagerer ofte er barn som ikke føler seg trygge, eller som føler seg annerledes enn de andre. Det kan være barn som kanskje sliter faglig, eller sosialt, og som da spiller det ut i utagering i stedet. Det kan ofte være barn som ikke finner plassen sin blant de andre i klassen, og som da tar på seg en rolle der de kanskje tøffer seg litt, kommer med upassende kommentarer, er fysisk, og på en måte prøver å «skremme» for å få en respektrolle i klassen, fordi de ikke klarer helt å komme inn på de andre uten å

spille den rollen. Så vil jeg absolutt tro at selvfølelsen deres er med på å spille inn på det, ved at de nødvendigvis ikke har det så bra med seg selv (Emilie).

Sett ut fra hva informantene her erfarer anses usikkerhet og utrygghet hos elevene som en faktor som kan utløse den utfordrende atferden. Det informantene forteller er relevant, ettersom utrygghet kan frembringe utfordrende atferd hos eleven (Holland, 2013; Kinge, 2020). Det blir derfor slik Karoline beskriver essensielt å bygge opp barnets selvfølelse for å hjelpe det. Dette kan innebære å hjelpe barnet med å forbedre tankene det har om seg selv, samt finne motivasjon og tro på seg selv (Heradstveit, 2021). Samtidig tillegger Karoline vesentligheten av at barnet selv opplever at det har noen som tror på seg. Ved at den voksne har tro på barnet, så vil dessuten tiltakene som praktiseres i møte med barnet i større grad kunne preges av omsorgsfølelse, støtte og oppmuntring, som kan bidra til å roe ned og redusere atferden (Kinge, 2020).

Jeg merker jo at hvis du klarer å snu barnets tankegang om at 'jeg er slem, jeg, og alle tenker det om meg', så snur ofte den negative atferden også. Så selvfølelsen har helt klart en betydning. Jeg bruker å si at 'det er ikke du som er slem, det er du som har det vanskelig' (Hege).

Det Hege påpeker kan sees i sammenheng med Kinge (2020) som hevder at å se barnet som et barn som har det vanskelig fremfor et barn som er vanskelig kan påvirke hvordan barnet vil oppleve seg selv.

Usikkerheten rundt mestring, troen på at de ikke vil klare det vil kunne påvirke atferden til eleven, da også i forhold til den atferden som utfordrer. Jeg tenker umiddelbart på barn som har opplevd relasjonelle traumer, og som gjerne har andre utfordringer samtidig, som ikke ønsker/får til/er redd for å prøve noe nytt da de kanskje ikke mestrer handlingen eller oppgaven (Ida).

Jeg tenker absolutt at selvfølelse kan ha en innvirkning på atferden barnet utviser. Selvfølelse er noe vi jobber mye med. Og det handler mye om at vi jobber mye med mestring og hvordan vi kan få dem til å mestre ulike situasjoner i hverdagen, som oppgaver, gjøremål og utvikle ADL ferdigheter i det langsiktige mål. Verbal anerkjennelse er da noe vi bruker for å gi barnet en mestringsfølelse og god selvfølelse på det (Andreas).

Mestring er et sentralt begrep som både Ida og Andreas trekker frem i forbindelse med selvfølelse. Mestringsopplevelser kan bidra til å forsterke barnets tro på seg selv og blir derfor elementært innenfor selvfølelse (Drugli & Lekhal, 2018). På den andre siden er det viktig å huske på at barnet bør føle seg verdifull uavhengig om det mestrer eller feiler (Øiestad, 2011). Andreas nevner dessuten verbal anerkjennelse som viktig for å gi barnet en god selv- og mestringsfølelse. Han utdyper «En skal komplimentere og fokusere på den atferden som er god, fremfor den som er utfordrende. Vi er også veldig nøye på at den positive forsterkningen skal komme med en gang, for at det skal være effektivt og for at barna skal forstå hva de faktisk får belønning for». Nina uttrykker i likhet med Andreas at det er viktig å gi ros og positive tilbakemeldinger til eleven der en har mulighet, selv om det er bittesmå ting. Hun hevder at en ikke skal si noe om den negative atferden, men at det blir viktig å bekrefte elevens positive handlinger og dermed den atferden en vil ha mer av. Hun påpeker at dette blir betydningsfullt å gjøre også overfor elevens medelever, ettersom de ofte kan se mye av elevens uheldige

atferd. Dermed får de sett at eleven også gjør ting som er positivt. I likhet med Andreas og Nina understreker samtlige teoretikere betydningen av ros og benevnningen av den gode atferden som en positiv strategi, som kan bidra til å bygge opp barnets selvfølelse og mestringsfølelse. Dessuten kan det bidra til at barnet selv forstår hva det gjorde som var bra. Samtidig kan det på sikt bidra til økt positiv atferd og redusert uønsket atferd (Bergkastet et al, 2010; Holland, 2013; Nordahl, 2005; Rønhovde, 2004).

4.3 Relasjoner

4.3.1 Betydningen av en god lærer-elev-relasjon

På spørsmålet om hvilken betydning relasjonen mellom lærer og elev kan ha for utfordrende atferd erfarte samtlige av informantene at dette hadde en sammenheng. Ida beskriver det slik; «Betydningen av lærer-elev-relasjonen i sammenheng med temaet utfordrende atferd er essensielt. Så lenge relasjonen er positiv». Dette kan tolkes dit hen at informanten erfarer at elevens atferd avhenger av relasjonen mellom lærer og elev. Der en positiv relasjon er viktig, ettersom relasjonen preger atferden. Det informanten her påpeker kan betraktes som relevant, ettersom studier har vist at positive lærer-elev-relasjoner har ført til en reduksjon av den utfordrende atferden (Doumen, Buyse, Colpin & Verschueren, 2011). Informanten nevner imidlertid ikke noe om hvordan en negativ relasjon vil prege atferden. Likevel har studier vist en sammenheng mellom relasjoner og utfordrende atferd. Der lav kvalitet på lærer-elev-relasjonen har ført til en økning av den utfordrende atferden (Doumen, Buyse, Colpin & Verschueren, 2011).

Nina forteller at hun opplever at elevens atferd avhenger av kvaliteten på relasjonen til læreren som det samhandles med i den gitte situasjonen. Der hun erfarer at elevene viser mer respekt ved en god relasjon.

Jeg tror gode relasjoner er veldig viktig. Har man en god relasjon så er det enklere å forebygge atferden også. Altså, føler elevene seg trygge og sett på skolen så skjer det ofte mindre vanskelige situasjoner også. For mye av det tror jeg handler om utrygghet, og at man ikke føler tilhørighet da, til klassen og eventuelt til de voksne å (Emilie).

Du kommer ingen vei hvis du ikke har en god relasjon til den eleven som du skal jobbe med, så det er ekstremt viktig. Dersom barnet har en dårlig relasjon til meg og jeg ser at for eksempel en miljøarbeider får til jobben mye bedre, så må jeg bare trekke meg tenker jeg. Man må ha noen gode opplevelser og erfaringer sammen, der eleven føler seg trygg, for hvis eleven ikke føler seg trygg i relasjonen til deg så går det bare faktisk ikke (Hege).

Jeg ser veldig stor sammenheng når det kommer til atferd og relasjoner. Har man en god relasjon så har eleven ofte respekt for deg, og det er lettere å hjelpe eleven med regulering. Du må jobbe veldig med å skape relasjonen og liksom gi litt mer av deg selv enn det du normalt ville (Karoline).

Relasjonsbygging har absolutt mye å si. Fordi når du begynner å jobbe med et barn så handler det mye om antagelser. Antagelser ut fra egne tidligere erfaringer og at man går ut fra det. Det kan også for eksempel oppstå kommunikasjonssvikt i stor grad, noe som kan gjøre at det oppstår en atferd eller utfordringer som følge av det. Men med tanke på at man har den relasjonen, så vet man i tillegg

hvilke dager man skal pushe og ikke. Barn tester mye for å finne ut om du er en som kommer til å bli i livet deres eller om du er en som kommer til å forsvinne. De tester hvilke grenser du har og hva du reagerer på. En god relasjon og kjennskap til spesialpedagogen kan være en stressreducerende faktor, ved at man kan slappe mer av rundt, og at en vet hvor grensene går. Når det kommer til barn med mye selvskadende og selvstimulerende atferd, så har jeg sett at det er redusert når en kjenner hverandre. Det at man har blitt bedre kjent, vet hvordan man skal forholde seg til barnet og greier å lese hverandres kroppsspråk har gjort at det har blitt mindre slik atferd enn tidligere. I hvert fall på testeområder eller forståelsesområder (Andreas).

Datamaterialet viser tydelig at lærer-elev-relasjonen har en stor betydning for atferden som eleven utviser. Nina opplever at eleven viser mer respekt overfor læreren dersom relasjonen er god. Det informantene beskriver kan forklares med at eleven har mindre behov for opprør og utprøving av grenser i positive lærer-elev-relasjoner (Hamre et al, 2008). Videre erfarer flere av informantene at atferden reduseres når lærer og elev har en god relasjon og kjenner hverandre godt. Der det pekes på en sammenheng med at eleven dermed føler seg trygg. Trygghet anses som en viktig faktor for å redusere eller forhindre den utfordrende atferden, ettersom en utrygg relasjon kan påvirke elevens atferdsmønster og dermed medføre utagering fra eleven sin side for å beskytte seg (Holland, 2013; Kinge, 2020).

4.3.2 Hvordan skape en god relasjon?

Når informantene får spørsmål om hvordan de kan skape en god relasjon til elevene så understreker Emilie at det aller viktigste er å vise at man er genuint interessert i å bli kjent med elevene. Dette innebærer å vise interesse for det som opptar elevene i hverdagen.

Det er viktig å ikke kun ha fokus på at de er elever som en ser fra 8-14 hver dag, men finne ut om de spiller håndball, driver med dans, eller liker å spille dataspill for eksempel. Kanskje kan man da komme inn på dem på den måten. Jeg merker i hvert fall at det er enklere å bygge relasjoner på den måten. Når jeg har inspeksjon forsøker jeg å slenge meg med på det elevene driver med, som å spille fotball eller leke sura, fordi da blir man kjent på en annen måte (Emilie).

I likhet med Emilie anser både Hege og Nina det som fundamentalt å rette fokus mot elevens interesser når en jobber med relasjonsbygging.

Jeg er opptatt av å vise interesse for hele eleven, og ikke kun ha fokus på læring. Jeg har lest meg opp og satt meg inn i både Fortnite, Manga og lignende. Dette gjorde jeg for å kunne ha noe å bidra med i samtalen med eleven, slik at han skulle oppleve at det var kjekt å være sammen med meg (Hege).

Jeg har en andreklassing som jeg observerte at kunne tre bokstaver. Og siden jeg vet at hun liker hester så tok jeg utgangspunkt i det og gjorde om gymsalen til en ridebane. I og med at ridebanen har bokstaver, så tegnet jeg bokstavene rundt om i gymsalen og sa at nå skal vi ha ridetime, også for eksempel at 'nå skal vi trave fra c til h' (Nina).

I tråd med disse utsagnene er det tydelig at informantene opplever fokus på elevens interesser som en fremtredende faktor for å utvikle gode lærer-elev-relasjoner. Det pekes på å delta i aktiviteter sammen med eleven i friminuttet, i tillegg til å sette seg inn i elevens hobbyer og interesser også utenfor skoletiden. Dette kan anses som relevant, da det å ikke kun fokusere på det faglige, men vise interesse og gi positive responser til det eleven bryr seg om utenfor skolen, pekes på som fordelaktig i arbeidet med å skape en god relasjon (Stubbe, 2006). Både Ida og Hege legger samtidig til at de bruker å la eleven selv få introdusere dem for sine interesser. Ida sier at hun gjør dette fordi hun er opptatt av at eleven skal få lære henne noe og ikke kun motsatt. Dette kan tolkes som at informanten ønsker at eleven skal få vist frem sine styrker. Noe som dessuten kan bli en viktig faktor, ettersom det kan bidra til mestringsopplevelser, samt økt motivasjon og selvtillit hos eleven (Ruud, 2016; Statped, 2020; Stubbe, 2006).

Andreas derimot trekker fram tid, samt barnets behov som essensielt i arbeidet med å skape en god relasjon. Han uttrykker; «Jeg bruker mye tid og tar meg god tid til barna. Jeg ser ofte an situasjonen, og forsøker å legge meg på bølgelengde med dem. Dersom barnet er glad så prøver jeg å være glad sammen med det, om det er sint så prøver jeg å være avslappet rundt det». Det Andreas forteller er interessant da både det å tilbringe mye tid sammen, og det å justere sin respons ut fra barnets behov og uttrykk i situasjonen anses som viktige elementer i utviklingen av gode relasjoner (Drugli & Lekhal, 2018).

Nina viste til et eksempel der betydningen av en god relasjon ble fremtredende for elevens atferd;

Hos et av barna som har i sin IOP at det kan bli tatt ut av klasserommet, så kjører jeg veldig sann samtaleundervisning rett og slett. Sitte tett på, er veldig støttende og ler mye av meg selv. Jeg har selv lese-og-skrivevansker, så jeg kan jo liksom vise til det at jeg selv også har strevd, og strever enda. Vi har nå fått en kjempegod relasjon, og både foreldre og kontaktlærer sier at nå er det ikke atferd i klasserommet mer, eleven vil på skolen og har mer glede. Det å liksom bygge opp selvfølelsen, og spørre 'hva er det du synes er vanskelig, og hvordan skal vi liksom prøve å få det til?'. Jeg viser til at jeg vet at det er tungt. Det er kjempetungt. Man må gi mer av seg selv når man har ekstra utfordringer (Nina).

Det Nina hevder her er interessant, da det kan se ut som barnets utfordrende atferd har forsvunnet helt og at eleven nå har fått motivasjon til å gå på skolen. Det kan fremstå som det har en sammenheng med en god lærer-elev-relasjon, samt en bedring av barnets selvfølelse. Dette er relevant, da det å hjelpe eleven med å bedre selvfølelsen kan frembringe motivasjon hos barnet (Heradstveit, 2021). Samtidig kan dette henge sammen med at Nina gir av seg selv og viser til at hun selv også har utfordringer. Dessuten inviterer hun eleven til å sammen finne ut hvordan en kan løse det som er vanskelig, som kan tenkes at kan bidra til at eleven føler seg sett og anerkjent. Når barnet opplever anerkjennelse fra omgivelsene rundt seg kan det kjenne på en stolthetsfølelse, og fylles med positiv energi. Imidlertid avhenger dette igjen av kvaliteten på relasjonene i barnets omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2016).

4.4 Voksenrollen

Personalet i skolen har et stort ansvar det kommer til voksenrollen og det å være et godt forbilde for elevene sine. Lærerens oppførsel i møte med barnet som viser utfordrende atferd kan påvirke hvordan de resterende elevene i klassen velger å møte denne eleven.

Vi ser at elever som viser en utfordrende atferd ofte får en god relasjon til en av de voksne, som kanskje tilbringer mer tid sammen med eleven. Og det som ofte skjer er jo at elever som på en måte er 'populær' blant de voksne, selv om de utfordrer og sånn, kan få en høyere status blant elevene. Hvis det er voksne som på en måte har en god relasjon til majoriteten av klassen da. Det at man som voksen da viser at man bryr seg om den eleven og man liker den eleven, tror jeg kan virke inn positivt på relasjonene som den eleven har til de andre elevene i klassen i tillegg også da. Dersom man har en god relasjon til i hvert fall de voksne så har man startet en plass og da er det enklere å komme inn i resten av gruppa også. For elevene ser jo ofte hva som foregår, og det er enkelt å trekke seg unna de elevene som utfordrer, eller utagerer, eller kommer med stygge kommentarer og sånn fordi man synes det blir ubehagelig, og man synes kanskje det er truende, men hvis man i hvert fall ser at den voksne har en god relasjon til den eleven, da er det også enklere å få dem inn i felles lek og, ja det er liksom stas å være med den voksne da, og da får man kanskje koblet på de elevene også, og da kan man jo kanskje i hvert fall forebygge noe av atferden da (Emilie).

Datamaterialet viser informantens erfaring, der eleven kan oppleves som en mer attraktiv lekekamerat, samt få en høyere status i klassen ved at den voksne bruker mye tid sammen med og har en god relasjon til eleven. Til tross for at atferden av og til kan oppleves truende av medelevene. Samtidig trekker informanten fram betydningen deltakelse i fellesskapet og gode relasjoner til sine medelever kan ha for atferden. Det informanten beskriver kan forstås som at det er viktig at læreren opptrer inkluderende og respektfullt overfor alle elevene i klassen. Ettersom lærerens fremtoning kan påvirke de øvrige elevene i klassens oppførsel overfor eleven. Der lærere som viser en negativ opptreden overfor en elev, kan medføre at klassens øvrige elever også vil vise en negativ oppførsel overfor den samme eleven (Utdanningsdirektoratet, 2016).

4.4.1 Personalets holdninger

Holdninger innad i personalet er sentralt innenfor temaet utfordrende atferd, ettersom holdningene en innehar kan gjenspeile handlingene som praktiseres i hverdagen. Bevissthet omkring ens egne holdninger blir dermed essensielt, og det ble derfor vesentlig å diskutere dette med studiens informanter (Kinge, 2020; Moen, 2012).

Vi har en førsteklassing, som er veldig utfordrende. Han legger seg ned, springer vekk og greier ikke å være med på den undervisningen som vi har på forsterket avdeling en gang. Det er derfor mange som mener at han er veldig vanskelig. Da forsøker vi å jobbe med det at det er ikke han som er vanskelig, det er han som har det vanskelig. Og hva kan vi gjøre for å hjelpe han. Jeg synes det er veldig utfordrende når jeg arbeider med barn som skikkelig utagerer, også får jeg høre fra andre i personalet, sånn som 'hvorfor skal han få lov til det, hvorfor skal han ha særegne ordninger, og kan han ikke bare ta seg sammen?' (Hege).

Hege forteller at de forsøker å jobbe med holdningene innad i personalet, og at hun synes det er verdifullt å ha en holdning om at barnet ikke er slik for å være vanskelig, det er bare vanskelig for han i den situasjonen. Det informantene her forklarer blir essensielt, ettersom det å se barnet som et barn som har det vanskelig fremfor et barn som er vanskelig blir essensielt. Da synet en har på barnet kan bli avgjørende for hvordan barnet vil oppleve seg selv (Kinge, 2020). Dessuten kan, som nevnt innledningsvis, holdningene en sitter med gjenspeiles i praksis og påvirke hvordan en møter barnet (Kinge, 2020; Moen, 2012).

Det er jo vanskelig dette med holdninger. Altså, hvis man har elever som utagerer ofte, så er det slitsomt og tungt å stå i. Blir man slått, spyttet på, eller sparket så er det ikke akkurat sånn at man gleder seg til å gå på jobb dagen etter. Vi prøver likevel å ha en sånn holdning om at det er ingen barn som er slemme. Altså, ja man kan gjøre slemme ting, men det er ingen barn som er slemme. Hvis jeg står i en vanskelig situasjon prøver jeg heller å tenke at eleven har det vanskelig. Det er eleven det er synd på, og ikke meg. Kanskje det er noe de har behov for? Blir man sparket en dag så møter man fortsatt eleven med et smil neste dag på jobb. Akkurat det tror jeg er veldig viktig, for hvis man går seg inn i en sånn tankegang om at den eleven er sånn og sånn, så føler jeg at det er enklere å havne i de utfordrende situasjonene også, og at de oppstår oftere. Jeg tror også det hjelper på dette med holdninger at vi forsøker å avlaste hverandre ved å ofte bytte på hvilke voksne som står i de utfordrende situasjonene. Vi har også muligheten til å debrife innad i teamet i etterkant av utfordrende situasjoner (Emilie).

Emilie peker på betydningen av å ha en holdning som tilsier at ingen barn er slemme, selv om man kan gjøre «slemme ting», dette kan knyttes til Kanestrøm & Taraldsen (2015), som hevder at ingen barn vil være slemme. Imidlertid kan de strekke seg langt for å få anerkjennelse fra voksne og barn rundt seg. Emilie hevder dessuten at en ikke bør gå seg inn i en tankegang om at eleven er slik, da det kan føre til at atferden oppstår oftere. Dette er relevant også i forhold til eksempelet Hege kom med. Slike holdninger, og da tankene en har om barnet kan påvirke hvordan en utøver tiltak i praksis. Dette vil si at dersom en tenker at barnet kan gjøre det bedre om det vil, så kan tiltakene som praktiseres i møte med barnet kunne bli styrt av irritasjon, utålmodighet og for noen også med konsekvenser og straff. Dette kan medføre en forverring av situasjonen og dermed atferden (Kinge, 2020). Dersom en ser disse holdningene i lys av Dr. Greenes filosofi som innebærer at «barn gjør det bra hvis de kan», så er det ikke bare for barnet å ta seg sammen. Hadde de hatt muligheten til det, så hadde de gjort det (Greene, 2011). Derfor blir betydningen av å tro på at barnet gjør sitt beste fremtredende, da dette kan bidra til at den voksne utøver støtte og omsorgsfølelse i større grad i møte med barnet (Kinge, 2020).

Jeg merker at når det er veldig tøffe tider så blir det ekstra vanskelig, og at det da fort kan oppstå en mer negativ holdning i hele lærerkollegiet. Men vi forsøker å fokusere på at det er bra ting også, og ikke godta holdninger om at det kun er dårlige ting. Vi prøver å hente frem det vi er flinke til i hverandre, og for eksempel kommentere når vi synes den andre takler en situasjon bra. I tillegg har vi fokus på å diskutere og dele situasjoner som har oppstått. Det er viktig å få ut frustrasjon til kollegaene sine, fordi det kan bli veldig slitsomt når man har det slik flere ganger hver dag, og at man samtidig kanskje kjenner på at en ikke mestrer jobben en står i bestandig (Nina).

I likhet med Nina kjenner Andreas seg igjen i at det kan være slitsomt og stå i utfordrende situasjoner til tider. Han forklarer at de derfor er opptatt av å prate om ting forløpende når situasjoner oppstår. Han utdyper;

Vi jobber mye med å sette ord på våre egne følelser, fordi barnet ofte speiler våre følelser. Dersom en voksen kjenner på mye adrenalin for eksempel, så er vi flinke til å si ifra og bytte slik at en voksen som er rolig der og da heller kan roe situasjonen. Vi har også vært opptatt av å ikke snakke over hodet på barna, da de ofte får med seg mer enn vi tror, noe som kan bidra til at å utløse utfordrende atferd (Andreas).

4.4.2 Når barnet utfordrer

Karoline presiserer at det er ulikt hva barn trenger når de utfordrer, og at der noen trenger en klem, og et «vet du hva nå skjønner jeg du er sint». Så vil andre igjen ha behov for at en trekker seg unna og holder litt avstand. Hun forklarer at det hender at noen elever må holdes ned også, fordi det blant annet går utover så mye inventar. I likhet med Karoline presiserer Hege at hun vurderer i den gitte situasjonen om det er en elev hun kan gå tett på, eller som hun bør holde avstand til. Hun sier videre at dersom det er en elev hun vet slår hardt, så posisjonerer hun seg slik at hun for eksempel kan ta opp en arm. Andreas påpeker at han ofte venter ute til eleven har roet seg, med mindre atferden er så intens at han må gripe inn. På denne måten får barnet vært med på å regulere seg selv.

Jeg tenker at det viktigste i møte med barns følelser er å anerkjenne følelsene. Jeg er opptatt av å forsøke å se hver enkelt elev hver eneste dag. Vi står ofte i døra på morgenen og tar imot elevene, og det at de da blir møtt med et smil og et 'hei' på morgenen, og sendt hjem med et 'takkt for i dag' tenker jeg er viktig i denne sammenhengen. Jeg tror også at det hjelper mye med tanke på dette her med relasjonsbygging også (Emilie).

Det Emilie beskriver i intervjuet er interessant, ettersom det har blitt rapportert om at håndhilsning og blikkontakt har hatt en positiv effekt på elever som tidligere har vist uro ved oppstart av dagen. Det pekes på som en god anerkjennende strategi som kan bidra til at elevene opplever å bli sett, noe som viser seg å ha en positiv innvirkning på elevens selvtillit og samtidig lærer-elev-relasjonen (Bergkastet et al, 2010). Andreas forteller dessuten at de gjør noe lignende; «Vi har innført en sånn 'klem, vink, ta i hånda, strekke seg' på morgenen. Dermed viser vi at vi møter dem hver dag og at hei, nå er vi to sammen, vi starter dagen sammen». Andreas tillegger at en ved en slik tilnærming raskt kan få en oppfatning av hvordan barnet har det den dagen. Der barnet kanskje vil ha en klem på dager som er bra, i motsetning til på dager som er mindre bra, der barnet er mindre mottakelig, da vil det kanskje bare strekke seg, og ikke ha noen form for kroppskontakt i det hele tatt. Samtidig peker han på at dette kan danne et videre utgangspunkt for hvilken tilnærming en skal ha til barnet resten av dagen, altså om en bør holde seg nært eller litt på avstand. Det Andreas beskriver er essensielt. Når personalet er klar over hvilken tilnærming en skal ha til barnet, kan det bli enklere å tilpasse sin respons ut fra dets behov og forutsetninger. Barnet kan dermed oppleve at dets følelser blir anerkjent (Drugli & Lekhal, 2018). På en annen side kan det tenkes at det kreves en god relasjon mellom lærer og elev for at det Andreas beskriver skal bli fordelaktig. Det kan tenkes at det ikke nødvendigvis er slik at barnet for eksempel gir en

klem til en voksen, dersom det ikke føler seg trygg eller har en positiv relasjon til den voksne, selv om det har en god dag.

Nærmest samtlige av studiens informanter nevnte at de forholder seg rolig i situasjoner der barnet viser utfordrende atferd. Ida presiserer; «Det som er viktigst etter min erfaring er å holde seg rolig selv. Er du ikke rolig selv så kan du ikke bidra til ro hos eleven». Karoline sier; Jeg prøver å beholde roen, fordi hvis man blir sint og begynner å heve seg for å gå i diskusjon så øker ofte atferden hos eleven også. Andreas påpeker at han er opptatt av å forholde seg tålmodig, rolig og ikke hausse opp situasjonene, ettersom barn ofte speiler våre følelser. For eksempel dersom vi blir sinte, så kan de også bli sinte. Dette kan tolkes som at atferden vil øke dersom elevens lærere selv ikke greier å kontrollere sine egne følelser og forholde seg rolig. Det informantene sier er essensielt da den voksnes evne til å selv beholde roen blir en forutsetning for å trygge og roe barnet i den vanskelige situasjonen. Dersom dette ikke etterkommes kan atferden forverres fremfor å reduseres (Lund, 2012).

Jeg tenker at som lærer bør en klare å forholde seg rolig når det for eksempel flyr en matboks gjennom klasserommet, og heller ta eleven det gjaldt til side for å poengtere at det ikke var greit. Samtidig må en finne en balanse, der en ikke ødelegger for den som har gjort det ved å poengtere det for høyt, for eleven har jo allerede begått et 'sosialt selvmord' (Hege).

Det Hege beskriver kan forstås som at hun ikke ønsker at eleven skal «tabbes ut» ytterligere ovenfor medelevene sine, ettersom dette allerede på sett og vis er tilfelle etter episoden med matboksen. Elevens medelever har allerede oppfattet den uheldige atferden og situasjonen, og det at læreren da skal forsterke dette kan tenkes å ødelegge i enda større grad. Dette kan forøvrig knyttes til det Emilie nevnte tidligere i studien. Der hun understreket at elevene ser hva som foregår og at en slik atferd kan oppleves ubehagelig og derfor føre til at medelever trekker seg unna. Samtidig peker Hege på å ta eleven til side, som kan bli viktig for å signalisere hvilken atferd som ikke aksepteres i klasserommet. Ida og Karoline påpeker at det samtidig er verdifullt å ikke overse elevens handling, men være tydelig på hva som ikke er greit. Slik som at det ikke er greit å slå for eksempel. Ida understreker at fremfor å si «jeg ser at du er sint, men det er ikke lov å slå», kan en i stedet si «jeg ser at du er sint, det tror jeg er fordi.., .og da kjenner du at kroppen blir urolig. Da kan det hende at du slår meg selv om det gjør meg trist. Jeg skjønner at det ikke var meningen og jeg bryr meg uansett om deg». Karoline uttrykker; «Det er viktig å være der for eleven hele tiden, stå i alle kampene og vise at en er glad i eleven uansett». Informantenes beskrivelser kan sees i lys av Lund (2012) & Schibbye & Løvlie (2017) som hevder at selv om en ikke aksepterer barnets handlinger, er det likevel verdifullt å vise at en uansett anerkjenner barnets følelser og bryr seg like mye om barnet. Dersom barnets omgivelser møter det på en nedlatende måte, kan det påvirke barnets selvfølelse negativt, som videre kan føre til en økning av den utfordrende atferden (Bergkastet et al, 2010; Holland, 2013; Nordahl, 2005; Rønhovde, 2004).

Nina forklarer at utover det å være rolig og kontrollert så bruker hun ofte å geleide eleven, og dersom det går utover andre medelever så forsøker hun å avverge situasjonen. Hun understreker videre at det ikke er noe poeng i å diskutere når barnet er midt i hendelsen. Denne uttalelsen kan tolkes som at det ikke er noe hensikt i å prate i den gitte situasjonen fordi eleven ikke er mottakelig for dette der og da. I denne sammenhengen kan en trekke frem toleransevidu-modellen (Siegel, 1999). Som nevnes

av både Andreas, Ida og Karoline under intervjuene. Dersom eleven er utenfor toleransevinduet, er det enten hyper eller hypoaktivert, og det er som regel liten hensikt å prate om ting da. Når eleven befinner seg i toleransevinduet er spennet av aktivering verken for høyt eller for lavt. Det er her eleven bør være, ettersom det er her en lærer best og er mest tilstede i relasjoner og situasjoner. Det er den voksnes ansvar å hjelpe barnet å regulere seg inn i toleransevinduet igjen (Nordanger & Braarud, 2014). Andreas beskriver hvilke strategier de bruker for at barnet skal få regulert seg inn i toleransevinduet sitt igjen. Han forklarer modellen slik;

Toleransevinduet er en modell som handler om hypo- og hyperaktivering. Den er gjerne sånn, at når barnet er hyperaktivert så går det ut i sinne og frustrasjon. Da handler det om å roe seg ned. Vi bruker da å finne ulike stressmestringsstrategier slik at barnet selv kan regulere seg. Som å drikke vann og finne på andre rolige aktiviteter som perling eller pusling for eksempel. Når barnet er hypoaktivert så blir det på en måte fjern eller borte. Da er tilnærmingen en helt annen igjen, da handler det mye om å 'vekke' barna igjen og tulle litt rundt og lage litt mer lyd, for å få de opp på normalkurven igjen (Andreas).

Jeg husker alltid på at når eleven er aktivert så er personen utenfor toleransevinduet sitt, og dermed ikke tilgjengelig for læring. Da blir min jobb å møte elevens behov og følelser først, før jeg deretter kan ha fokus på det som viser seg å være aktuelt, og da på en måte som er tilpasset den enkelte elev (Ida).

Når eleven er nede i toleransevinduet igjen forsøker jeg å snakke med han eller hun om det som skjedde. Da handler det mer å snakke om hva eleven kan gjøre i stedet hvis vedkommende blir sint, fordi ofte så vet elevene selv at handlingen som utføres ikke er greit (Karoline).

Det er viktig å vente til i etterkant av utfordrende situasjoner med å prate med barnet, slik som Ida og Karoline påpeker. Dette bunner i at når barnet står i den konfliktfylte situasjonen og dermed er utenfor toleransevinduet sitt, så kan det kjenne på negative følelser. Dette kan føre til økt stress og frustrasjon hos barnet, og kan dermed forverre barnets forutsetninger fremfor å forbedre dem (Drugli & Lekhal, 2018; Kinge, 2020; Lund, 2012). Det er derimot når barnet er tilbake i toleransevinduet sitt igjen at det lærer best og er mest oppmerksomt tilstede i relasjoner (Nordanger & Braarud, 2014).

4.5 Tiltak

4.5.1 Hvilke tiltak kan skolen sette i gang for å forebygge den utfordrende atferden?

Forebyggende tiltak kan bidra til å redusere eller forhindre den utfordrende atferden (Buli-Holmberg, 2012). Det ble derfor aktuelt å spørre studiens informanter om hvilke tiltak de anser på som viktige i arbeidet med forebygging av utfordrende atferd. Både Nina, Hege og Karoline var raske med å peke på faktorer som forutsigbarhet, struktur, tydelighet og trygghet. Nina hever; «Når det kommer til tiltak for å forebygge utfordrende atferd så mener jeg at forutsigbarhet og struktur er noe av det viktigste. I tillegg til det å være en trygghet for barna, men å samtidig ha en tydelig rolle som lærer». Hege sier; «Det viktigste i arbeidet med utfordrende atferd tenker jeg er forutsigbarhet, forutsigbarhet, forutsigbarhet. Jeg gir elevene mine tydelighet når det

gjelder hva jeg forventer. I tillegg mener jeg at faste voksne er viktig for å skape denne forutsigbarheten».

Jeg mener det viktigste er rammer, struktur, forutsigbarhet og trygghet, slik at elevene føler seg trygge på hva som skal skje og på de som er der sammen med dem. Samtidig mener jeg en balansegang mellom tydelige, men varme voksne er viktig. Der de voksne setter klare og tydelige grenser på hva som er greit og ikke greit, men som samtidig fremstår som gode og varme overfor eleven (Karoline).

Sett ut fra de tre informantenes uttalelser ovenfor anses forutsigbarhet og struktur som fremtredende elementer når det kommer til å forebygge utfordrende atferd. Dette er relevant, ettersom forutsigbarhet bidrar til å skape trygge rammer hos elevene, ved at de da vet hva som skal skje og hva som forventes av dem (Drugli & Lekhal, 2018). Informantene peker samtidig på viktigheten av tydelige, men varme voksne for å skape denne forutsigbarheten. Det kan tenkes at informantene vektlegger dette for å understreke at en ikke skal være tydelig i den forstand at en blir irettesettende og streng, men derimot finne en balanse mellom tydelighet og varme i møte med eleven. Dette er essensielt, ettersom det å møte barnet med negative responser som kjeft og straff kan føre til en forverring av atferden, og samtidig en dårligere lærer-elev-relasjon. Imidlertid viser det seg at å utøve varme og omsorg ovenfor eleven framstår som en vesentlig faktor for å forebygge utfordrende atferd (Folkehelseinstituttet, 2018).

Emilie nevner tilstrekkelig voksentetthet som en av de viktigste strategiene de har i arbeidet med å forebygge utfordrende atferd, og da spesielt for de barna der det er ekstra store utfordringer. Hun forteller at de alltid har en oversikt over hvilken voksen som skal være på hvilket sted til enhver tid, slik at det alltid er voksne der barna befinner seg, uavhengig av om det er i klasserommet, i garderoben eller i friminuttet. Hun peker på at det dermed kan bli enklere å enten forebygge og veilede for å unngå at vanskelige situasjoner utvikles, eller å gå imellom dersom en slik situasjon oppstår. Det Emilie forteller her er verdifullt ettersom det for mange elever kan oppleves utfordrende og utrygt i uforutsigbare og uoversiktlige situasjoner som oppstår i skolen, slik som i friminuttet. Dette kan føre til usikkerhet og stress hos eleven, som dermed kan utspille seg i en vanskelig atferd. Det er derfor behov for tilstrekkelig med trygge voksenpersoner som følger med, veileder og lager trygge rammer for dem. Ettersom tett oppfølging i situasjoner som kan oppleves stressfylte for eleven pekes på som fundamentalt (Dahl 2022; Kinge, 2020). På den andre siden hevder Nina at selv om en ofte tenker at en skulle hatt en voksen per elev så opplever hun at det ikke nødvendigvis alltid er en fordel å ha så høy voksentetthet inne i klasserommet, da det av og til kan bli mer uro.

For å skape forutsigbarhet og struktur hos elevene fremhever Karoline, Nina og Hege bruken av dagtavle, eller dagsplan. Karoline sier; «Barnet bør ha bilder på hva som skjer til enhver tid. Jeg synes det med å ha sånn dagtavle med bilder visuelt fungerer veldig bra». Nina hevder i likhet med Karoline at elever med utfordrende atferd bør ha en dagsplan som gjennomgås jevnlig, slik at eleven får en oversikt over hva som skal skje. I tillegg trekker hun frem betydningen av korte og tydelige beskjeder. Dette underbygges av Bergkastet (et al, 2010) som hevder at korte, direkte og tydelige beskjeder i tillegg til visuell støtte er vesentlige tiltak i denne sammenhengen. Hege trekker også frem bruken av dagtavle og legger til et eksempel;

Eleven jeg jobbet med i fjor trengte å vite absolutt alt han skulle gjøre til enhver tid. Jeg skrev derfor opp dagsplanen og hvilken voksen han skulle være sammen med på tavla. Dette gjorde jeg alltid, selv om jeg var klar over at han visste dette godt fra før av, men likevel så var det nødvendig fordi han trengte den bekreftelsen, så veldig (Hege).

Sett ut fra informantenes utsagn kan det se ut som bruken av dagtavle blir en god strategi når det kommer til å skape en forutsigbar hverdag for elever som har behov for det. Dette gir fordeler som at eleven bestandig er klar over hva som foregår, som kan bidra til trygghet og samtidig til å hjelpe eleven med å mestre flere situasjoner i skolehverdagen sin (Bergkastet, et al, 2010). På den andre siden er ikke skolehverdagen nødvendigvis like forutsigbar i praksis. Hege nevner at det ofte kan oppstå endringer i planer, sykdom i personalet og andre uforutsigbare dager som kan gå utenfor skolens normale rutiner. Hun forklarer at dette kan oppleves som stressende for eleven og at hun derfor er opptatt av å sette ned kravene og forventningene til eleven på disse dagene. I tillegg til å være i forkant og tilpasse det en får til i den gitte situasjonen. Å ligge i forkant av hendelser slik informanten beskriver her kan gjøre det enklere å forhindre uheldige og vanskelige situasjoner (Bergkastet et al, 2010). Dermed kan en som informanten påpeker tilpasse situasjonen, slik som å ta pauser ved behov. Dette gir imidlertid bedre muligheter dersom en har kjennskap til barnet, med tanke på å kunne kjenne igjen barnets tegn på uro eller utilpasshet (Rønhovde, 2004). Hege forteller at en av elevene hun hadde i fjor opplevde det som stressende å få inn vikarer. Dette var hun klar over, ettersom hun kjente barnet. Hun tilpasset derfor situasjonen ut fra elevens behov og eleven fikk derfor selv velge om han ønsket å gjøre andre ting eller være inne i klassen. Nina på sin side hevder derimot at hun ikke forstår hvorfor noen elever blir tatt ut av klassen for å gjøre andre morsomme ting i istedenfor. Hun sier;

Jeg er ikke så fan av at elevene skal få gå ut av klasserommet for å gjøre andre morsomme ting, for når skal de da liksom bli vandt til å jobbe med det de ikke synes er like morsomt? Vi har for eksempel elever som får lov til å være på sløydsalen fremfor å delta i andre økter. Jeg forstår ikke hvorfor noen på en måte skal få belønning for å lage uro i klassen. Da synes jeg i det minste at lærerne bør ha lagt noe faglig bak det (Nina).

Imidlertid er det som tidligere nevnt viktig at eleven får mulighet til å få vist sine styrker og interesser, da det kan bli fordelaktig med hensyn til mestringsopplevelser, motivasjon og selvtillit hos eleven (Ruud, 2016; Statped, 2020; Stubbe, 2006). Andre tiltak som nevnes som viktige av studiens informanter er kartlegging av atferden, refleksjon innad i personalet over tiltak med fokus på å møte eleven likt, og følelsesregulering:

For at personalgruppa skal få en oversikt over hvilke tiltak, eller når ting har fungert best forteller Karoline at de har brukt et skjema fra PPT. Der en skal registrere med grønn, gul eller rød prikk gjennom hele dagen, før de en gang i måneden reflekterer over skjemaet innad i teamet. Kartlegging av atferden er verdifullt med tanke på at en kan se etter mønstre, slik som når den vanskelige atferden oppstår og deretter forsøke å finne ut om det for eksempel er noen spesielle faktorer som trigger (Rønhovde, 2004). Videre understrekes betydningen av å møte elevene på samme måte;

Vi lager ofte en tiltaksplan sammen på teamet når vi har elever som utfordrer. Her kan det handle om å for eksempel møte eleven likt. Dette gjelder spesielt hvis

det er enkelte ting som trigger eleven. Det kan være måten voksne møter dem på for eksempel, og at vi da i hvert fall sikrer innad i teamet at alle voksne møter barnet på samme måte blir viktig for å forsøke å forhindre den utagerende atferden (Emilie).

Amundsen & Skjæret (2010) og Bergkastet (et al, 2010) understreker at det er viktig å sikre at tiltakene gjennomføres likt av alle i personalet, da dette ikke nødvendigvis alltid er tilfelle, noe som kan føre til usikkerhet og uforutsigbarhet hos eleven (Bergkastet et al, 2010). Det kan derfor blant annet bli betydningsfullt å reflektere over om alle i personalet møter eleven likt og har de de samme reglene. Karoline nevner på samme måte betydningen av å reflektere innad i personalet over hvilke tiltak som blir viktige. Hvor det å ha fokus på å møte eleven likt, samt ha felles møter i teamet der dette diskuteres blir fremtredende. Samtidig understreker hun viktigheten av å jobbe med tiltakene i forkant, og finne ut hva man kunne gjort annerledes. Hun uttaler videre; «Jeg er opptatt av hva vi kan gjøre for å ikke havne der at det smeller. Kan man gjøre noe annerledes? Kanskje kan for eksempel eleven gå ut først i stedet for sist». Karolines sistnevnte eksempel er samtidig noe Nina kommer inn på under sitt intervju. Hun forteller;

Vi forsøker å gjøre det slik at de som har vanskelig for å stå tett og ikke takler den trengselen får gå først i garderoben og andre lignende trengselssituasjoner. For det er ofte i slike situasjoner at det oppstår hendelser og atferd som ikke er helt heldig. Dermed kanskje dette kan unngås (Karoline).

Det informantene her forteller er betydningsfullt, ettersom å tilrettelegge for en best mulig skolehverdag gjennom å møte elevens behov beskrives som fundamentalt (Bergkastet et al, 2010) Samtidig som det å være i forkant av situasjonen vil kunne forhindre eller redusere atferden (Rønhovde, 2004)

Ida og Andreas fremhever følelsesregulering som et viktig punkt:

Det er viktig å møte elevens behov og følelser først. Eleven skal ikke sitte alene med tanker og følelser som er vanskelige. Den voksne må være sammen med eleven og hjelpe den med følelsesregulering, omsorg og forståelse for hvorfor eleven for eksempel måtte gå fra situasjonen (Ida).

Det er ulikt hvordan jeg møter barnas følelser, da de har ulike behov. Noen barn kan ha vanskelig for at du kommer nærme dem, mens andre igjen setter pris på en klem. Et av barna jeg har kan bli veldig sint, og da må jeg ha en helt annen tilnærming til det barnet, enn til det som ønsker en klem. Dersom jeg går for nærme så eskalerer ofte hele situasjonen, og ender med angrep på meg i stedet, som kloring og biting for eksempel. Vi jobber derfor mye med å sette ord på egne følelser, men også med det å se andre sine følelser. 'Nå er person 1 sint, når har du vært sint i det siste?' for eksempel. Videre jobber vi mye med å stabilisere humøret underveis i løpet av dagen. Det tror jeg kan bidra til at elevene ikke opplever at følelsene blir så store, men at de heller føler en større ro og mestring til å klare å håndtere følelsene sine (Andreas).

Ved at en hjelper barnet med å regulere dets følelser og sette ord på dem, slik som informantene her fremhever, så kan barnet både bli kjent med følelsen og samtidig oppleve at den blir sett og anerkjent. Dette kan dessuten bidra til å redusere den utfordrende atferden (Drugli & Lekhal, 2018; Schibbye & Løvlie, 2017). Andreas forklarer at han møter barna ulikt, ettersom de har ulike behov. Der noen har behov for en klem, har andre behov for avstand. Det er nærliggende å tro at relasjonen mellom den voksne og eleven her vil ha en betydning for å forstå hvilke behov eleven har i den gitte situasjonen. Det å forstå barnets ulike behov og uttrykk og deretter justere sin respons slik Andreas beskriver kan bidra til at barnet opplever at en forstår og anerkjenner de følelsene han eller hun sitter med (Drugli & Lekhal, 2018). Hvordan en møter barnets følelsesuttrykk vil dessuten bli relevant da det har en innvirkning på barnets selvfølelse (Brodyn & Hylander, 2004).

5. Oppsummering

Formålet med studien har vært å innhente kunnskap om personalet i skolens egne erfaringer med elever som viser utfordrende atferd. Der følgende problemstilling har blitt belyst: «Hvilken erfaring har personalet i skolen med elever som viser utfordrende atferd?». Studien har ytterligere fire forskningsspørsmål: «Hvilken innvirkning kan elevens selvfølelse ha for atferden som utvises?», «Hvilken betydning kan relasjonen mellom lærer og elev ha for atferden som uttrykkes?», «Hvilke tiltak kan personalet i skolen sette i gang for å forebygge utfordrende atferd?» og «Hvilken betydning kan personalets holdninger ha for elevens atferd?». For å forsøke å besvare forskningsspørsmålene har det blitt benyttet en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer som metode. Denne framgangsmåten ble valgt på grunnlag av at det kvalitative forskningsintervjuet tar sikte på å innhente informantenes erfaringer og perspektiver. I studien har det blitt benyttet et strategisk utvalg bestående av seks informanter som arbeider med utfordrende atferd i skolen. Dette innebærer 2 lærere, 1 miljøterapeut og tre spesialpedagoger.

Et interessant funn i studien var informantenes ulike definisjoner av begrepet utfordrende atferd. Utfordrende atferd ble beskrevet som atferd som utfordrer lærere og medelever, det ble referert til utagerende atferd der fysisk og verbal utagering ble nevnt. Samtidig nevnte en av informantene at både aggressiv atferd og en mer innagerende atferd kan sees på som utfordrende, og at informanten selv opplevde sistnevnte som mer utfordrende. Flere av informantene pekte dessuten på at det er opp til hver enkelt hva en ser på som utfordrende atferd. Dette kan ha en sammenheng med at det er ulikt hva en aksepterer og hvilke forventninger og oppfatninger en har. Dette kan dermed prege hva den enkelte vil definere som utfordrende atferd (Lund, 2012; Nordahl et al, 2005). Datamaterialet viser videre at det blir viktig å se på årsaken bak atferden, der miljøet rundt barnet kan ha en sammenheng med atferden som uttrykkes. Videre viser studiens resultat at trygghet er en fremtredende faktor. Dette viser seg som et sentralt begrep som går igjen i forskningsspørsmålene, og kan dermed sees på som noe av det mest grunnleggende i arbeidet med utfordrende atferd.

I forskningsspørsmål 1: «Hvilken innvirkning kan barnets selvfølelse ha for atferden som uttrykkes?» erfarer studiens informanter en tydelig sammenheng mellom barnets selvfølelse og atferden som uttrykkes, der usikkerhet og utrygghet hos elevene pekes på som en utløsende faktor i forbindelse med den utfordrende atferden. Betydningen av å bygge opp barnets selvfølelse pekes derfor på som fremtredende (Drugli & Lekhal, 2018). Dette innebærer blant annet å hjelpe barnet med å finne tro på seg selv og motivasjon (Heradstveit, 2021). Forskningsspørsmål 2 etterspør: «Hvilken betydning kan relasjonen mellom lærer og elev ha for atferden som uttrykkes?». Her viser betydningen av gode relasjoner seg som fremtredende i studien. Informantene understreker at de opplever at atferden reduseres ved en god relasjon til eleven. Det pekes dessuten på en sammenheng med at eleven dermed føler seg trygg, og at det derfor blir en viktig faktor for å redusere eller forhindre den utfordrende atferden (Holland, 2013; Kinge, 2020). Dermed blir betydningen av å utvikle gode relasjoner mellom den voksne og barnet verdifullt. For å skape disse positive relasjonene fremkommer betydningen av fokus på barnets interesser. Da det å delta i aktiviteter sammen med barnet i friminuttet og samtidig engasjere seg i det eleven er opptatt av, også utenfor skolen erfarer av informantene som en god fremgangsmåte for å komme nærmere eleven. Gjennom utgangspunkt i barnets interesser kan en samtidig gi barnet mulighet til å få vist frem sine styrker, som kan føre til en opplevelse av mestring. Dette pekes på som relevant, ettersom mestringsopplevelser kan bidra til å styrke barnets tro på seg selv og blir dermed relevant også med hensyn til å bygge opp barnets selvfølelse (Drugli & Lekhal, 2018). Å tilbringe tid sammen trekkes samtidig fram som en viktig faktor. En kan dermed bli bedre kjent med eleven. Dette blir dessuten viktig når en går over på forskningsspørsmål tre: «Hvilke tiltak kan personalet i skolen sette i gang for å forebygge utfordrende atferd?». Gode relasjoner og dermed kjennskap til barnet fremheves som verdifullt da det gir mulighet til å tilrettelegge og tilpasse ulike situasjoner, samt være i forkant for å kunne forhindre eller redusere atferden (Rønhovde, 2004). Forutsigbarhet og struktur går igjen som viktige elementer. Dette innebærer å skape trygge rammer hos elevene, slik at de vet hva som forventes av dem og hva som skal skje til enhver tid. Dette er noe som kan hjelpe elevene med å mestre flere situasjoner i hverdagen (Bergkastet, et al, 2010). Herunder blir refleksjon innad i personalet viktig, der en analyserer hvordan en møter eleven og om tiltakene gjennomføres likt av alle innad i personalet. Det at alle møter eleven på samme måte, der eleven har samme regler og forventninger til seg vil bidra til å skape forutsigbarhet og trygghet. For å skape forutsigbarhet pekes det for øvrig på betydningen av dagtavle, i tillegg til tydelige og varme voksne (Folkehelseinstituttet, 2018). I datamaterialet blir dessuten tett voksenoppfølging essensielt og da i spesielt uforutsigbare situasjoner. Dette kan være i friminutt, overgangssituasjoner og dager med en annen dagsrytme enn vanlig, da slike situasjoner kan føre til utrygghet og stress hos eleven, som igjen kan påvirke elevens atferd i en uheldig retning (Dahl 2022; Kinge, 2020).

Forskingsspørsmål 4: «Hvilken betydning kan personalets holdninger ha for elevens atferd?». Synet en har på barnet, i tillegg til holdninger blant personalet fremstår som essensielt i studien, fordi det kan påvirke hvordan barnet selv tenker om og opplever seg selv. Samtidig som det kan ha en innvirkning på hvordan en selv møter barnet. Det blir derfor viktig at tiltak som gjennomføres og møte med barnet preges av støtte, omsorg, oppmuntring, samt tro på at det gjør så godt det kan (Kinge, 2020). Samtidig viser det seg at den voksnes opptreden i møte med barnet har en sammenheng med hvordan barnet også blir møtt av sine medelever. Voksenrollen blir derfor viktig i møte med barn

som viser en utfordrende atferd. Videre viser anerkjennelse seg som et essensielt begrep. Der det legges vekt på å se og forstå barnet og dets ulike behov og uttrykk og justere sin respons overfor barnet deretter.

5.1 Videre forskning

Videre kunne det vært interessant å forske på hvilken betydning foreldresamarbeid har for den utfordrende atferden. Der det i tillegg kunne vært mulig og gjennomført intervjuer med foreldre som har barn som viser en utfordrende atferd. Samtidig kunne det vært betydningsfullt å forske videre på betydningen av klasseledelse, samt gå dypere inn på temaet inkludering, der en kunne sett ytterligere på relasjoner til medlever og tilhørighet i klasserommet, da studien viser indikasjoner på at dette kan ha en sammenheng med atferden som eleven utviser i klasserommet. Dessuten kunne det vært relevant å sett ytterligere på informantenes definisjon av utfordrende atferd, da denne forståelsen for noen framsto litt vag. En kunne dermed sett videre på sammenhengen mellom de ulike informantenes definisjon på utfordrende atferd opp mot hvordan barnet faktisk møtes i praksis av den enkelte, og samtidig hvilken betydning dette eventuelt viser seg å ha for atferden som uttrykkes

Referanser

- Befring, E. & Uthus, M. (2019).
Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I
Befring, E., Næss, B, K-A & R, Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 505-506).
Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, R (2015).
Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative
research. *Qualitative Research* 15(2), 225-230.
- Bergkastet, I., Amundsen, H. & Skjæret, S. B. (2010).
Uro i skolen: Hva gjør vi? (s. 10-35). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015).
Det kvalitative forskningsintervju. [3 utg.], (s. 20-277). Oslo: Gyldendal
Akademisk.
- Brodin, M., & Hylander, I. (2004).
Selv-følelse: å forstå seg selv og andre. (s. 87). Damm.
- Bronfenbrenner, U. (1979).
The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard
university press.
- Buli-Holmberg, J. (2012).
Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I Bjørnsrud, H. & S, Nilsen
(Red). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.76). Oslo: Cappelen Damm
Akademisk.
- Dahl, U. (2022, 13. mai).
Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende
atferd i skolen. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/angst-fagartikkel-psykisk-helse/fagartikkel-samarbeid-om-og-med-elever-som-sliter-med-utagerende-eller-tilbaketrekkende-atferd-i-skolen/219871>
- Doumen, S., Buyse, E., Colpin, H., & Verschueren, K. (2011).
"Teacher-Child Conflict and Aggressive Behaviour in First Grade: The Intervening
Role of Children's Self-esteem". *Infant and Child Development*, 20,(6), 449-465.
doi.org/10.1002/icd.725
- Drugli, M.B. & Lekhal, R. (2018).
Livsmestring og psykisk helse. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Elvèn, B.H. (2017).
Atferdsproblemer i skolen. (s. 25). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet (2018, 16 oktober)).

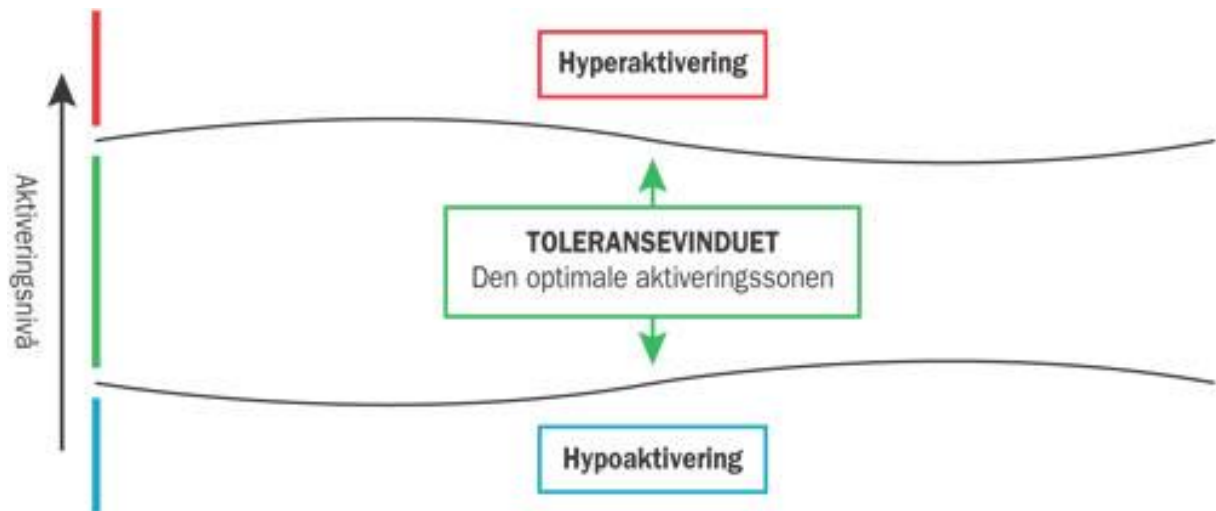
- Hovedfunn fra TOPP-studien*. Hentet fra:
<https://www.fhi.no/studier/topp/hovedfunn-fra-topp-studien/>
- Greene, R. W. (2011).
Utenfor: elever med atferdsutfordringer. Cappelen Damm akademisk.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008).
Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Heradstveit, O. (2021).
Det viktigste i arbeidet mot atferdsvansker: Å bygge barnets selvfølelse! Hentet fra: https://www.hjelptilhjelp.no/Samliv-og-foreldre/det-viktigste-i-arbeidet-mot-atferdsvansker-a-bygge-barnets-selvfoelse#hva_er_atferdsvansker
- Holland, H. (2013).
Varig atferdsendring hos barn: krever varig atferdsendring hos voksne. (s. 30-96). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kanestrøm, E., & Taraldsen, E., (RED.) (2015).
Spesialpedagogiske perspektiver. Inderøy: Norsk pedagogisk forlag i samarbeid med Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Kinge, E. C. (2020).
Utfordrende atferd i skolen. (s. 31-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R. & Anastasiow N. (2012).
Educating exceptional children (13 utgave). International Edition. Belmont, California: Wadsworth. Cengage Learning
- Kunnskapsdepartementet. (2009).
Læreren Rollen og utdanningen. (St.meld.nr 11 (2008-2009)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011).
Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020).
Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015).
Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal akademisk. [3 utg.].

- Lund, I. (2012).
Tydelige voksne: når atferd utfordrer. (s. 27-92). Kristiansand: Portal.
- Lyngseth, E.J. & Alterskjær, K.S. (2019).
Systemrettet arbeid med barns språk i barnehage og PPT. I Åmot, E. S. (Red)., Bjerklund, M. & Groven, B. *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen.* (s. 114-126). Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, T. (2012).
Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I Bjørnsrud, H. & S, Nilsen (Red). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.127). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nordahl, T. (2005).
Skolens muligheter i møte med utsatt barn og unge. I *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift til Kari Killèn.* (s. 107-117).
Hentet fra: <https://docplayer.me/3513215-Risikoutvikling-tilknytning-omsorgssvikt-og-forebygging-et-jubileumsskrift-til-kari-killen-anna-l-von-der-lippe-red-universitetet-i-oslo.html>
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2005).
Atferdsproblemer blant barn og unge. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014).
Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traume psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 531–536.
<https://doi.org/10.13140/2.1.4060.7361>
- NOU 2009:18. (2009).
Rett til læring. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015).
Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge. (s. 13-15). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2017).
Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I A.-L. Rygvold & T.Ogden (Red.). *Innføring i Spesialpedagogikk* (5.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ringdal, K. (2014).
Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. [3 utg.], (s. 117). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruud, E.B. (2016).
Hverdagsmagi og flyt. *Spesialpedagogikk* (2), 2.

- Rønhovde, L. I. (2004).
Kan de ikke bare ta seg sammen. *Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*, 2.
- Schibbye, A. L. L., & Løvilie, E. (2017).
Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn. Oslo: Universitetsforlaget.
- Siegel, D. J. (1999).
The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience. Guilford Press.
- Statped (2020, 8 september).
Digitale spill i skolen Hentet fra:
<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/digitale-spill-i-skolen/spill-som-inkluderende-laringsaktivitet/#1.5>
- Stubbe, T. (2006).
Møt dem! om å møte barn og unge i skolehverdagen. (s.32-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017).
Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2., 19-23
- Thagaard, T. (2013).
Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. [4 utg.], (s. 41-206). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017).
Kvalitative forskningsmetoder i praksis. [3 utg.], (s. 113-159). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2016, 18. mars).
Lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjoner. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/#s.13>
- Westerhof, L.L. & Knutsen, S.E. (2016).
Det passe uvanlige. Spesialpedagogikk (2), 15.
- Øiestad, G. (2011).
Selvfølelsen hos barn og unge. (s. 19-25). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1:



(Figur 1. Toleransevindu-modellen utviklet av Siegel (1999) gjengitt etter Nordanger & Braarud, 2014).

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

Informasjon om bruk av lydopptaker, anonymitet, samt informantens mulighet til å trekke seg.

Studiens formål og problemstilling.

Oppvarmingsspørsmål

1. Kan du fortelle litt om din utdanning og stilling?
2. Hvor lenge har du jobbet i skole?/ Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
3. Hvordan er sammensetningen av de ansatte på din avdeling? Hvilke stillinger og utdanninger har dine kollegaer?

Begrepsavklaring

4. Hva definerer du som utfordrende atferd? Kan du komme med eksempler på dette?
5. Hvor vanlig er det å møte på et barn som har slike utfordringer?

Refleksjonsspørsmål

A. Selvfølelse og atferd

6. **«Hvordan kan barnets selvfølelse spille en rolle for atferden som utvises?»**
 - Kan du komme med noen eksempler du husker spesielt godt?
 - Hvordan tenker du dette kan utvikle seg over tid dersom det ikke imøtekommes eller håndteres på en god måte?
 - Hvordan tenker du at/hvordan arbeider du for å forebygge dårlig selvfølelse hos barnet?
 - Hvordan kan en tidlig oppdage faresignaler? (på dårlig selvfølelse. Men også utfordrende atferd). *Også. risikofaktorer, sammenheng mellom miljø, hjemmesituasjon osv. diagnose.*

B. Utfordrende atferd i klassen

7. Hvordan vil du beskrive din klasse når det gjelder utfordrende atferd?
 - Vil du si at dette er noe som forekommer i din klasse, eller ikke? Og i hvilken grad i så fall?
8. Hvilke utfordringer kan disse barna møte på i skolehverdagen sin?
9. Hvordan forholder du deg i situasjoner der en eller flere elever viser en utfordrende atferd?
 - kan du eventuelt fortelle mer om dette?
 - I hvilke typiske situasjoner kan denne atferden oppstå?
 - har dere noen spesielle strategier eller metoder dere benytter dere av i disse situasjonene?
 - blir eleven tatt ut av klassen i noen tilfeller? – i så fall hva skal til/ hva er grensen for å bli sendt ut? - har dette vist seg å ha en positiv eller negativ effekt?
 - hva gjør du eventuelt for å møte barnets følelser i disse situasjonene?
10. Hvordan opplever du at elevens atferd preger undervisningen og de andre elevene?

11.

C. Relasjoner

12. På hvilken måte tenker du det er viktig å møte disse elevene?
13. Hva tenker du om betydningen av lærer-elev-relasjon i sammenheng med temaet utfordrende atferd?
14. Kan du beskrive hvordan du arbeider for å skape en god relasjon til dine elever?
15. Ser du forskjell på relasjonene?

D. Forebyggende tiltak

16. Hvordan arbeider dere forebyggende for å redusere den utfordrende atferden?
 - Har du noen eksempler?
17. Hvilke tiltak mener du fungerer godt i møte med den utfordrende atferden?
 - Kommer du på noen spesielle eksempler?
 - Hva kan være grunnen til at dette fungerte godt?
18. Har du noen eksempler på tiltak som har fungert mindre bra?
 - Hvorfor tror du dette ikke fungerte like bra?
19. Samarbeider du/dere med spesialpedagog, PPT o.l i henhold til utfordrende atferd?
20. Holdninger
21. Belønningssystem/konsekvens
22. Foreldresamarbeid

Avrundings spørsmål

Nå går vi mot slutten av intervjuet. Jeg ønsker å takke deg for dine svar og bidrag til studien. Helt til slutt;

23. Er det noe mer du ønsker å legge til?
24. Hvordan opplevdes det for deg å delta i dette intervjuet?
25. Kan jeg ta kontakt dersom noe er uklart?
26. Har du noen ytterligere spørsmål?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

724405

Prosjekttittel

Arbeid med forebygging for barn som viser en utfordrende atferd

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sobh Chahboun, sobh.chahboun@ntnu.no, tlf: 47726777

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mia Berg Olsen, miaberg_olsen@hotmail.com, tlf: 46474768

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.07.2022

Vurdering (1)

23.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er ansatte i skolen, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Dere må være forsiktede ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene. Merk også at utvalget må ha erfaring med flere med utfordrende atferd for at de skal kunne snakke generelt om gruppen.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for->

personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet: "Arbeid med forebygging for barn som viser en utfordrende atferd»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap rundt arbeid med forebygging av utfordrende atferd i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masteroppgaven skal omhandle forebygging for barn som viser en utfordrende atferd i skolen. Formålet med forskningen er å innhente kunnskap om læreres erfaringer, refleksjoner og tiltak i arbeidet med forebygging av utfordrende atferd. Det vil bli forsket på betydningen selvfølelse og relasjoner kan ha for atferden. I tillegg vil forebyggende tiltak, samt utfordringer barnet kan møte på i skolen som følge av atferden bli aktuelle tema.

Oppgavens problemstilling er:

«Hvordan arbeider personalet i skolen med forebygging for barn som viser en utfordrende atferd?»

For å belyse den valgte problemstillingen presenteres fire forskningsspørsmål. Disse 4 områdene skal underbygge og støtte problemstillingen, og finnes også i intervjuguiden. De fire forskningsspørsmålene er:

«Hvilken innvirkning kan barnets selvfølelse ha for atferden som uttrykkes?»

«Hvilke utfordringer kan barn som viser en utfordrende atferd møte i skolehverdagen?»

«Hvilken betydning kan relasjonen mellom lærer/spesialpedagog og elev ha for forebygging av den utfordrende atferden?»

«Hvilke tiltak kan skolen sette i gang for å forebygge den utfordrende atferden?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg som masterstudent på NTNU er ansvarlig for gjennomføring av studien, sammen med veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i masterprosjektet er lærere/spesialpedagoger med kunnskap og erfaring rundt temaet utfordrende atferd. Derfor spør jeg deg om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer at du tar del i et intervju. Intervjuet vil foregå en til en, der spørsmålene vil være knyttet opp mot masteroppgavens problemstilling og

forsknings spørsmål. Under intervjuet vil jeg ta lydopptak. Dette for å ta vare på samtalen for den videre analyse prosessen. Alle opptak og transkriberte tekster vil bli behandlet med hensyn til personvern. Intervjuet har en beregnet varighet på inntil 60 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du som intervjuperson vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen, detaljer som kan belyse en eventuell deltakelse vil ikke bli belyst på noe tidspunkt. I masteroppgaven vil det bli brukt fiktive navn. Alt av personopplysninger vil behandles konfidensielt og lydopptak vil slettes etter transkripsjonen er ferdig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.05.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Kontakt

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent, Mia Olsen

Mobil: 46474768

Epost: miabo@ntnu.no

Veileder, Sobh Chahboun

Epost: sobh.chahboun@ntnu.no / sch@dmmh.no

Vårt personvernombud:

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

•

Med vennlig hilsen

Mia Olsen.
(Masterstudent)

Sobh Chahboun
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «atferdsvansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

