



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Opplæringstilbudet til elever med utagerende atferd

«Hva forteller lærerne om opplæringstilbudet til barn som viser utagerende atferd?»

—Heidi Rirud Antonsen

*Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring*

*Desember 2017*



***Hvem som helst kan bli sint, det er lett***

***... men det å være sint på rette vedkomne, og passe sint,***

***i rett tid, av rett årsak og på rett måte... det er ikke lett***

**ARISTOTELES**

## **Førord**

Et ordtak som beskriver at du ikke begriper hva det innebærer før du har opplevd det selv, er dekkende for beskrivelsen av prosessen som jeg nå er i ferd med å avslutte. Ved noen anledninger i livet har jeg erfart at det er formålstjenlig å være uvitende, og ikke ha innsikt i hva som forventes av deg. Når det er sagt så ville jeg ikke vært foruten denne spennende og kunnskapsrike prosessen.

Arbeidet med masteroppgaven har ikke bare involvert meg. Jeg har hatt mennesker rundt meg som kan defineres som gode støttespillere. Jeg velger å betrakte denne prosessen i et helhetsperspektiv for å synliggjøre hvor avhengig jeg har vært av alle delene som har dannet helheten.

Første takk går til min veileder Gøril Figenschou som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger på mitt verk i flere omganger. Du har virkelig motivert meg på gode og onde dager, og ledet meg igjennom skrivingen på en positiv måte. Jeg er takknemlig og ydmyk!

Takk også til familien min, spesielt til de jeg deler husstand med, Are og Benjamin. Uten deres tålmodighet med mitt fravær i familielivet, mitt rot, og min stillhet i perioder, så hadde ikke denne prosessen vært et faktum. Takk også til de to største barna mine, Charlotte og Matz Vegar. Dere har vist stor forståelse for min tilbaketrukkethet, og akseptert på en konstruktiv måte min inaktivitet i forhold til familiære anliggende i denne perioden.

Sist men ikke minst takk til mine tre informanter som har bidratt med sine historier, uten dere så hadde ikke jeg hatt grunnlag for denne masteroppgaven.

Hadde en av dere sviktet, hadde jeg vært på gyngende grunn. Så, tusen takk!

Hammerfest, desember 2017

Heidi Rirud Antonsen

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling og temaet i oppgaven .....	7
1.1.1 Opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06).....	8
1.1.2 Hva menes med utagerende atferd? .....	10
1.1.3 Oppdragelse sett både historisk og i samtid.....	11
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.3 Formålet med undersøkelsen.....	12
1.4 Masteroppgavens struktur .....	13
2 Teori .....	15
2.1 Innledning.....	15
2.2 Sosialkonstruksjonistiske perspektiv.....	15
2.2.1 Systemteori .....	16
2.2.2 Utviklingsøkologi.....	17
2.3 Lærer-elev relasjon.....	20
2.3.1 Å fremme positive relasjoner i læringsmiljøet.....	21
2.3.2 Kjennetegn på gode relasjoner.....	22
2.4 Faglig, personlig og sosial utvikling .....	22
2.5 Tilpasset-, likeverdig og inkluderende opplæring .....	23
2.6 Problem atferd i skolen.....	24
2.7 Oppsummering .....	26
3. Metode.....	27
3.1 Innledning.....	27
3.2 Valg av metode.....	27
3.2.1 Beskrive metoden.....	28
3.2.2 Forskerposisjon .....	29
3.3 Hermeneutisk tilnærming .....	30
3.3.1 Design.....	31
3.4 Utvalg av informanter .....	31
3.5 Kvalitet i forskningsarbeid .....	33
3.5.1 Reliabilitet .....	33
3.5.2 Validitet .....	34
3.5.3 Etikk.....	34

3.5.4	<i>Fra tale til tekst</i> .....	35
3.5.5	<i>Analysestrategi</i> .....	37
4.	Analyse og fortolkning .....	39
4.1	Innledning.....	39
4.2	Informantenes forståelse av utagerende atferd .....	39
4.2.1	<i>Årsaksforklaringer</i> .....	41
4.3	Ulike praksiser.....	43
4.3.1	<i>Hjelpeapparatet</i> .....	47
4.3.2	<i>Form og innhold i samarbeid mellom skolen og hjemmet</i> .....	48
4.4	Perspektiv på opplæringen .....	50
4.4.1	<i>Ledelsens involvering</i> .....	53
4.4.2	<i>Organisering av undervisningen til elever med utagerende atferd</i> .....	54
4.5	Relasjoner.....	56
4.5.1	<i>Opplevelse av inkludering i skolehverdagen</i> .....	59
4.6	Styringsdokumenter.....	60
5.	Konklusjon .....	63
5.1	Innledning.....	63
5.2	Utagerende atferd-referanseramme .....	63
5.2	Viktige faktorer i opplæringen .....	64
5.3	Påvirkningsfaktorer-rammen rundt opplæringen.....	66
5.3.1	<i>Ledelses praksiser</i> .....	67
5.4	Avslutning .....	68
	Referanser:.....	71
	Vedlegg 1: Intervjuguide:.....	74
	Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse. ....	76
	Vedlegg 3: Samtykke til deltakelse i studien .....	77
	Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel for intervju.....	78



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling og temaet i oppgaven

I denne undersøkelsen skal jeg ta utgangspunkt i hva lærere forteller om opplæringstilbudet til barn med atferdsvansker. Gjennom min yrkeskarriere som pedagog har jeg alltid hatt særskilt interesse og engasjement for barn som av en eller annen grunn faller utenfor, særlig for de elevene som har en atferds-utfordring. Elevgruppen jeg referer til er elever som utagerer fysisk og verbalt, uavhengig av om de har en diagnose eller ikke. I opplæringsinstitusjonen opplever jeg at disse barna på ulikt vis skaper «støy» i hverdagen. Det jeg opplever som er frustrasjoner i skolen, er å få til et godt læringsmiljø for den enkelte elev, og i klassen som helhet. Gjennom mange år har jeg erfart, at ulike praksiser gjør seg gjeldende i opplæringen.

Sannsynligheten for å utvikle atferdsproblemer er større jo flere risikofaktorer et barn eller ungdom utsettes for. Barn som har forhøyet risiko for utvikling av atferdsproblemer, er barn som utsettes for to eller flere belastede forhold, for eksempel barn som mistrives på skolen og i tillegg har konfliktfylte hjemmeforhold (Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit, 2005, s. 82).

Risikofaktorer i et kontekstuellt perspektiv handler om barns omgivelser, vanligvis er det forhold som knyttes til familien, skolen, jevnaldningsgruppen og nærmiljøet eller samfunnet rundt. Risikofaktorer knyttet til skolen og klasserommet har vist seg å bidra med å opprettholde eller utvikle atferdsproblemer (Nordahl m.fl., 2005). På samme måte som kontekstuelle risikofaktorer inndeles også de beskyttende faktorene i familie-, skole-, kamerat- og nærmiljøfaktorer (Nordahl m.fl., 2005).

Jeg har valgt å spisse problemstillingen bort fra de innadvendte elevene og har hovedfokus på elever med utagerende atferd. Med utagerende atferd menes både verbal og fysisk utagering. Målgruppen er primært barn uten diagnoser.

Motivet mitt for undersøkelsen er å få bedre innsikt i opplæringstilbudet til barn som viser utagerende atferd, og hvilke praksiser som kommer til uttrykk i skolen. På hvilke måter er viktige elementer som kan betraktes som en forutsetning for et tilfredsstillende opplæringstilbud vektlagt. Elevene har lovfestede rettigheter i opplæringen gjennom opplæringsloven. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), heretter LK06 danner fundamentet og rammen i opplæringstilbudet til barn og unge. LK06 og lovverket tydeliggjør at skolen ikke bare skal fokusere på skolefaglige kunnskaper, den skal i tillegg bidra med at elevene utvikle seg sosialt og personlig (Nordahl, 2007). I lys av denne betraktningen så

mener jeg at innholdet i opplæringsloven og LK06 kan betraktes som rammen rundt et opplæringstilbud.

### *1.1.1 Opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*

Først i dette underkapittelet henviser jeg til sentrale paragrafer i opplæringsloven, og deretter til relevant innhold i LK06. Dette for å tydeliggjøre at LK06 er en forskrift til opplæringsloven. Opplæringslova av 1998 er lovverket for virksomheten i skolesystemet i Norge. Den har med utdrag fra forarbeid og kommentarer fra Stortingsbehandlingen, samt utdanningsdirektoratets tolkninger til regelverket. loven henviser fra enkelte paragrafer til aktuelle rundskriv (Kunnskapsdepartementet, 1998).

I kapittel 1 i Opplæringslova og forskrifter er formålet med opplæringen beskrevet, paragraf 1-1 redegjør overordnet for det.

#### § 1-1 Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historiske og kulturell innsikt og forankring.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (Kunnskapsdepartementet 1998, kapittel 1).

I kapittel 2 om grunnskolen er paragraf 2-1 nedfelt som beskriver en rett og plikt til grunnskoleopplæring.

#### § 2-1 Rett og plikt til grunnskoleopplæring

Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentleg grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentleg grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring (Kunnskapsdepartementet 1998, kapittel 2).

I kapittel 8 er organiseringen av undervisningen beskrevet. Paragraf 8-2 redegjør overordnet for det.

#### § 8-2 Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosial tilhøyrighet. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør (Kunnskapsdepartementet 1998, kapittel 8).



Opplæringslova (1998) beskriver første ledd skolens og lærebedriftenes samfunnsmandat, andre ledd omhandler individperspektivet, tredje ledd omhandler institusjonsperspektivet og fjerde ledd omhandler samarbeid med hjemmet. Her er det lagt klare føringer for hvilke områder som er tatt i betraktning. Både i formålsbestemmelsens samfunnsperspektiv, individperspektiv og institusjonsperspektiv er samarbeidet med hjemmet presisert. Første ledd beskriver opplæringsens rolle, andre ledd beskriver individuell utvikling og tredje ledd handler om institusjonens ansvar for alle elever.

LK06 er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven, den er forpliktende for grunnskoleopplæringen og danner fundamentet og rammen for opplæringen i skolen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Pedlex, 2015, s. 2 forord).

Generell del av LK06 utdyper formålsparagrafen i Opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Pedlex, 2015, s. 2 forord).

Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i Opplæringsloven og forskrifter til loven og må ses i lys av det samlede regelverket (Utdanningsdirektoratet, 2006). Et av temaene i prinsipper for opplæringen er læringsplakaten som inneholder elleve punkter, som stadfester hva som er skolens og lærebedriftens overordnede oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I generelle del av LK06 og prinsipper for opplæringen, er det beskrevet flere elementer som framstår som en forutsetning for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til barn og unge. Faktorer som tilpasset- og likeverdig opplæring og inkludering, lærerens rolle, lærerens kompetanse og hensiktsmessig samarbeid med hjemmet er fire av flere faktorer som bør ligge til grunn for å skape et godt opplæringstilbud.

I den generelle delen av LK06 er det tydeliggjort at hovedansvaret for oppdragelsen ligger hos foresattes, og at skolens anliggende er å samarbeide med elevenes foreldre. Det betyr at hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre og har en felles oppgave i barnas læring og utvikling (Nordahl, 2007).

I den generelle delen av LK06 står det:

Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem (Utdanningsdirektoratet 2006, elevkultur, foreldredeltakelse og lokalsamfunn). Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den

må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2006, elevkultur, foreldredeltakelse og lokalsamfunn).

Dette understreker at foreldrene ut fra et normativt grunnlag er tildelt en sterk og aktiv rolle i skolen (Nordahl, 2007, s. 16). Vi kan si at samarbeid mellom hjem og skole blir sett på som en forutsetning for å ivareta grunnleggende rettigheter for både foreldre og barn (Nordahl, 2007, s. 16-17). Betingelsen for at foreldrene skal kunne forvalte sitt oppdrageransvar, er et nært samarbeid med de lærerne som står for opplæringen av deres barn (Nordahl, 2007).

Problematikken knyttet til temaet om barn som skaper støy og uro i skolen er fra tid til annen omtalt i media, ofte med et negativt fokus. Innholdet i kritikken varierer utfra hvem sin røst som løftes fram. Det kan handle om at utagerende barn ikke får et tilfredsstillende opplæringstilbud, samtidig som medelever opplever dårlig kvalitet på sin opplæring. I media fokuseres det på manglende kompetanse ved de som jobber med barn med atferdsvansker (Aftenposten, 01.02.14). Anne-Mari Sørli (2000) uttrykker at skolen bruker mye tid, ressurser og krefter på problematferd.

For å tydeliggjøre undersøkelsens hovedtema som er knyttet til elever med utagerende atferd og deres opplæringstilbud, vil jeg først redegjøre for begrepet utagerende atferd. Deretter komme med en beskrivelse av oppdragelsen historisk og i samtid.

### *1.1.2 Hva menes med utagerende atferd?*

Atferdsproblemer defineres ulikt i faglitteraturen og innenfor fagdisipliner, i tillegg brukes forskjellige termer for å beskrive disse barna. Synet på hvilken atferd i skolen som kan betegnes som et problem, har endret seg mye i tidenes løp. Det samme har definisjoner og betegnelser (Overland, 2006). Atferdsproblemer kan betraktes som et uklart begrep. Nordahl m. fl (2005) skriver at det brukes alt for lett og ofte på barn og unge når de oppfører seg på måter som irriterer, bekymrer eller provoserer voksne. Ogden (2009) beskriver at sett fra et lærerperspektiv er barn som bråker og forstyrrer undervisningen vanskelige, særlig de som reagerer negativt på tilsnakk eller korrigerings, noen kan være truende og angripe medelever og lærere. Elever med utagerende atferd kan være konfliktoppsøkende og blir lett upopulære og avvist av medelever.

Lærerne skal inkludere og differensiere, de skal ivareta opplæringen til elevene med utagerende atferd og samtidig ivareta de øvrige elevene i gruppen. Elever som viser problematferd innfrir ikke skolens krav og lærernes forventninger til akseptabel atferd (Ogden, 2009). Elever som oppleves som vanskelig kan få lærere til å reagere med bekymring

og irritasjon. De setter lærernes undervisning- og lederferdigheter på en hard prøve (Ogden, 2009, s. 14). Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel, hvordan atferden bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn (Nordahl m.fl., 2005).

Kjernene i atferdsproblemer er aggressiv atferd som kommer til uttrykk både fysisk, verbalt og gjennom andre signaler (Ogden, 2009, s.28). Aggressiv atferd fører ofte til negative reaksjoner fra jevnaldre i form av avvisning, motagresjon eller unnvikelse. Fra lærerens synsvinkel kan fokuset feste seg til den problematiske atferden og hjemmeforhold. Mens eleven og hjemmet forklarer problemene med dårlig undervisning og urimelige arbeidskrav og dermed opprettholdes den dårlige atferden (Ogden, 2009).

Jeg vil komme tilbake til atferdsproblemer i teorikapittelet under punkt 2.6, der vil jeg redegjøre nærmere for utagerende atferd, kjennetegn- og konsekvenser av denne atferden.

### *1.1.3 Oppdragelse sett både historisk og i samtid*

Historisk sett har oppdragelsen av barn alltid vært utfordrende og problematisk. Få barn og unge lar seg oppdra uten å stille spørsmål, vise motstand, være kritisk og gjøre andre ting enn det som er forventet (Nordahl m. fl., 2005, s. 9). For å lære må grensene prøves. Kanskje er dermed også noen former for atferdsproblematikk nødvendige og hensiktsmessige. Samtidig eksisterer det atferdsproblemer som er svært uhensiktsmessige og uheldige for barn og unges utvikling (Nordahl m. fl., 2005, s. 9-10). Nordahl m. fl. (2005) hevder at også i dag ser det ut som at atferdsproblemer er en av de store utfordringene i oppdragerens møte med barn og unge (Nordahl m. fl., 2005, s. 10).

Gjennom ulike skolereformer har barn og unges rett til opplæring blitt stadig utvidet både når det gjelder ulike elevgruppers rettigheter og i elevens antall år i skolen (Nordahl, 2000, s. 53). Dette har medført en utfordring i å gi opplæring innenfor de rammene som finnes for undervisning og de tradisjonene som finnes i skoleverket. Nordahl (2000) uttrykker at det kan ha sammenheng med den institusjonaliserte praksisen i skolen som i stor grad har vært å se på problemer i et patologisk perspektiv, og benyttet diagnostisering av enkelt elever og spesialundervisning som metode for å hjelpe elevene. Det betyr ikke at anvendelsen av årsaksforklaringer knyttet til individet er uten betydning eller bør avvises, men for å forstå problematferd må det betraktes i et utvidet perspektiv (Nordahl, 2000). I et makroperspektiv kan dette innebære et brudd på den demokratiske likeverdighetsideologien i skolen, som omhandler at alle elever skal gis like muligheter i skolen (Nordahl, 2000).

I de senere år har det vært et økt fokus på velferdsstaten, og utviklingen av internasjonale målsettinger har stått sentralt. Et eksempel på det er Salamanca-erklæringen. Salamanca-erklæringen fra 1993 fremhever retten til deltagelse i samfunnet, rett til å bevare ens integritet, retten til å være en del av fellesskapet og retten til å bevare sin individualitet (Hausstätter, 2007, s. 16). Felles for alle rettighetene er understrekningen av den enkeltes medborgerrett og statens oppgave med å inkludere alle samfunnsmedlemmene (Hausstätter, 2007, s. 16). På veien fram mot en skole for alle må lærerne ha gode kunnskaper for å dekke elevenes mangfoldige opplæringsbehov. Alle barn og unge skal oppleve likeverdige, tilpasset og inkluderende opplæring. Lærerne må ha kunnskap om barn og unges utvikling og læring.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Formålet med oppgaven er som nevnt tidligere å få innsikt i opplæringstilbudet til barn med utagerende atferd og hvilke praksiser som kommer til uttrykk i skolen. Samt på hvilken måte er viktige elementer som kan betraktes som en forutsetning for et tilfredsstillende opplæringstilbud vektlagt. Det betyr at lærernes fortellinger om egen praksis i skolen kan belyse på hvilket grunnlag lærerne forstår atferdsvansker. Det har ledet meg til følgende problemstilling:

«Hva forteller lærerne om opplæringstilbudet til barn som viser utagerende atferd?»

For å klargjøre problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskerspørsmål:

1. Hva legger lærerne i begrepet «utagerende atferd»?
2. Hvilke faktorer fremhever lærerne som viktig for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud for barn med «utagerende atferd»?
3. Hva er viktige påvirkningsfaktorer knyttet til ett tilfredsstillende opplæringstilbud for barn med «utagerende atferd»?

## **1.3 Formålet med undersøkelsen**

Formålet med undersøkelsen er å sette fokus på opplæringstilbudet til barn som skaper uro i skolen, sett i fra læreres perspektiv. Som tidligere nevnt på hvilken måte er viktige elementer som kan betraktes som en forutsetning for et tilfredsstillende opplæringstilbud vektlagt. Jeg vil belyse hvilke praksiser som er tilgjengelig for de ulike informantene. Undersøkelsen tar sikte på å få belyst perspektiver som kan bidra til å begripe hvilke utfordringer lærere står overfor i arbeid med elever som viser utagerende atferd.

## **1.4 Masteroppgavens struktur**

Denne masteroppgaven består av 5 kapitler:

Kapittel 1. I innledningen redegjør jeg først for bakgrunnen for valg av temaet i oppgaven. Deretter skisserer jeg relevant innhold fra opplæringsloven og læreplan for Kunnskapsløftet, avklarer begrepet utagerende atferd, og en kort redegjørelse av oppdragelsen både i samtid og nåtid. Neste steg er å presisere problemstillingen og forskerspørsmålene. Til slutt skal jeg kort redegjøre for formålet med undersøkelsen.

Kapitel 2 er oppgavens teoridel. Her belyser jeg teori som jeg mener er relevant i forhold til å få besvart problemstillingen i undersøkelsen. Teorien vil knyttes opp mot analysen og tolkningen av datamaterialet som er innhentet.

Kapitel 3 omhandler metoden. Her beskriver og begrunner jeg valg av den kvalitative metoden som anvendes i oppgaven. Videre redegjør jeg for forskerposisjon og den hermeneutiske tilnærmingen. Jeg gir en beskrivelse av kriteriene for utvelgelsen av informanter. Til slutt belyser jeg kvaliteten i forskningsarbeidet.

Kapitel 4 handler om den empiriske undersøkelsen. Her skal jeg presenter analysen og tolkningen min av datamaterialet i forhold til teorien som er beskrevet i kapittel 2.

Kapitel 5 er oppgavens konklusjon og avslutning. I konklusjonene skal jeg redegjøre for hovedfunnene som jeg har avdekket gjennom arbeidet med denne masteroppgaven i tråd med forskerspørsmålene. Helt til slutt i dette kapitlet kommer jeg med en kort avslutning i lys av konklusjonene.



## 2 Teori

### 2.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for min teoretiske referanseramme og relevant teori som danner rammeverket for denne undersøkelsen. Først redegjør jeg for mitt vitenskapelige ståsted. Etter min oppfatning gir et sosialkonstruksjonistiske perspektiv meg muligheten til å forstå barn som sosiale aktører som påvirkes av, og selv påvirker sine omgivelser.

Deretter vil jeg belyse relevant teori som hjelp til å forstå barn, og forklare barns sosiale utvikling. Videre vil jeg redegjøre for noen faktorer som etter mitt syn framstår som en forutsetning for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til elever med utagerende atferd. Til slutt skal jeg kort beskrive utagerende atferd, kjennetegn- og konsekvenser av denne atferden.

### 2.2 Sosialkonstruksjonistiske perspektiv

Kort oppsummering av de tre prosessen som Berger og Luckmann (1966) beskriver i grunntankene i «Den samfunnsskapt virkeligheten». Tre setninger oppsummerer Berger & Luckmanns prosjekt, og svarer til de tre prosessene de analyserer: «Samfunnet er et menneskelig produkt. Samfunnet er en objektiv virkelighet. Mennesket er et sosialt produkt» (Berger & Luckmann, 1966, s. 9). Begrepene som hører til disse tre faktumene er eksternalisering, objektivisering og internalisering. Mennesker skaper og blir skapt av samfunnet (Berger & Luckmann, 1966, s. 9). Tankegangen er med andre ord – slik forfatterne flere ganger fremhever - *dialektisk* - altså at den viser til en gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn (Berger & Luckmann, 1966, s. 9). Det innebærer at i en slik prosess utvikles det som blir vår virkelighet, der deler og helheter står i et dynamisk og interaktivt forhold til hverandre.

Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet retter oppmerksomheten mot at individet er et produkt av sin kulturelle og personlige historie og av sin umiddelbare sosiale kontekst (Nordahl m.fl., 2005, s. 68). Teoretikere innenfor perspektivet mener at psykologiske fenomener som tanker, minner, selvet og emosjoner ikke er naturgitt, men er skapt gjennom kontakt og kommunikasjon mennesker i mellom (Shotter, 1993, gjengitt etter Nordahl m.fl., 2005). Kjernen ligger i at individer fortolker det de observerer og at fortolkningene bærer preg av å være konstruksjoner av virkeligheten (Nordahl m.fl., 2005).

Ved å bruke *Sosialkonstruksjonistiske teorier* kan problematferd forstås ved at problematferd kan oppstå eller vedlikeholdes ved at andre konstruerer antakelser om individet og handler på en måte som medfører at individet viser problematferd (Overland, 2006, s. 29).

I det sosialkonstruksjonistiske perspektivet blir barn og unge betraktet som handlende individer og aktører som konstruerer sine egne liv. Med dette fokus forankrer jeg min forståelse av barn som sosiale aktører som påvirkes, og selv påvirker sine omgivelser, i en sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme. Min forståelsesramme vil komme til syne i valgene jeg gjør underveis i prosessen, ved at jeg fortolker det innsamlede datamateriell i den konteksten.

Samfunnsvitenskapelig forskning handler om mennesker, og samhandling mennesker imellom. Innenfor det sosialkonstruksjonistiske perspektivet blir mennesket betraktet som samhandlende individer, og i møte med mennesker konstruerer og fortolker de sin egen og andres atferd (Nordahl m. fl., 2005).

Oppmerksomheten rettes mot at individet er et produkt av sin kulturelle og personlige historie, og av sin umiddelbare sosiale kontekst (Nordahl m. fl., 2005). May Britt Postholm (2005) hevder at den sosiale, kulturelle og historiske settingen får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse.

### *2.2.1 Systemteori*

Systemperspektivet innebærer ikke bare en forståelse av at enkeltindivider hele tiden er i interaksjon med sine omgivelser, at de både blir påvirket av omgivelsene og selv påvirker dem (Nordahl m. fl., 2005, s.60). Sosiale systemer står også i et forhold til hverandre, og erfaringer og verdier fra et sosialt system kan påvirke handlinger i et annet system (Nordahl m. fl., 2005, s.60).

Systemtilnærmingen innenfor pedagogikk og psykologi trekker veksler på en rekke teorier og vitenskapelige tradisjoner, for eksempel innenfor filosofi, sosiologi og naturvitenskap (Nordahl m.fl., 2005, s. 57). Kjernen i den generelle systemteorien er at helheten er mer enn summen av enkeltdelene, og at systemet, som er åpent, skaper og omskaper seg selv gjennom læring (Nordahl m.fl., 2005, s. 57). Systemteori er en fellesbetegnelse på måter å betrakte sosiale systemer på som reflekterer den sosialkonstruksjonistiske perspektivet. Plasserer vi utfordrende barn inn i denne forståelsen, innebærer det at vår forståelse av atferden ikke må



løsrives fra konteksten den oppstår i (Pianta, 1999, gjengitt etter Fandrem og Fuglestad, 2013, s. 27).

Systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell (Nordahl m.fl., 2005, s. 57). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning eksisterer disse tenkemåtene og forståelsesmodellene i blant annet psykologi, sosiologi, pedagogikk og sosialt faglig arbeid (Nordahl m.fl., 2005, s. 58).

Svein Erik Jensen definerer systemteori slik:

«Systemteori viser til at atferd kan forstås relasjonelt ved at den formes i et kontekstueelt samspill med omgivelsene i form av individer, organisatoriske strukturer, forventninger og utfordringer» (Utdanningsforbundet, 2014, s. 6).

I sosiale systemer foregår det en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte samhandling mellom aktørene. Denne kommunikasjonen og samhandlingen skaper systemet, og seinere samhandling påvirkes av dette systemet (Nordahl m.fl., 2005, s. 58). Disse mønstrene og denne strukturen påvirker seinere hvordan kommunikasjonen og samhandlingen blir i klassen (Nordahl m.fl., 2005, s. 58). Dette systemperspektivet representerer en forståelse av hva atferdsproblematikk er, og hvordan denne atferden kan møtes (Nordahl m.fl., 2005).

Å se individsaker i et systemperspektiv handler altså om å se på kontekstens betydning når et barn er i vansker. Det er altså ikke snakk om *vanskelige barn*, men om *barn som er i vansker* (Fandrem og Fuglestad, 2013, s. 27). Det handler om komplekse og dynamiske prosesser der interaksjonen står sentralt. Det vil si at deltagerne i et sosialt system har en gjensidig påvirkning på delsystemet, og samtidig er de en del av helheten de befinner seg i (Fandrem og Fuglestad, 2013).

### 2.2.2 Utviklingsøkologi

En annen teori om sosiale systemer er det økologiske perspektivet. I den teorien understreker sammenhengene i barns oppvekst og utvikling. Problematferd kan utfra dette perspektivet forstås som en konsekvens av det oppstår ubalanse i samspillet mellom komponenter i en eller flere sositoper eller mellom ulike sositoper (Overland, 2006, s. 29). Slik ubalanse kan finnes innenfor et sosialt system som for eksempel skolen eller mellom sosiale systemer som for eksempel skolen og hjemmet (Overland, 2006, s. 30). Helhetsperspektiv på samhandling og dens kontekst er framhevet, og hvordan barn utvikler seg i en foranderlig verden (Ogden, 2009).

Økologi er opprinnelig et begrep fra naturfagene der det handler om samspillet mellom ulike systemer i naturen, der det er fin balanse mellom de ulike faktorene (Overland, 2006). Med utgangspunkt i forståelsen av naturen, kan en trekke paralleller til mennesker som bor og lever i et samfunn som består av ulike sosiale systemer (Overland, 2006). Bø (1994) bruker betegnelsen sosiotope om de mikrosystemer individet lever og ferdes i, og der sosialøkologi beskriver det samspillet som skjer i og mellom ulike sosiotope, så som hjemmet, skole, arbeidsplassen og fritiden (Bø, 1994, gjengitt etter Overland, 2006, s. 29).

Jeg har valgt å belyse opplæringstilbud til barn med utagerende atferd med forankring i Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori. Denne teorien mener jeg reflekterer over viktige faktorer i forståelsen av barns utvikling med et helhetsperspektiv på fenomenet. Bronfenbrenner (1977) definerer utviklingsøkologi som en progressiv, gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og et miljø i forandring (Bronfenbrenner, 1977, gjengitt etter Ogden, 2009, s. 54). Utviklingen påvirkes av flere faktorer, sosiale relasjoner er sentrale. De sosiale relasjonene oppstår i og mellom de ulike miljøene barn oppholder seg i, men også den større sosiale sammenhengen som disse inngår i. Barn påvirkes direkte av familier, skoleklasser, nabolag og fritidsmiljø (Ogden, 2009). Det som skjer i det ene systemet bidrar til endring i det andre, slike prosesser er forenelig med Bronfenbrenners utviklingsøkologi. I realiteten handler det om å forklare hvordan ulike systemer direkte eller indirekte virker inn på elevers utvikling både positivt og negativt (Fandrem og Fuglestad, 2013).

Bronfenbrenners utviklingsøkologi består av mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Mikrosystemet handler om miljøer hvor barn utvikler seg gjennom å gjøre erfaringer og skape sin virkelighetsforståelse. Her er barnet i direkte kontakt med dem som bidrar til sosialiseringen (Bronfenbrenner, gjengitt etter Ogden, 2009).

Mesosystemet dannes ved relasjonene mellom et sett av mikrosystemene. Vanligvis består mesosystemet for barn i skolepliktig alder av forbindelsen mellom hjemmet, skolen og fritidsmiljøet. Barns bevegelse i mesosystemet omtales som økologiske overganger (Klefbeck og Ogden, 2003, gjengitt etter Ogden, 2009). Slike økologiske overganger kan være kritiske for barnet. Det medfører en risiko for ikke å bli akseptert, og at barnet ikke mestrer kompetansekravet i det nye miljøet. Et slikt system kan være omfattende avhengig av barnets kompetanse og kontaktflate (Ogden, 2009).

Eksosystemet kan defineres som formelle og uformelle miljøstrukturer som barn ikke er direkte involvert i, men som likevel påvirkes deres utvikling. Viktige samfunnsinstitusjoner

utgjør systemet, det kan være via sosiale institusjoner som barnet har kontakt med (Bronfenbrenner, 1977, gjengitt etter Ogden, 2009, s. 55). Ideologiske og institusjonelle mønstre som kan sammenlignes på tvers av kulturer og subkulturer kalles makrosystemet. Her inngår blant annet politiske, økonomiske og ideologiske systemer (Ogden, 2009).

Barn, unge og voksne deltar daglig i ulike sosiale fellesskap – i familien, i arbeid, på skolen, i ulike fritidsaktiviteter og blant venner. Med andre ord så er vi alle deltakere i ulike sosiale systemer (Nordahl m.fl., 2005). I følge Nordahl m.fl. (2005) betyr det at de sosiale systemene danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler. Vi tilpasser våre handlinger eller vår atferd til de omgivelsene vi til enhver tid er i (Nordahl m. fl., 2005, s. 10). Selv om vi tilpasser oss omgivelsene vi til enhver tid er i, så er vi ikke underlagt disse sosiale systemene. Vi er aktive og påvirker selv de omgivelsene vi deltar i.

Det er flere forhold som kan påvirker barn og unge i negativ eller positiv retning. Faktorer som relasjonen mellom familien og skolen, venner med fiendtlige holdninger og lite motiverende undervisning kan ha stor betydning i utviklingen av problematferd (Nordahl m.fl., 2005). Konsekvensen av en slik systemforståelse er at vi noen ganger må arbeide med flere sosiale systemer samtidig for å kunne korrigere atferdsproblemene på en god måte (Nordahl m.fl., 2005, s. 11).

Bronfenbrenners sosial økologiske teori har hatt stor innflytelse på andre teorier, blant annet gjennom å påpeke den gjensidige påvirkningen mellom barn og miljø, og mellom nære og fjerne påvirkninger på barns utvikling (Ogden, 2009, s. 56). Andre legger vekt på hvordan risiko og beskyttende forhold i kombinasjon preger utviklingen (Ogden, 2009).

I analysedelen vil Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori være med på å belyse et perspektiv som er hensiktsmessig for å forstå sammenhengen i barns oppvekst og utvikling i et helhetsperspektiv (Ogden, 2009). Ved å anvende Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori kan jeg søke en forståelse om hvordan barn utvikler seg i en foranderlig verden. Det innebærer at utviklingen kan påvirkes av det oppstår ubalanse i samspillet mellom komponentene i de ulike systemene som barn inngår i. Oppmerksomheten rettes mot det som bidrar til ubalansen istedenfor selve problematferden (Overland, 2006). Det kan gi meg indikatorer som viser sammenhengen mellom tenkemåter og handlinger i skolen. Etter min oppfatning, er dette perspektivet ett av flere perspektiver, som kan representere en helhetlig forståelse av problematferd med tanke på et formålstjenlig opplæringstilbud. Fokuset vil da være på hva som bidrar til ubalansen, istedenfor selve problematferden. Endring av

problematferd vil ut fra et utviklingsøkologisk perspektiv først og fremst handle om å gjenopprette den økologiske balansen (Ogden, 2009).

Det finnes flere teorier for å forklare årsaker til problematferd, og det er heller ikke noen enkel teori som kan forklare hvorfor og hvordan barn utvikler eller ikke utvikler problematferd (Ogden, 2009). I følge Ogden (2009) er det derfor nødvendig å kombinere flere teorier for å kunne fange opp de mange og varierte påvirkningene som i kombinasjon bidrar til at barn får vansker eller klarer seg bra. Teoriene forsøker å beskrive mekanismene som ligger under utviklingen og hvordan samspillet mellom individ og miljø driver utvikling i positiv eller negativ retning (Ogden, 2009, s. 47). Teoriene har ulike innfallsvinkler, noen legger hovedvekten på å forklare miljøets atferds regulerende funksjon og andre hvordan risiko og beskyttende forhold i kombinasjon preger utviklingen (Ogden, 2009).

Både det sosialkonstruksjonistiske og systemteoretiske perspektiv gir meg gode analyseredskaper. Det gir meg anledning til å bruke relevant teori for å forstå det komplekse som er med på å påvirke barn i deres oppvekst, og for å få en bedre forståelse for hva utagerende atferd kan være et uttrykk for.

### **2.3 Lærer-elev relasjon**

Som nevnt tidligere er lærerens rolle og lærerens kompetanse skissert i opplæringsloven og i LK06. En viktig forutsetning for å ivareta alle elever etter intensjonen i skolen, er å skape en positiv relasjonen mellom lærer og elev. Med relasjoner menes hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre. Relasjonelle forhold er et grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon (Overland, 2006, s. 169).

Det viser seg at elever med atferdsvansker får mye negativ oppmerksomhet fra lærer, og den positive oppmerksomhet er fraværende når de gjør noe positivt eller følger lærerens instruksjoner og beskjeder. Når det er lite positivt samspill mellom lærer og elev er det vanskelig å opprette og bevare en positiv relasjon (Drugli, 2012). Lærere som har negative følelser overfor elever, står i fare for å miste sin mulighet til å korrigere elevens atferd. (Overland, 2006, s. 184). Læreren er en av flere viktige aktører i barn og unges liv. Det betyr at relasjonene har betydning for læring og utvikling, og vil danne et vesentlig grunnlag for elevers handlinger i skolen (Overland, 2006).

Fuglestad (1993) beskriver at relasjoner som eksisterer mellom lærer og elev og samhandlingen som foregår i mellom dem, vil ha en sterk sammenheng med både lærerens

undervisning og elevenes handlinger i klasserommet (Fuglestad, 1993, gjengitt etter Overland, 2006). Nordahl (2000) beskriver de samme forholdene og uttrykker at det vil være særlig vesentlig for elevene den oppfatningen de har av den undervisningen som foregår i klasserommet.

Når det skal legges til rette for gode læringsprosesser blant elevene legges ofte oppmerksomheten på lærerens faglige kompetanse, undervisningsmetoder, elevens behov for tilpasset opplæring, resultater på kartleggingsprøver også videre (Pianta, 2006, gjengitt etter Drugli, 2012). Sjeldnere fokuseres det på relasjonen mellom lærer og elev, selv om forskning viser at for å fremme trivsel og positiv atferd generelt, er relasjonen en sentral faktor.

Overland (2006) peker på sammenhengen mellom elevens syn på, eller innstilling til skolen og deres relasjon til læreren. Det betyr at elever som opplever at læreren bryr seg om dem, har en mer positiv innstilling til skolen enn de elevene som ikke har et slikt forhold til lærerne sine. Nordahl (2002) uttrykker at en lærer som har god relasjon til den enkelte elev, vil være i posisjon til eleven. Å være i posisjon betyr ifølge Nordahl (2002) at lærer har tilgang til eleven. Det innebærer at lærer har lett for å snakke med eleven og kunne stille krav. For eleven betyr det at han eller hun kan ta opp sine problemer med lærer (Nordahl, 2002).

Lærer-elev-relasjonen utfordres ved mye problematferd i skolen. Ulike studier gjennom mange år konkluderer med at det er nær sammenheng mellom atferdsvansker hos barn og negativ relasjon til lærer (Drugli, 2012). Risikoen er at lærer blir reaktiv istedenfor proaktiv i samspillet med eleven. Gerald Patterson beskriver at konflikter mellom lærer og elev som ofte blir en del av interaksjonen dem imellom, kan føre partene inn i det som kalles tvingende samspill (Drugli, 2012, s. 83). I følge Patterson og hans teori så er det voksenatferden som forsterker barnets problematferd over tid. Det er derfor vesentlig at voksne tar ansvar for å endre sin atferd overfor barnet (Drugli, 2012).

### *2.3.1 Å fremme positive relasjoner i læringsmiljøet*

Drugli (2012) refererer til at relasjoner er dynamiske elementer og at ulike strategier fremmer positive relasjoner mellom lærer og elev. Med relasjoner menes hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre (Overland, 2006, s. 169). I relasjonelle forhold vektlegges det at mennesker velger sine handlinger ut fra virkelighetsoppfatning eller den mening en tilskriver situasjoner og personer, samt ut fra egne mål og verdier (Overland, 2006). Elever som opplever at læreren bryr seg om dem, har en mer positiv innstilling til skolen enn de elever som ikke har et slikt forhold til lærerne sine

(Overland, 2006, s. 170). I forhold til undersøkelser utført av Nordahl (2000) som beskriver sammenhengen mellom elevens relasjon til lærer, framkommer det relative sterke sammenhenger mellom de relasjonelle forholdene på skolen og typen og omfanget av problematferd (Nordahl, 2000, gjengitt etter Overland, 2006).

### *2.3.2 Kjennetegn på gode relasjoner*

Overland (2006) beskriver noen faktorer som kjennetegner gode eller dårlige relasjoner. Tillit er en grunnleggende betingelse for utvikling av en god relasjon. Tillit er ikke noe en får, men noe en må gjøre seg fortjent til gjennom handlinger som utøves. Tillit opparbeides over tid, men kan raskt ødelegges av ukloke hendelser (Overland, 2006). Et eksempel på når lærer står i fare for å miste tilliten, er når eleven føler seg devaluert og mindreverdig ved å henges ut overfor resten klassen. Konklusjonen er at det er lettere å miste tillit enn å opparbeide seg tillit (Overland, 2006). Respekt er en forutsetning for å bli sett på som en autoritet som det er verdt å lytte til. I en relasjon er respekt et gjensidig anliggende (Overland, 2006, s. 170).

Elever er opptatt av om læreren er rettferdig eller ikke. En rettferdig lærer behandler alle likeverdig (Overland, 2006, s. 171). Det betyr ikke at alle skal behandles likt, men at ingen blir forfordelt med goder og oppmerksomhet. Klassereglene skal gjelde for alle, og læreren har ingen favorittelever som blir særbehandlet (Overland, 2006, s. 171).

## **2.4 Faglig, personlig og sosial utvikling**

Å være lærer innebærer å tilrettelegge for faglig-, personlig og sosial utvikling. Det betyr at lærerne har en oppdragerfunksjon. Skolens faglige mål og sosiale og personlige oppgaver kommer til uttrykk i formålsparagrafen i opplæringsloven der det heter at skolen skal bidra til at elevene blir «ganglege mennesker i heim og samfunn» (Nordahl, 2007, s. 20). Nordahl (2007) beskriver ut i fra læreplanen og opplæringsloven at skolen skal bidra til at elevene utvikler seg personlig og sosialt. Det betyr at skolen ikke bare skal vektlegge at elevene får skolefaglige kunnskaper. Sosial læring er ikke noe nytt tema i skolen, men det er et område hvor det forventes mye, og undervises lite (Ogden, 2009, s. 228). Elever med for eksempel atferdsvansker er blant de som har vanskelig for å mestre samspill med jevnaldrende innenfor rammene av ordinære klasser (Ogden, 2009, s. 228). En inkluderende skole stiller krav til at alle elever om at de skal være i stand til å omgås og samarbeide med elever som har svært varierende sosiale forutsetninger (Ogden, 2009, s. 228).

I følge Nordahl (2007) har skolen to hovedoppgaver som målsetting, den ene er knyttet til elevens sosiale og personlige utvikling, og den andre dreier seg om læring av fagene. Det

innebærer at skolen skal bidra med at elevene utvikler sosiale ferdigheter og en positiv identitet og selvoppfatning.

## **2.5 Tilpasset-, likeverdig og inkluderende opplæring**

Her vil jeg redegjøre for begrepene tilpasset – likeverdig - og inkluderende opplæring. Disse faktorene framstår for meg som en del av forutsetning for å utvikle et tilfredsstillende opplæringstilbud, spesielt til barn og unge som har ulike former for utfordringer.

Med Kunnskapsløftet (LK06) som ble iverksatt fra skoleårets begynnelse i 2006, har vi for første gang en gjennomgående reform for det 13-årige skoleløpet (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Inkludering, likeverdig- og tilpasset opplæring er tre sentrale prinsipper i den norske enhetsskolen. Begrepet inkludering er generelt og gjelder alle elever. Inkludering er knyttet til både deltakelse i fellesskapet og samtidig den individuelle tilpasningen (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Likeverdig opplæring handler om enkelt elevens egenart, opplæringen må differensieres og tilpasses mangfoldet. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som er nedfelt i opplæringsloven, den gjelder samtlige elever i norsk skole (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009).

At lovverket og læreplandokumentet bruker begrepet «tilpasset opplæring», bør først og fremst forstås som en understreking av viktigheten av hensynet til mangfoldet i elevgruppen når man organiserer og gjennomfører opplæringen (Øzerk, 2011, s. 19). Siden dette prinsippet er lovfestet, innebærer det en klar forpliktelse for skoleeier og den enkelte skole til å søke å tilpasse opplæringen slik at alle elever kan få et tilfredsstillende utbytte av den (Bjørnsrud og Nilsen, 2008, s. 11).

Tilpasset opplæring fastslår at skolen skal ha rom for alle, og lærerne må ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses både fag, stoff, alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (Utdanningsdirektoratet, 2006, generell del).

Likeverd innebærer at ethvert menneske har sin egenverdi. Skolens oppgave er å formidle et slikt syn til elevene og støtte dem i utvikling av toleranse og respekt (Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg, 2009, s. 38). Tanken er at alle er verdifulle i fellesskapet og at alle kan utvikle seg gjennom tilpasset opplæring (Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg, 2009).

I hovedsak dreier inkludering seg om å forstå elevmangfoldet og forskjellighet som en berikelse for fellesskapet. Prinsippet om inkludering er generelt og favner alle elever i norsk skole. Både i L97 og LK06 er det presisert at formålet med inkluderende opplæring er at alle

elever skal delta i det faglige, det kulturelle og det sosiale fellesskapet. (Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg, 2009). Overland (2006) viser til at skolene må skape likeverdighet i skolen blant annet gjennom praktisering av fellesskap mellom elever med ulike forutsetning. Inkludering har to formål, på den ene siden handler det om deltagelse i fellesskapet og på den andre siden om individuell tilpassing. Opplæringen i skolen skal møte elevens forskjellighet. Inkludering er motstykket til ekskludering som handler om at elevene ikke får delta i fellesskapets opplæring (Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg, 2009).

## **2.6 Problem atferd i skolen**

Det finnes ulike definisjoner på atferdsproblemer i faglitteraturen. En av årsakene til det er at ulike fagdisipliner forstår atferdsproblemer på forskjellige måter (Nordahl m. fl., 2005).

Nordahl, m. fl, 2005, beskriver fire definisjonstilnærminger som kan være aktuell og kan gi et helhetlig «bilde» i forståelsen av atferdsproblemer. Jeg skal her kort redegjøre for den definisjonen av atferdsproblemer som har fått større og større gjennomslagskraft.

Bronfenbrenner (1979), Klefbeck og Ogden (2003) og Henggleler, Melton og Smith (1992) forfekter, at atferdsproblemer er et resultat av et «disturbed ecosystem» (Klefbeck og Ogden, 2003 og Henggeler, Melton og Smith 1992, gjengitt etter Nordahl m. fl., 2005, s. 32). Denne definisjonen fokuserer på samspillet mellom individet og dets omgivelser og fremhever betydningen av de kontekstuelle og læringsmessige betingelser for hvordan barn og unge oppfører seg (Nordahl m. fl., 2005, s. 32-33). Det innebærer at det kan være misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. Det betyr at problematferd ikke nødvendigvis alltid er et uttrykk for individuell tilkortkomning (f.eks. svake sosiale ferdigheter) eller svikt (f.eks. kognitive lærevansker), men kan like gjerne være en reaksjon på ugunstig eller skadelige oppvekst- og læringsbetingelser (Nordahl m. fl., 2005, s. 33). Ut fra denne definisjonen kan atferdsproblemer forebygges ved å rette oppmerksomheten mot de ulike systemene barnet påvirkes og er en del av, som for eksempel jevnaldersmiljøet, skolen og familien, fremfor barnet selv (Nordahl m. fl., 2005, s. 33). Dette innebærer at det blir viktig å arbeide med å endre strukturer og mønstre i barnets sosiale system (Nordahl m. fl., 2005, s. 33).

På 1990-tallet gjennomførte Sørli og Nordahl (1998) en omfattende studie av problematferd. De fant fire hovedtyper av problematferd; lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd (Nordahl m.fl., 2005). Utagerende atferd er den andre vanligste formen for problematferd i skolen (Nordahl m.fl., 2005, s. 36). Denne atferds dimensjon inkluderer handlinger som favner verbalt og fysiske angrep på andre



mennesker. Utagerende atferd kjennetegnes med en aggressiv atferd som kommer til uttrykk for eksempel ved å svare tilbake når lærer irettesetter han eller henne, slåss med medelever eller krangler med lærerne (Overland, 2006). I følge forskning uttrykker disse barna at de er sosialt isolert og føler seg ensomme i skolen. I så måte kan den utagerende atferden forståes som et uttrykk for å skjule opplevelsen av å være sosialt isolert i skolen (Overland, 2006).

Problematferd i skolen kommer til uttrykk på mange måter. Noen elever er høyrøstede, trekker hverandre opp og får hele klassen til å le. Andre er uhøflige og grove i munn, mens andre igjen har tydelige behov for ekstra oppmerksomhet og skyr ingen midler for å komme i fokus (Ogden, 2009, s. 13). Drugli (2002) bruker betegnelsen barn som vekker bekymring, om de som ikke utvikler seg slik det er forventet. Det kan blant annet inkludere barn som er svært urolige, som ikke innordner seg regler og krav, som er aggressive og som er slitene og triste.

Ogden (2009) refererer til at atferdsproblemer er både elev- og skoleproblemer. Atferd som sett fra skolens perspektiv er uforenelig med undervisning og læringsaktiviteter skaper bekymring. På den ene siden er det vanskelig for lærer å undervise, på den andre siden er det umulig for medelever å få arbeidsro. Hensynet til klassen og læreren blir da like viktig som hensynet til den enkelte eleven (Ogden, 2009, s. 45).

Alle elever bør få muligheten til å lykkes på skolen også de utfordrende elevene. En inkluderende skole skal omfatte alle elever på en slik måte at de får en følelse av tilhørighet, blir sett og hørt, og kan være med på å påvirke læringsmiljøet. Vi kan utfra læreplan og lovverk si at skolen ikke bare skal se til at elevene får skolefaglige kunnskaper, skolen skal også bidra til at elevene utvikler seg sosialt og personlig (Nordahl, 2007, s. 21). Barn tilbringer stadig mer tid på skolen og lærerne har større muligheter til å bedrive oppdragelse i skolen (Nordahl, 2007).

Skolen har i praksis alltid vært en sosialiseringsarena for barn og unge. I dag er denne oppgaven også gitt skolen som et mandat i og med at skolen skal bidra til elevens personlige og sosiale utvikling (Overland, 2006, s. 50).

Med færre muligheter til å overflytte elever til egne klasser og skoler betyr i praksis at det stilles større krav til kompetanse og fleksible tiltak ved den enkelte skole (Ogden, 2009). Det forutsetter et godt faglig støtteapparat i og utenfor skolen og at lærerne har en profesjonell innstilling til problemene (Ogden, 2009, s. 45).

## 2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for teori som jeg mener er relevant i forhold til formålet med denne undersøkelsen.

Utviklingsøkologi er en av flere teorier som er aktuell når en skal forsøke å forstå atferdsproblemer i skolen. Ved å se på sammenhengen i de ulike systemene som barn inngår i, kan det være med på å beskrive hvilken betydning det kan ha for utviklingen hos barn og unge. Jeg har vektlagt en helhetlig forståelsesramme omkring temaet, det gir meg muligheter til å forstå barn i et perspektiv hvor de selv påvirker, og blir påvirket av miljøet, samt hvilken betydning de ulike systemene har på utviklingen av barns atferd.

I analysedelen vil analyseredskapene mine være perspektiver og relevant teori som beskrevet i teorikapitlet. Her vil referanserammen min være i lys av systemteoretisk tilnærming når jeg forsøke å forstå temaene som informantene har svart på under intervjuene. Fremgangsmåten vil være å gjøre fortolkninger av datamaterialet i den konteksten som de ulike teoriene og perspektivene beskriver. Ved å analysere de svar som informantene kommer med utfra forskerspørsmålene, kan jeg redegjøre for funn i undersøkelsen.

## 3. Metode

### 3.1 Innledning

I løpet av prosessen i arbeidet med denne masteroppgaven har jeg reflektert over hvilken metode som kan være hensiktsmessig i forhold til å få besvart problemstillingen etter formålet. Underveis i arbeidet med teorikapittelet kom jeg frem til hvilken metode som kan bidra til at jeg får besvart undersøkelsens anliggende. Siden jeg ønsker å få frem forståelser og fortolkning av et fenomen, fremstår kvalitativ metode som formålstjenlig.

Problemstillingen jeg har valgt er «*Hva forteller lærerne om opplæringstilbudet til barn som viser utagerende atferd*»? For å klargjøre problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskerspørsmål: *Hva legger lærerne i begrepet «utagerende atferd»? Hvilke faktorer fremhever lærerne som viktig for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud for barn med «utagerende atferd»? Hva er viktige påvirkningsfaktorer knyttet til opplæringstilbudet til barn med «utagerende atferd»?*

### 3.2 Valg av metode

Begrepet metode stammer fra det greske *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 16). Som en del av planen for undersøkelsen må jeg ta stilling til hvilke metodiske tilnærminger jeg skal velge, og hvilke metoder som er relevante i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Det er to hovedtyper av metode, kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming. Kvantitative metoder er lite fleksible og vektlegger utbredelse og antall, mens kvalitative er mer fleksible og søker å gå i dybden av et fenomen (Thagaard, 2013).

Planleggingen av problemstilling og undersøkelsesopplegget innebærer at forskeren tenker nøye igjennom hva undersøkelsen skal omfatte, og hvilke metoder som kan gi relevant informasjon (Thagaard, 2013) I utvalget av metoder falt valget mitt på intervju, som kan beskrives som en kvalitativ metode. Kvalitative metoder kan betraktes som mer fleksibel på grunn av at de tillater større grad av spontanitet og tilpasning mellom forsker og informant. Det empiriske materialet samles ofte inn enten ved intervju, deltagende observasjon eller tekster som analyseres og tolkes. Observasjon egner seg godt til å gi informasjon om praksis i dagliglivet, om hvordan personer forholder seg til hverandre og hvordan de presenterer seg i sine omgivelser. Intervju er en adekvat måte å få besvart problemstillingen på, og en egnet

metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2013).

### *3.2.1 Beskrive metoden*

Intervju har blitt en populær forskningsmetode innen humaniora og samfunnsvitenskapene, og den er en av de viktigste metodene innen kvalitativ forskning (Brekke og Tiller, 2013, s.125). Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 95).

Intervju som forskningsmetode brukes i kvalitative forskningsprosjekt der målet ikke er å få endelig svar på et spørsmål eller statistiske generaliseringer, men å finne ut mer om et lite utdrag av vårt samfunnsliv (Brekke og Tiller, 2013). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) refererer til at metoden kjennetegnes av fravær av en analytisk hovedretning og kan utføres på ulikt vis. Dette medfører ikke at forskeren kan jobbe uten å følge noen retningslinjer. Man må velge hvordan data skal samles inn, og valg gjort på ett trinn i prosessen binder og avgrenser muligheten på et annet trinn.

Å bruke intervju som forskningsmetode kan beskrives som en prosess som går over flere faser: fra planlegging til gjennomføring og tilslutt etterarbeid (Brekke og Tiller 2013, s. 124-125). Kvale (2001) er inne på flere innvendinger mot intervju som metode, men understreker at for forskeren betyr dette at bevissthet og kritisk refleksjon omkring metodevalg er viktig i hele forskningsprosessen (Kvale, 2001, gjengitt etter Brekke og Tiller, 2013).

I faglitteraturen beskrives ulike intervjuformer og fremgangsmåter, men jeg skal konsentrere meg om ansikt til ansikt intervju. Bakgrunn for valget er at jeg vurderte det som mest formålstjenlig i forhold til å få besvart problemstillingen i undersøkelsen. Denne formen gir mer nærhet til materialet, og i tillegg en rikere beskrivelse av temaet som undersøkelsen skal bidra med.

Intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. Når jeg utarbeidet intervjuguiden var jeg særlig oppmerksom på hvordan spørsmålene ble utformet. Det var viktig at jeg stilte de rette spørsmålene for å få svar på problemstillingen. Jeg forsøkte å være bevisst på å stille spørsmål, som gir informantene mulighet til å svare ut i fra hvordan de selv oppfattet formuleringen. Denne innfallsvinkelen gjør at forskeren har mindre innvirkning på hvordan informanten har forstått spørsmålene og

hvordan de svarer (Christoffersen og Johannessen, 2012). Intensjonen min var at jeg kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål innenfor hvert tema, utfra hvilke svar jeg fikk fra informantene. Denne tilnærmingen beskriver Kvale & Brinkmann (2015) som semistrukturert tilnærming der spørsmålene er utformet på forhånd. Den semistrukturerte tilnærmingen egner seg når formålet er å innhente beskrivelser av informantens livsverden for å kunne fortolke betydningen. I kvalitative studier er det også interessant å sammenligne data fra flere informanter, derfor er det viktig å ha en gjennomtenkt referanseramme for spørsmål som stilles til flere (Repstad, 2007).

De ulike temaene står i forhold til problemstillingen og forskerspørsmålene som undersøkelsen skal belyse. Fordi målet mitt var å få bedre innsikt og forståelse av hva som ligger til grunn i opplæringstilbudet til elever som skaper uro for seg selv og andre, anvendte jeg en semistrukturert tilnærming. Fordelen ved å gjøre bruk av en semistrukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle informantene har gitt informasjon om de samme temaene (Thagaard, 2013). Denne fremgangsmåten ga meg anledning til at jeg på forhånd kunne definere noen oppfølgingsspørsmål, og under intervjuet spontant tilpasset oppfølgingsspørsmålene og utdypingsspørsmål ut fra hva informantene svarte. Intervjusituasjonen ga større fleksibilitet i den forstand at jeg kunne styre spørsmålene i den retningen som ga best mulig svar på problemstillingen min. Dette ga et løsere preg, og ga informantene anledning til å beskrive situasjoner fra sin hverdag som kan være problematiske.

I intervjusituasjonen brukte jeg lydopptaker som hjelpemiddel for å dokumentere intervjuene. Dette for å kvalitetssikre at ikke noe data gikk tapt under og etter intervjuet. Videre ga det meg muligheten til å høre i gjennom materialet så mange ganger det var behov for det. Repstad (2007) viser til at fordelen med en lydopptaker er at en får med seg flere detaljer enn det som er mulig når forskeren noterer. Risikoen for at viktig data kan gå tapt er tilstede når forsker noterer underveis (Thagaard, 2013).

### *3.2.2 Forskerposisjon*

Intervjusituasjonen stiller krav til meg som forsker. Forskeren «bruker seg selv som instrument, og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir unik tilgang til intervjupersonens livsverden» (Thagaard, 2013, s. 97-98). Ett etisk dilemma som kan oppstå er hvor vidt jeg som forsker greier å ta en avveining i hvor personlig og nærgående spørsmål jeg kan stille, slik at ikke informantene ble ledet til å gi informasjon som

vedkomne vil angre i ettertid. Det er viktig etisk prinsipp at deltagelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade de personene vi intervjuer (Thagaard, 2013, s. 119).

Siden jeg kjenner feltet jeg skal undersøke, kan det utfordre min egen oppfattelse av det feltet jeg ønsker å belyse. I lys av dette var jeg bevisst på at jeg i forskerrollen måtte passe meg for å se på feltet med ett forutinntatt blikk. Samtidig vet jeg at mine tolkninger vil være preget av min forståelsesbakgrunn, og erfaringer fra min praksis. Thagaard (2013) hevder at særlig analysen og tolkningen av resultatene vil bære preg av forskerens faglige plattform.

Intervjusituasjon foregikk i rolige omgivelser og uten forstyrrelser. Jeg opplevde at informantene var rolig og bekvem. Jeg var bevisst på at konteksten skulle oppleves som trygg og komfortabel for informantene. Thagaard (2013) beskriver det som å ta *regi* over intervjusituasjonen. Det innebærer for forskeren å utforme kontakten slik at informantene føler seg trygg og ønsker å dele sine erfaringer (Thagaard, 2013). Det er viktig for meg, å være bevisst på hvordan forforståelsen min, kan være med på å påvirke analysen og tolkningen av datamaterialet. Jeg har inntrykk av at informantene svarte ærlig og oppriktig på spørsmålene mine. For meg virket det ikke som at informantene forsøkte å tilpasse svarene til noe bedre enn hva skolehverdagen reelt er. Jeg var oppmerksom på hvordan jeg responderte på svarene jeg fikk, slik at jeg ikke sendte signaler som kunne gi rom for tolkninger på godt og vondt. Samtidig er jeg klar over at spørsmålene mine kan ha vært ledende, og ført informantene mot et ønsket svar i forhold til problemstillingen.

### **3.3 Hermeneutisk tilnærming**

Hermeneutisk tilnærming er en vitenskapelig tradisjon som utgjør et grunnlag for metodene innen kvalitativ forskning, derfor vil jeg gi en kort presentasjon av den her. Thagaard (2013) viser til at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom og utforske et dypere meningsinnhold, enn det som er umiddelbart innlysende. Det vil si at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. I en hermeneutisk tilnærming vil forsker tolke situasjoner og svar på spørsmål med bakgrunn i sin forforståelse. Postholm (2010) beskriver prosessen som den hermeneutiske sirkel. Mening blir konstruert gjennom en prosess hvor enkelte delene i teksten blir påvirket av den globale meningen eller oppfatningen av den (Postholm, 2010, s. 19-20).

Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til fortolkninger av tekster. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan hermeneutisk perspektiv knyttes til å «lese» kultur som tekst. Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013, s. 41). Å

tolke handlinger som tekst innebærer å tillegge handlinger en spesiell mening (Thagaard, 2013, s 41). Hermeneutikken legger altså vekt på meningsinnholdet, og går svært langt når det gjelder å betrakte handlinger som tekster som kan fortolkes (Thagaard, 2013, s. 43).

Hermeneutikken er basert på ulike forforståelser og vektlegger en helhetlig forståelse i analysen (Thagaard, 2013).

Siden problemstilling i denne undersøkelsen handler om å få tak i lærernes fortellinger om praksiser i skolen, praksiser som konstrueres for den enkelte lærer i arbeidet med barn med utagerende atferd, forankrer jeg forskningsarbeidet i en hermeneutisk filosofi. Det skaper rom for å få frem forskjeller, individuelle variasjoner og likheter i lærernes måte å oppfatte og håndtere temaet på. Fremgangsmåten var å søke og nå frem til gyldige fortolkninger av datamaterialet som var innhentet. Gjennom en hermeneutisk tilnærming fortolket jeg handlingene informantene formidlet gjennom teori, og vektla meningsinnhold i det som ble sagt. I tillegg analyserte jeg det informantene beskrev opp mot teorier og perspektiver som er redegjort for i teorikapittelet.

### *3.3.1 Design*

Forskningsdesign er plan for gjennomføring og valg av metode. Problemstillingen avgjør hvilken fremgangsmåte som er best egnet. Thagaard (2013) refererer til at prosjektets design beskriver retningslinjer for hvordan forskeren tenker seg å utføre prosjektet. Retningslinjene for prosjektet omfatter beskrivelser av *hva* undersøkelsen skal fokusere på, *hvem* som er aktuelle deltakere, *hvor* undersøkelsen skal utføres og *hvordan* den skal utføres (Thagaard, 2013, s.54-55). Med tanke på problemstillingen min så har jeg valgt ett kvalitativ design for denne undersøkelsen. Målet mitt er å få kunnskap om både det kompliserte, men også mulighetene som ligger i utviklingen av et hensiktsmessig opplæringstilbud for målgruppen. I lys av denne betraktningen, vil et kvalitativ design være best egnet for å belyse informantenes livsverden, og gi en dypere forståelse av kompleksiteten i et opplæringstilbud.

## **3.4 Utvalg av informanter**

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse, er en viktig del i all samfunnsforskning, både i kvalitative og i kvantitative undersøkelser (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.103). I kvalitative metoder er formålet som regel og komme nær innpå personer i målgrupper som vi ønsker å vite noe om. Målet mitt med undersøkelsen var å få større kunnskap om, og dypere innsikt i hva lærere forteller om opplæringstilbudet til barn

med utagerende atferd. I dette perspektivet ble det naturlig å løfte frem lærerens røst og beskrive hvordan de opplever og oppfatter utfordringene omkring dette fenomenet.

Kvalitative studier baserer seg på *strategisk utvalg*, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). I utvelgelsen av informanter er det viktig at de har nærhet til fenomenet som skal undersøkes. Omfanget av informanter varierer i forhold til hensikten med undersøkelsen, tidsperspektiv og økonomien som råder. *Strategisk utvelgelse* vil si at forskeren først tenker igjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendig data. Det neste steget er å velge ut personer som skal delta i undersøkelsen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.106).

Det finnes ulike måter å sette sammen strategiske utvalg på. I denne undersøkelsen vil jeg bruke kriteriebasert utvelgelse, det vil si at informantene må oppfylle spesielle kriterier for å være aktuelle kandidater. Følgende kriteriebasert utvelgelse vil undersøkelsen være basert på:

- Pedagogisk personale med relevant utdanning på skole uavhengig av om det er ordinær skole eller en «spesialavdeling» ved skolen.
- Pedagogen må stå i et arbeid med elev/elever med «utagerende atferd».
- Pedagogisk personale på ungdomstrinnet.

Bakgrunnen for valgene mine i utvelgelsesfasen av informanter, var for å luke ut momenter som kan svekke undersøkelsen. For å unngå at undersøkelsen svekkes ved at det er ulik vektning i forhold til utdanning mellom de deltakende informantene, valgte jeg å benytte pedagoger med faglig bakgrunn. Jeg ønsket å intervju pedagoger som står i et slikt arbeid på intervju tidspunktet. Valget baserer seg på at jeg ønsker meg en høy grad av aktualitet i intervjuøyeblikket. Jeg ønsket å få med meg både de faglige og emosjonelle aspektet ved å stå i arbeid med denne type elever. Dette vil samtidig øke validiteten ved at informanten vil beskrive en nå situasjon og ikke gi en historisk beretning, tidsaspektet ble riktig.

Intervjuene var lagt opp etter en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1). Jeg har intervjuet tre informanter som jobber ved ulike skoler i to kommuner. Informantene har relevant pedagogutdanning og har tilknytning til ungdomstrinnet 8.-10. trinn. Ulikhetene består av hvilket trinn de har undervisningen på. Samme spørsmål ble stilt til alle informantene. Allikevel ble det tre ulike samtaler. Det kan ha sammenheng med at jeg ble tryggere i min



rolle som intervjuer. Jeg ble mer komfortabel i den konteksten og formulerte meg bedre etter hvert i forhold til intervju- og oppfølgingsspørsmålene. En annen faktor er at informantene var forskjellige, og uttrykte seg på ulike måter.

I forskning vil en av og til være avhengig av hjelp fra sentrale informanter, for eksempel ledere, til å plukke ut svarpersoner som skal intervjues (Repstad, 2007). I forhold til min undersøkelse tok jeg i første omgang kontakt med lederen på min skole. Lederen på min skole tok igjen kontakt med rektorer på ulike skoler i forskjellige kommuner. Rektorene som ble kontaktet formidlet videre til sine ansatte om prosjektet. De som ønsket å delta i prosjektet tok kontakt med meg og min leder.

Repstad (2007) uttrykker at det ikke finnes noe standardsvar på hvor mange intervjuer en kvalitativ undersøkelse må ha, det må avgjøres i hvert enkelt tilfelle. Videre sier Repstad (2007) at det av praktiske årsaker kan være lurt i første omgang å gjøre flere avtaler enn nødvendig. For å avgrense undersøkelsen valgte jeg å intervju tre informanter, som oppfylte kriteriene i min strategiske utvelgelse. Jeg tok også med i betraktningen at ved å intervju informanter fra en kommune, kunne jeg risikere at det har utviklet seg en kollektiv forståelse i forhold til hvilket perspektiv atferdsvansker forstås i. Med bakgrunn i dette perspektivet valgte jeg i utgangspunktet at informantene skulle befinne seg i ulike kommuner. Det viste seg å være utfordrende og få deltakere til undersøkelsen min. Da tiden begynte å løpe fra meg omgjorde jeg planen og fikk intervjuet informanter fra to kommuner. Det betyr at jeg reflekterte over faktorer som kunne svekke grunnlaget for undersøkelsen.

### **3.5 Kvalitet i forskningsarbeid**

Det har vært viktig for meg å kvalitetssikre hele prosessen fra planleggingen, gjennomføringen og analysen. Thagaard (2013) refererer til to sentrale aspekter ved kvalitativ forskning, systematikk og innlevelse. Systematikk knyttes til fremgangsmåter i forskningsprosessen. Det vil si at forsker foretar grundige og omfattende vurderinger i tilknytning til avgjørelser om fremgangsmåter for innsamling av data, og hvordan data skal analyseres og tolkes (Thagaard, 2013, s. 15). *Innlevelse* er viktig for å oppnå forståelse. Forskeren må derfor være og mottagelig for inntrykk som kan gi informasjon om de personene vi studerer (Thagaard, 2013, s. 15).

#### *3.5.1 Reliabilitet*

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på,

og hvordan de bearbejdes (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.23). Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I følge May Britt Postholm (2010) er spørsmålet om reliabilitet hvor godt analysen forsvarere fortolkninger. Reliabilitet handler om pålitelighet, det vil si om vi kan stole på at undersøkelsen er presis, og at det ikke skjer feil underveis.

### 3.5.2 Validitet

*Validitet* er knyttet til tolkning av data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013, s.204). Repstad (2007) viser også til at begrepet Validitet i litteraturen oversettes med gyldighet. Forskere forklarer ofte validitet med om vi faktisk har målt det vi ønsker å måle, eller litt mer generelt spurt: Er det samsvar mellom våre forskningsspørsmål og de informasjonene vi gjør bruk av når vi trekker våre konklusjoner? (Repstad, 2007, s.134)

Underveis har jeg flere ganger stilt meg selv spørsmål om hvor valid denne forskningen er. Refleksjoner rundt hele forskningsprosessen blir viktig, der jeg hele tiden måtte spørre meg selv om forskningen er på rett spor. Ved at jeg brukte lydopptaker under intervjuene, kvalitetssikret jeg at data ikke gikk tapt. I tillegg kunne jeg lytte til intervjuene flere ganger slik at intervjuene ble korrekt sitert under transkriberingen.

### 3.5.3 Etikk

Det er flere sider ved de etiske prinsipper i forskningen som er viktig å ta til følge. Det er særlig de tre etiske grunnprinsipper informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013). Ved Informert samtykke har informantene fått opplysninger om undersøkelsen, at det er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg. Konfidensialitet blir overholdt ved å anonymisere informantene slik at informantene ikke blir skadelidende i ettertid (Thagaard, 2013). Prinsippet om at informantene ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, bør være eller utsettes for unødvendige belastninger bør være ledende for hvor nærgående forskeren kan være i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s.120).

Det stilles krav om å informere de som utforskes om hensikten med forskningen på en ryddig måte som gjør at informantene vet hva de er med på og følgene av det. Jeg utformet et skriftlig informasjonsskriv til hver deltaker. Der jeg tydeliggjorde overfor informantene hva det innebærer å delta i undersøkelsen. Det gikk også tydelig fram at informantene når som

helst i prosessen har anledning til å trekke seg, uten å måtte stå til rette for det, eller at det medfører negative konsekvenser for deltakerne. Innsamlet data vil da slettes umiddelbart. Jeg innhentet skriftlig samtykkeerklæring fra alle informantene i undersøkelsen. I tillegg gjennomgikk jeg informasjonen før jeg starter intervjuene.

Hvis man skal samle inn og behandle personopplysninger, må man vurdere om disse er meldepliktige, eventuelt konsesjonspliktig (Christoffersen og Johannessen, 2012) Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger, faller inn under personopplysningsloven fra 2001. Det vil si at prosjektene er meldepliktige, og må meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Thagaard, 2013, s.25). Denne masteroppgaven skal ikke inneholde personopplysninger på en slik måte at det kreves innmelding til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Selv om den ikke er meldepliktig, vil jeg gjøre nødvendige tiltak for å ivareta konfidensialiteten og behandle opplysninger med forsiktighet. All informasjon som jeg innhentet gjennom intervjuene ble forsvarlig oppbevart. Intervjuene på lydopptakeren ble lagret som en datafil på passord beskyttet enhet.

#### *3.5.4 Fra tale til tekst*

I følge Brekke og Tiller (2013) består etterarbeidet i hovedsak av å ta vare på datamaterialet, transkribere hele eller deler av det, analysere, tolke og validere materialet, og til slutt gjenstår det å skrive om funnene i en forskningsrapport. Helt sentralt er transkripsjon av datamaterialet. Hvor mye tid som går med til transkripsjonen kommer an på hva forsker vurderer som vesentlig informasjon som har betydning for å få besvart undersøkelsen. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver et intervju som et sosialt samspill. Det betyr at elementer som det temporale utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk ikke er fremtredende for den som leser utskriften utenfor denne konteksten. Ironi er spesielt vanskelig å gjengi i en utskrift, da det krever en bevisst uoverensstemmelse mellom ikke- verbalt og verbalt språk (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte å transkribere intervjuene etter hvert som jeg hadde gjennomført de. I denne delen av prosessen må forsker ta stilling til om materialet skal skrives ned slik intervjupersonen sier det eller bruke bokmålets/nynorskens ortografiske retningslinjer (Brekke og Tiller, 2013). Jeg har i hovedsak transkribert materialet etter bokmålets ortografiske retningslinjer, og underveis vurdert om det var hensiktsmessig og skrive deler eller enkelte uttrykk av intervjuet på

dialekten til informanten for å få frem meningsbærende informasjon. Noen plasser er stemningen i intervjusituasjonen beskrevet med ord som «ler», «latter» i parentes. Når jeg transkriberte brukte jeg (...) for å markere lengere pauser, og ... for å markere ufullstendig setninger. Noe var vanskelig å høre når jeg i ettertid lyttet til intervjuet, det markerte jeg med (noe jeg ikke hører). Det ble også nødvendig å gjøre relevante utvelgninger i forhold til formålet med undersøkelsen. I transkripsjonen valgte jeg å markere ikke relevant tekst med [...] rundt deler av uttalelsene.

Neste skritt i analysefasen er å kode og kategorisere data med begreper som gir meningsinnhold i teksten. Thagaard (2013) uttrykker at først kodes data ved at vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten, deretter klassifiserer vi utsnitt av data vi har kodet i kategorier.

Å være bevisst min egen forforståelse gjennom hele prosessen har vært viktige elementer i kvalitetssikringen av undersøkelsen. Det å være kritisk og stille spørsmålstegn til meg selv hvor vidt jeg har greid å distansere meg fra min forforståelse, og ikke lagt føringer for hvordan informanten skal svare underveis i prosessen. Jeg tar utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2015) sine seks faser i intervjufasen, dette vil også sikre en høy grad av transparens og kvalitet i undersøkelsen.

Kvale & Brinkmann (2015) beskriver seks trinn i analysen. Jeg har fulgt de fire første trinnene. Første trinn er når intervjupersonene beskriver sin livsverden. Her skjer det en fortolkning eller forklaring, både fra intervjueren og intervjupersonen. På andre trinn oppdager intervjupersonen selv nye forhold i løpet av intervjuet. Det kan betraktes som intervjupersonens selvanalyse. På tredje trinn foregår en prosess hvor intervjuer foretar fortetninger og fortolkninger av meningen med det intervjueren sier, og sender meningen tilbake. Dette trinnet i analysen kan knyttes til oppfølgingsspørsmål som jeg stilte underveis for å få informantene til å bekrefte, eller avkrefte om jeg hadde tolket informasjonen riktig. Det fjerde trinnet er transkriberingen. Intervjuet blir tolket av intervjueren, enten alene eller sammen med andre forskere. Trinn fem og seks har jeg valgt å utelate på grunn av omfanget det ville ha medført, og i tillegg vurdert jeg det som ikke relevant i forhold til formålet med undersøkelsen. I det videre vil jeg kort presentere de fire første trinnene i analysen.

Allerede da jeg gjennomførte første intervju startet min analyse. Ved at jeg valgte hvilke av informantenes svar jeg skulle følge opp med oppfølgingsspørsmål, gjorde jeg en fortetning. Neste steg i analysen var transkribering. Her valgte jeg bort en del innhold som jeg mener

ikke er relevant for undersøkelsen. I tillegg har jeg valgt å oversette det informantene fortalte fra dialekt til bokmål, det kan bety at noe data er gått tapt i den prosessen. Neste steg var å gjøre en meningsfortetting ved at jeg forkortet utsagnene til informantene. Disse utsagnene ble sortert etter temaer, og danner grunnlaget for videre analyse. Jeg lagde en oversikt der jeg plasserte formuleringene i forhold til tema. Til slutt kodet jeg utsagnene med farger. For meg ble det oversiktlig og lett å holde orden over materialet når jeg skulle skrive om funnene mine i undersøkelsen.

### *3.5.5 Analysestrategi*

Det finnes ulike måter å analysere materialet på, og hvilken metode som velges, henger sammen med prosjektets målsetting (Brekke og Tiller, 2013, s.134). Analyser av materialet som er basert på temasentrerte tilnærminger, innebærer at vi studerer informasjon om hvert tema for alle deltakerne (Thagaard, 2013, s. 181).

Siden jeg i denne undersøkelsen har skissert at tre informanter skal intervjues, blir det viktig å konstruere en oversikt i analysearbeidet for å skape en orden i forhold til utsagn som kan settes i sammenheng. I og med at jeg skal sammenligne informasjon fra ulike informanter er det viktig å ha informasjon fra alle informanter om det samme temaet. Det betyr for meg at jeg vil gjøre bruk av tematisert tilnærming. Også for og lettere kunne identifisere om det finnes mønstre og sammenhenger i tolkingen av materialet som de ulike informantene uttrykker. Til slutt gjenstår det å presentere funnene i en forskningsrapport.

Underveis i arbeidet med det skriftlige materialet valgte jeg å sortere materialet inn i fem temaer. Informantenes forståelse av utagerende atferd, ulike praksiser, perspektiv på opplæringen, relasjoner og styringsdokumenter.

For å bevare anonymiteten til informantene har jeg valgt å betegne intervjupersonene med informant A, B og C.



## 4. Analyse og fortolkning

### 4.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatet av undersøkelsen, min analyse og tolkning av innholdet i samtale med informantene. Som tidligere nevnt i metodekapittelet, så har jeg valgt å sortere datamaterialet inn i fem temaer. Analysen presenteres i rekkefølge etter denne tematiske inndelingen: Informantenes forståelse av utagerende atferd, ulike praksiser, perspektiv på opplæringen, relasjoner og styringsdokumenter.

### 4.2 Informantenes forståelse av utagerende atferd

Utagerende atferd er en gren innenfor definisjonen atferdsproblemer (Nordahl m. fl. 2005). For å få oversikt over hva informantene legger i begrepet utagerende atferd og erfaringer de har med denne elevgruppen, startet jeg intervjuet med en begrepsavklaring. Forståelsen av begrepet utagerende atferd eksemplifiserte informantene med noe ulike uttrykk. Det var også av betydning å få innsikt i informantenes forståelse av årsaken til atferden. Ut i fra min forståelse av temaet i denne undersøkelsen som handler om opplæringstilbudet til barn med utagerende atferd, så betyr det at disse faktorene har en sammenheng med, og er en del av det som danner grunnlaget for å se helheten i opplæringstilbud til elevgruppen. I den sammenhengen ønsket jeg å få indikasjoner på hvilken referanseramme informantene innehar for å forstå atferdsproblematikk.

Innledningsvis spurte jeg informantene om hvordan de forstår begrepet utagerende atferd. Jeg fikk disse svarene:

Informant B beskrev det slik:

*«I utagerende atferd legger jeg noe som avviker fra normalen. Noe som kan være [...] utfordrende støymessig, utfordrende fysisk, at det [...] går utover enten eleven selv [...] møbler, arbeidsro, andre elever og lærere. Det kan komme verbale ting og gjerne eskalering [...] ender opp med og fysisk «slamre» med døren og kaste bøker. Vi opplever kanskje månedlig fysiske slag».*

Informant B betrakter i utgangspunktet utagerende atferd som individuelle avvik fra normal atferden. Ut i fra eksemplene som informanten henviser til så analyserer jeg utsagnene til først og fremst å omhandle det Overland (2006) beskriver som disiplinvansker i skolen. I følge denne tenkemåten knyttes disiplinvansker til brudd på institusjonelle regler.

Informant C svarte følgende:

*«[...] noen som ikke har det bra. Nekte på ting, være frekk med andre, ødelegge ting, være brå, ikke komme inn etter pausen, [...] nektende, giddeløs, ødelegge stoler og knekker blyanter».*

Informant C viser gjennom sine utsagn en forståelse som kan ha sammenheng med at atferden kommer til uttrykk som et signal på at noe er uhåndterbart for eleven. Der eksemplene på utagerende atferd kan forstås som en reaksjon på forhold som virker negativt inn på eleven. Jeg analyserer beskrivelsene informantene gjør til å være forenelig med at den utagerende atferden forstås i en kontekstsammenheng. Det betyr at problematferden kan betraktes som et resultat av en eller annen ubalanse i samspillet mellom eleven og omgivelsene. Med denne vinklingen knyttes ikke problematferden til feil og mangler hos eleven med utagerende atferd, men mer som et resultat av andre faktorer som forstyrrer.

Informant A svarer slik på mitt spørsmål om utagerende atferd:

*«Det er når man med kroppen sin eller med ordene gjør [...], eller når man skjærer og skader seg selv. [...] utagerende atferd tenker man ofte på språket, og det fysiske som dem gjør, men det er også ei utagering når du tar kroppen din».*

Etter et oppfølgingsspørsmål supplerte informant A med denne uttalelsen:

*«Det handler om når du skader deg selv, og viser følelser på den måten, det er utagerende følelser. [...] Det er alle avvikene «våres». Alle avvikene «våres» er en form for utagering».*

Informant A uttrykker også at utagerende atferd handler om avvik fra normalen. I tillegg betrakter informantene selvskading som utagerende atferd. I forhold til det å skade kroppen sin, så analyserer jeg det som handlinger knyttet til underliggende årsaker.

Slik jeg tolker utsagnene til informantene så viser alle tre eksempler på atferd som er forenelig med fysiske og verbale utageringer. Som eksempler på fysiske og verbale utageringer kan det nevnes: «ødelegger stoler, skader seg selv og fysiske slag», «utfordrende støymessig, nektende og språket». Denne forståelsen samsvarer med Nordahl m. fl (2005) sin betraktning om at utagerende atferd som å bli fort sint, svare tilbake ved irrettesettelse, slåssing innbefatter fysiske eller verbale angrep på andre mennesker. Variasjonene i svarene kan knyttes til de ulike eksemplene som informantene viser til. Informantene i denne undersøkelsen bruker



ulike karakteristikk i sine beskrivelser. Informant A utvider spekteret til også å omhandle selvskading. Denne handlingen blir betraktet av informant A som en form for utagering. Det jeg tolker som ulikheter i informantenes beskrivelser, er hva de verbale og fysiske utageringen representerer. I et individorientert perspektiv vil den utagerende atferden tilskrives elevene som avviksforklaringer. Nordahl (2000) beskriver at problematferd og mistilpasning i skolen har blitt sett på som et individuelt problem tilhørende eleven. Systemperspektiv tar hensyn til at det er et samspill mellom de ulike delene i et system. Utagerende atferd vil da betraktes i forhold til konteksten den oppstår i.

#### 4.2.1 Årsaksforklaringer

Videre ønsket jeg å få innblikk i hva informantene mener kan være årsaken til at barn viser utagerende atferd. Svarene jeg fikk fra informantene var slik:

Informant C:

*«Det er ingen barn som utagerer eller spiller «klovn» uten grunn. [...] det er noe som ligger under den atferden eleven viser. Når eleven utagerer så viser de [...] motstand. Jeg tror at en del handler om oppveksten. Det er noe [...] som har gått galt i hjemme og på de første årene på skolen. Det kan være mange grunner til det. Elevene kan være oversett i skolen. Når elevene kommer til ungdomsskolen og ikke har fått fatt på ting, så kan eleven ha opplevd hele skolegangen som dårlig. Hjemmeforhold kan handle om omsorgssvikt, ikke alle barn har brød hver morgen, alkoholiserede foreldre, rusavhengighet, foreldre som er flyttet fra hverandre, vold og seksuelle overgrep».*

Informanten C knytter både forhold i familien, og i skolen som mulige negative faktorer i utviklingen. Beskrivelsen til informant C passer inn i det som jeg tidligere har beskrevet om barn som utsettes for belastede forhold i omgivelsene sine. Det betyr at disse barna har forhøyet risiko for utvikling av atferdsproblemer. Å forstå utagerende atferd i et systemperspektiv betyr å se på kontekstens betydning når et individ har det vanskelig. Det økologiske perspektivet understreker sammenhengen i barns oppvekst og utvikling og framhever et helhetsperspektiv på samhandlingen og dens kontekst (Ogden, 2009, s. 54). Med bakgrunn i denne forståelsen analyserer jeg utsagnene til informant C i systemperspektiv.

Informant B svarte slik på hva årsaken til utagerende atferd kan være:

*«Det er individbasert. Når det gjelder utagering, så er nok elevene presset opp i et hjørne, hvor dem ikke finner en hensiktsmessig utvei. De mangler strategier for å komme seg ut av situasjonene. Elevene blir arrestert på noe de vet er galt og har ikke noen måte å komme seg tilbake på. Ingen retrett muligheter».*

Informant B vektlegger forhold ved eleven som utgangspunkt i forståelsen av utagerende atferd. Beskrivelsene kan knyttes opp mot manglende ferdigheter ved elevene. Det betyr ikke at informant B utelukker andre forhold, men det var dette informanten svarte.

Informant A uttrykte dette om hva årsaken kan være til at barn viser utagerende atferd:

*«Den ene årsaken er at elevene har krøll i følelsene sine, og den andre årsaken er at skolen ikke forstår de på rett måte».*

Etter at jeg stilte oppfølgingsspørsmål supplerte informant A med dette:

*«Hvert år så mottar denne ungdomsskolen elever som ikke er «innskolt». De er ikke klar til å sitte ved et pult, vi kan ikke si hva de kan, de er ikke leseteknisk slik at de kan bruke et læreverk, de er totalt uinformert om hvordan nivå de står på, og [...] har følelser i kaos. For å sette det litt på spissen, det elevene kan mest om er, lange pauser og praktiske aktiviteter».*

Jeg analyserer informant A sine utsagn som at det er ulike påvirkningsfaktorer, som gjør seg gjeldene i forståelsen av årsaken til at elever har utagerende atferd. Gjennom eksemplene til informantens synliggjøres individuelle årsaker, faktorer knyttet til skolen som system og tidligere skolegang som en del av årsaken.

Bronfenbrenner (1977) definerer skifte fra en skole til en annen skole som økologiske overganger. Disse overgangene kan være sårbare for barn. Barnet befinner seg ved vendepunkter i livet som kan ha positive eller negative utfall (Bronfenbrenner, 1977, gjengitt etter Klefbeck og Ogden, 2003). Overgangsfasene sikrer ikke at barnet blir akseptert eller mestere kompetansekravene i det nye miljøet (Ogden, 2009). Klefbeck og Ogden (2003) beskriver at barn med atferdsvansker, befinner seg ved vendepunkter i livet som kan ha positive eller negative utfall ved overganger fra blant annet en skole til en annen. Barn med utagerende atferd risikerer å havne på det som Klefbeck og Ogden (2003) definerer som parallelle sideveier. Det innebærer at sideveiene kan være et uttrykk for segregering eller marginalisering av barn (Klefbeck og Ogden, 2003). Med bakgrunn i Bronfenbrenners (1977)

sin teori blir det er viktig å vende blikket mot andre forhold i tillegg. Ved å betrakte tidligere skolegang som årsaken til utfordringene, står mottaker skolen i fare for å utelukke både sin egen praksis, og betydningen av det som blant annet teorien til Bronfenbrenner (1977) beskriver som risikoer i overgangene mellom skolene.

Forståelsen av hvorfor et barn har utagerende atferd kan være med å synliggjøre viktige tenkemåter om dette temaet. Ved å ta med ulike årsaksforklaringer vil det danne et godt grunnlag for å forstå hvorfor barn handler som de gjør. Referanserammen som lærere har for å forstå utagerende atferd kan være avgjørende i forhold til hvordan de møter den elevgruppen. Hver av informantene har kommet med eksempler som viser viktige tenkemåter, og som til sammen kan danne grunnlaget i begripelsen av utfordringene. Utsagnene hver for seg tyder på at lærerne i denne undersøkelsen forstår atferd ut fra ulike perspektiver. Resultatet av at lærerne har ulike perspektiver på atferdsproblemer i praksis, kan medføre at kvaliteten på tilretteleggingen i opplæringen blir ulik. Konsekvensen ved at skolene har ulik praksis vil for elevene føre til at noen opplever skolehverdagen som læringsfremmende, og noen vil oppleve det som læringshemmende. For å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til denne elevgruppen mener jeg at det er viktig å anvende et helhetlig syn på atferdsvansker.

Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet betrakter barn og unge som sosiale aktører som påvirkes, og selv påvirker sine omgivelser. Det betyr at barn stadig møter andres forventninger til sin atferd. Forventninger kan skape sosiale realiteter. Dette innebærer at innad i ulike sosiale systemer vil det utvikle seg en rollestruktur (Nordahl m. fl., 2005). På en skole vil elevene ha ulike rolleforventninger knyttet til seg både i elevgruppen og blant personalet. Slike rolleforventninger kan dreie seg om å være den bråkete eleven. Videre er det en risiko for at slike rolleforventninger blir så fast forankret hos eleven at det vil være vanskelig for enkelte barn å forandre atferd.

### **4.3 Ulike praksiser**

I undersøkelsen min hadde jeg noen spørsmål om rutiner for samarbeidet omkring elever med utagerende atferd. Informantene mine representerte ulike skoler og kommuner. Først spurte jeg om hvordan øvrige personalet i skolen samarbeider om denne elevgruppen.

Informant C eksemplifiserte det med:

*«Noen lærere [...] mener at vi vi skal sende eleven med utagerende atferd hjem, for da blir det roligere på skolen. [...] noen lærere informerer bare om at de kastet eleven ut*

*av timen. Noen lærer [...] mener at eleven bør fjernes fra skolen. De lærerne har en dårlig holdning til elever med utagerende atferd».*

Informantens utsagn beskriver en ekskluderende tankegang i lærerkollegiet ved skolene. Slik jeg tolker utsagnet vil det bety at skolen ikke realiserer inkluderingsprinsippet i tråd med intensjonen. Dette er i samsvar med det Overland (2006) skriver om at avvikstenkningen ikke er egnet som utgangspunkt for drøfting av hvordan inkluderingsprinsippet kan realiseres i skolen (Overland, 2006, s. 254). Jeg tolker det slik at skolen forfeikter et begrenset elevsyn. Det vil kunne bety at elever med utagerende atferd har dårlig forutsetning for å finne seg til rette i en skole med ansatte som ikke samarbeider om denne elevgruppen.

Informant B fortalte dette om samarbeidet omkring elever med utagerende atferd:

*«Vi har lærere som både er unnnvikende og ikke tar tak i det. Som unngår og ser en annen vei. Det overdrives sterkt de gangene lærerne sier ifra. Det er dårlige holdninger overfor elevene».*

Utsagnene til informant B kan analyseres slik at personalet fraskriver seg ansvaret i forhold til elever med utagerende atferd. Ut fra beskrivelsen til informanten så analyserer jeg det som om at personalet på skolen har et individ fokus i forståelsen av utagerende atferd. Det innebærer at utsagnene kan betraktes som en beskrivelse av en atferd som kan knyttes til individperspektivet, der eleven er eier av atferdsproblemet. Med bakgrunn i informant B sine utsagn, knytter jeg det som Nordahl m. fl. (2005) uttrykker om at skoler må investere i mer tid og ressurser for å kunne etablere en praksis med regelmessig veilednings- og samarbeidstid for sine ansatte. Drugli (2012) hevder at skolen vil være tjent med å skape en kultur på skolen som bidrar til at elevene møtes med respekt og engasjement fra lærernes side.

Informant A beskrev samarbeidet om elever med utagerende atferd i kollegiale slik:

*«Noen samarbeider bra og noen samarbeider ikke i det hele tatt. [...] en del nye lærere mener at det ikke angår dem. De er fagutdannet, de har ikke skjønt at de møter mennesker. De vet ikke hva en lærerjobb er. Noen lærere bruker nesten hele arbeidsdagen til å forsvare elevene, mens andre lærere tar dem. Så er det noen lærere som lar elever med utagerende atferd gjøre hva de vil, bare de ikke plager lærerne».*

Beskrivelsene til informant A viser ulike holdninger til elever med utagerende atferd.

Informant A fremhever nytilsatte i skolen som en svakhet. Det kan være et uttrykk for at

skolen som system mangler en felles plattform å arbeide ut i fra. Ut i fra denne tankegangen, kan konsekvensen bli at enkelt læreren driver sin egen privatpraksis i skolen. Det kan bety at videreføringen av individperspektivet skjer i skolen.

Informantene beskriver virkelighetene fra sin egen praksis i skolen med et tilnærmet likt innhold. Det betyr at informantene på ulikt vis uttrykker at de har kollegaer som viser en ekskluderende væremåte i skolehverdagen til elever med utagerende atferd. Fellesnevneren i utsagnene er at denne elevgruppen ikke er et fellesansvar på skolen. Her trekker jeg paralleller til det Nordahl m. fl. (2005) peker på, om at skolene må investere i mer tid og ressurser for å kunne etablere en praksis og struktur med regelmessig veilednings- og samarbeidstid for sine ansatte. En slik praksis vil også motvirke at et for stort ansvar blir pålagt den enkelte fagperson, med de belastninger og konflikter det kan medføre (Nordahl m. fl., 2005, s. 180). Alle informantene ga uttrykk for at de har kollegaer som ikke samarbeider på en konstruktiv måte med tanke på elever med utagerende atferd. Ansvar på skolen ligger hos den læreren som står direkte i arbeidet med elevgruppen. Utsagnene til informant A, B og C viser at lærere innehar ulike holdninger til elever med utagerende atferd. Det kan bety at lærere har negative konstruerte antagelser knyttet til tenkemåter om barn med utagerende atferd. Dette samsvarer med det Overland (2006) referer til om når en person tenker, så har dette direkte sammenheng med hva personen retter oppmerksomheten mot eller er opptatt av (Overland, 2006, s. 32). Dersom oppmerksomhetsfokuset er feil eller lite hensiktsmessig, gir informasjonene et dårlig grunnlag for effektive tiltak (Overland, 2006, s. 32) Som tidligere beskrevet i teorikapittelet, så retter det sosialkonstruksjonistiske perspektivet oppmerksomheten mot at individet er et produkt av sin kulturelle og personlige historie, og av sin umiddelbare sosiale kontekst. I den sammenhengen kan det bety som Nordahl m. fl. (2005) påpeker, at rolleforventningene til elever kan bli så fast forankret, at enkelte barn ikke har muligheten til å få den sosiale støtten de trenger for å forandre atferden. Konsekvensen av denne praksisen kan bidra til at den uakseptable atferden opprettholdelse eller i verste fall forsterkes. I lys av informantenes utsagn, så tyder det på at skolen som system som mangler felles strategier for å ivareta barn med utagerende atferd. Det vil si at skolene ikke tar på alvor hvilken betydning det har for elever med utagerende atferd at involverte lærere arbeider i samme retning. Konsekvensen kan bli at det blir personavhengig om elevene fungerer hensiktsmessig eller ikke. Når for eksempel lærer som eleven har en god relasjon til har timen fungerer eleven bedre, enn når lærer som eleven har dårlig relasjon til har timen. Ogden

(2009) uttrykker at manglende samarbeid er det vanligste problemet når barnet har et konfliktfylt samspill med oppdragerne.

Skolen er en arena hvor barn oppholder seg store deler av dagen. Skolen sitt mandat er å se til at barn utvikler seg tilfredsstillende faglig, sosialt og personlig. I dette ligger det et stort ansvar. I lys av denne forståelsen er det nødvendig å se på skolen som et system. Alle individer deltar daglig i ulike sosiale felleskaper. De sosiale systemene danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler (Nordahl m.fl., 2005).

I teorikapittelet har jeg redegjort for Bronfenbrenner (1977) sin utviklingsøkologi. I denne teorien vektlegges samspillet mellom individet og miljøet. Ved å bruke denne teorien som referanseramme for å forstå samarbeidet om elevgruppen i denne undersøkelsen, kan arbeide sees på som et ledd i utviklingen av organisasjonen. Hvis skolens makrosystem, her ment som organisasjonens ledelse, ikke har lagt føringer for dette samarbeid, er risikoen for at de som jobber i skolen handler ut i fra sin egen private praksis. Ved å forankre kriterier for samarbeidet i skolens styringsdokumenter, vil det kunne være med på å gi mening og retning i arbeidet. Skolen vil dra nytte av å organisere en støttefunksjon på skolen som kan være støttespillere i forhold til personalet, og spesielt til de som arbeider med denne elevgruppen. Med dette perspektivet på samarbeid med barn med utagerende atferd er det også forbundet en del risikofaktorer. Selv om skolen har forankret kriterier for samarbeid om elevgruppen det gjelder i et styringsdokument, vil skolen som system være avhengig av en ledelse som er handlingskraftig. Det betyr at dette arbeidet må være satt på dagsorden, legges til rette for kompetanseheving, at lederen setter av tid, og har skapt et innhold for samarbeidet. I tillegg er skolen som system tjent med å ha en form for interne kontrollfunksjoner. Det vil si at ledelsen på ett eller annet vis, lengere ned i systemet på skolen, legger til rette for at det følges opp. I dette tilfellet vil det være naturlig å følge opp arbeidet med for eksempel en støttefunksjon som består av personale med relevant kompetanse internt på skolen. Hvis ledelsen ikke viser interesse for utfordringene i arbeidet vil dette kunne oppfattes som om at denne elevgruppen ikke er viktig. Med andre ord så er ledelsens fokus avgjørende for kvaliteten i arbeidet med barn med utagerende atferd. At personalet arbeider etter en felles strategi, gjenspeiler systemperspektivet, samt at samarbeide vil oppleves som konstruktivt. Det som skjer i det ene systemet, bidrar til endring i det andre systemet, positivt som negativt. Ved å ta med i betraktning det som er beskrevet overfor og knytte det opp mot informantenes utsagn om samarbeidsutfordringene, så kan det peke på at skolen har en vei å gå i forhold til organisasjonsutvikling.

### 4.3.1 Hjelpemiddelet

Informantene ga uttrykk for at de opplever det eksterne samarbeidet som relativt positivt. Ulikhetene dreier som om hvilke instanser de samarbeidet tettest med, og i hvilken grad samarbeidet oppleves som konstruktivt. Informant B og C ga uttrykk for at de opplever at de har et hensiktsmessig samarbeid med hjelpemiddelet som består av ulike instanser og team. Informant A opplever samarbeidet med andre instanser som funksjonell, med unntak av samarbeidet med Pedagogiske Psykologisk Tjeneste (PP-tjenesten).

Informant A uttrykte:

*«[...] det har vært et bedritent forhold, «utfordringen har vært å komme sammen og bli enig om at man skal gå samme veien».*

Informant A beskriver samarbeidet med Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste, heretter PP-tjenesten, som avvikende i den forstand at kvaliteten på samarbeidet ikke er tilfredsstillende. Slik jeg analyserer utsagnene så handler det om at skolen og PP-tjenesten forstår utagerende atferd fra ulike ståsteder.

PP-tjenesten er en del av hjelpemiddelet inn mot skolene. En av oppgavene til denne instansen er å bistå skolene i arbeide med å sikre elevene tilpasset opplæring. I så måte er PP-tjenesten en viktig bidragsyter i forhold til skolesystemet. Ved enkelte anledninger er det en forutsetning at skolene er i en samarbeidsrelasjon med denne instansen, for å komme videre i arbeidet der utfordringen med elever vedvarer. Mandatet til PP-tjenesten er både å arbeide individuelt i forhold til utarbeidelse av sakkyndig vurdering til enkelt elever, og bistå skolene med veiledning. Atferdsproblemer angår både elev- og skoleproblemer. For skolen betyr det at det stilles større krav til kompetanse og fleksible tiltak. Det forutsetter et godt faglig støtteapparat i og utenfor skolen og i tillegg en profesjonell holdning til utfordringene (Ogden, 2009). Denne problemstillingen knyttet til forholdet mellom skole og PP-tjenesten, mener jeg har sammenheng med det Bronfenbrenner (1977) synliggjør med sin utviklingsøkologiske modell. For eksempel vil ulike systemer (som skolen og PP-tjenesten) eksisterer i en dynamisk interaksjon der det enkelte systemet påvirker og påvirkes av det andre. På veien mot å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til spesielt barn med utagerende atferd, er det en forutsetning at det er konstruktive forbindelser mellom de ulike systemene.

Hjelpeapparatet som informantene oppga består av PP- tjeneste, barnevernstjenesten og Barne- og Ungdomspsykiatrien. I tillegg ble politiet og tiltaksteam nevnt som samarbeidspartner. Tiltaksteamet består av ulike tjenester som kommer inn dersom det dreier seg om psykiske lidelser hos ungdommer, eller alvorlig utagerende atferd. Da styres de elevene det gjelder mot alternative opplæringsarenaer i perioder. Tiltaksteamet er også bidragsytere i form av å drive sinnemestrings- og andre former for opplæring med elever. Mitt inntrykk var at i all hovedsak, fungerte samarbeidet mellom skolene og hjelpeapparatet formålstjenlig.

#### *4.3.2 Form og innhold i samarbeid mellom skolen og hjemmet*

Jeg vil nå belyse hva informantene uttrykte om hvordan de involverer foresatte i opplæringstilbudet til barn med utagerende atferd. Foresatte har hovedansvaret i oppdragelsen av barn. De er viktige bidragsytere i forhold til barns skolegang. Både opplæringsloven og LK06 legger føringer for foresattes medvirkning i skolen. Overland (2006) beskriver at foreldrene har primær mandatet for oppfostringen av barn og unge, og at skolen har sekundær mandat som skal ivaretas i samarbeid med foreldrene. Skolen sin oppgave er å bistå foreldrene slik at det bidrar til at barn og unge får en positiv personlig-, faglig og sosial utvikling (Overland, 2006).

Mitt inntrykk er at informantene er positivt innstilt til skole - hjem samarbeid, og at de har en formening om at kontakten med foresatte er viktig. Beskrivelsene om samarbeidet viser ulike agendaer, og hva som er fokus når de henvender seg til foresatte.

Informanten B sin beskrivelse av samarbeidet skole- hjem:

*« [...]Jeg ringer ukentlig hjem og forteller foreldrene om hvordan det går på utplasseringen. Jeg sender melding om hvordan skoleuken har vært».*

Informant B uttrykte i all hovedsak et perspektiv på samarbeidet, som jeg analyserer som informasjonsoverføring fra skolen til hjemmet. Utsagnene framstår som muntlige og skriftlige overføringer av informasjon fra skolen.

Informant C uttrykte seg slik om skole-hjem samarbeid:

*«I enkelte tilfeller har jeg ukentlig kontakt. Ikke nødvendigvis for at det har skjedd noe, men noen ganger er formålet og bare å gi positive tilbakemeldinger. Jeg synes det er viktig dersom det har vært en hendelse på skolen at foresatte får beskjed og kan*



*følge opp hjemme i tillegg til på skolen. At vi er samkjørt. Det er viktig å ha foreldrene med på laget. Å ringe hjem kan også handle om å informere om lekser som er til dagen etter eller andre ting som er viktig».*

Informant C gir en beskrivelse av en prosess som kan virke hensiktsmessig i forhold til utviklingen av eleven i positiv retning. Utsagnene analyserer jeg som en beskrivelse av et samarbeid med foresatte gjennom en dialog, der skolen og hjemmet er likeverdige parter. Jeg tolker det slik at informanten ser nytteverdi i og involvere foresatte i arbeid med elever med utagerende atferd.

Informant A beskrev samarbeidet mellom skolen og hjemmet slik:

*«Jeg er veldig tett på med forelder informasjon. Jeg følger foreldrene, i starten lytter jeg bare. Bruker masse tid på at foreldrene får fortelle sin historie. Så spør jeg hva de vil. Det er nesten sånn at, hva ønsker dere. Jeg jobber meg inn som venn med dem, så forklarer jeg hva jeg må gjøre med den ulike informasjon som jeg får».*

I forhold til informant A sine utsagn så tyder det på at informanten vektlegger en god relasjon med foreldrene. I min forståelse så er relasjon en viktig forutsetning for å skape et samarbeid med foresatte som bidrar til at skolen og hjemme arbeider i samme retning.

Utsagnene beskriver ulike samarbeidsmåter mellom skolen og hjemmet. Beskrivelsene til Informant A og C tolker jeg som at de har tilnærmet likt formål. Med tanke på informantenes utsagn trekker jeg paralleller til det Nordahl m. fl. (2005) beskriver som et hensiktsmessig samarbeid som øker muligheten til å endre utviklingen av atferden i positiv retning.

Det kan tyde på at informant A og C vektlegger dialog og medvirkning mellom skole og hjemmet, dette vil igjen kunne bidra til positiv utvikling for eleven. En slik samarbeidsform gir gode muligheter for å fremme ulike synspunkter og oppfatninger med sikte på å komme frem til enighet (Nordahl, 2007). Nordahl (2007) beskriver at det er avgjørende at skolen og hjemmet har åpne og gode dialoger og kommer frem til felles beslutninger. Denne Samarbeidsform som innebærer en dialog og medvirkning vil ivareta intensjonen med samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

Informant B beskrev samarbeidet med hjemmet som informasjonsoverføring fra skolen til hjemmet. Denne samarbeidsformen fører ikke nødvendigvis til en positiv utvikling i forhold til utfordrende atferd. Nordahl (2007) uttrykker at selv om formålet for samarbeid mellom

skole og hjem er å se til at barn og unge får realisert sine muligheter for læring og utvikling, er det relativt mange foreldre og lærere som har en uhensiktsmessig samarbeidsform.

Overland (2006) hevder at kontakt og informasjon fra skole til hjemmet ikke er tilstrekkelig for å kalle noe samarbeid.

For at elever med utagerende atferd skal oppleve framgang på ulike områder forutsetter det en gjensidig dialog mellom skolen og foresatte (Overland, 2006). Et eksempel på det kan være at skolen og hjemmet arbeider med et formål om en atferdsendring ved eleven. Forutsetningen for å lykkes i det arbeidet er at skolen og hjemmet uttrykker samme holdning overfor eleven. Det vil tydeliggjøre for eleven at skolen og hjemmet har et godt samarbeider, og trekker i samme retning.

Bronfenbrenner (1977) beskriver et sett av mikrosystemer som danner mesosystemet.

Kvaliteten på kontakten som knyttes mellom skolen og hjemmet er avgjørende for hvordan barn og unge utvikler seg. Hvis det ikke er store forskjeller mellom skole og hjem, at de to arenaene arbeider i samme retning, vil forutsetningen for at et funksjonelt samarbeidet være tilstede (Ogden, 2009). Bronfenbrenner (1977) tillegger mesosystemet en nøkkelfunksjon i barns oppvekst, og det er kvaliteten i dette systemet som på en avgjørende måte representerer utviklingsmuligheter eller risiko (Ogden, 2009, s. 55).

#### **4.4 Perspektiv på opplæringen**

Informantene ble spurt om hva de legger i begrepet tilfredsstillende opplæringstilbud. Da fikk jeg disse svarene.

Informant C sine utsagn:

*«Med et tilfredsstillende opplæringstilbud tenker jeg på hele mennesket. [...] det viktigste er at eleven klarer seg i omgivelsene og med de rundt seg. Det er ikke viktig med bare fag. [...] eleven må få mulighet til å oppleve seg som et helt menneske».*

Etter oppfølgingsspørsmål tilføyde informant C med disse utsagnene:

*«Samtale med eleven om det som er vanskelig. [...] Ofte går fagene ut til fordel for mellommenneskelige forhold».*

Slik jeg analyserer disse utsagnene, så vektlegges de tre områdene faglig, sosial og personlig utvikling i opplæringen. Det ene område utelukker ikke det andre område. Både Nordahl (2007) og Overland (2006) beskriver at skolen sitt mandat er å ta på alvor at elevene skal

utvikler seg faglig, sosialt og personlig. Spesielt i forhold til barn med utagerende atferd kan det være hensiktsmessig å ha fokus på alle områdene med tanke på en atferdsendring.

Informant B uttrykte det slik i betraktningen om et tilfredsstillende opplæringstilbud:

*«[...] at man gir det dem har krav på i forhold til tilråding. [...] utagerende elever har ofte lærevansker. Dem kan ha full oppdekning, til noen timer i uken. [...] da er det opp til skolen og finne ressurser. Når dem har fått det og kompetansemålene er oppnådd så har de fått en tilfredsstillende opplæring».*

Informanten kom med tilleggsopplysninger etter oppfølgingsspørsmål fra meg:

*«Sosial trening, oppleve tilhørighet, bli sett, hørt, mestring og hvordan takle motgang. Elevene får oppleve å bli avvist, for det er en del av det å vokse opp. Innordne seg etter ordensreglementet».*

I informanten B sine beskrivelser framkommer det at timetall og fag er viktige faktorer i et tilfredsstillende opplæringstilbud. Slik jeg analyserer utsagnene så handler det om en elevgruppe med spesialundervisning, og spesielt den faglige utviklingen. Videre analyserer jeg at bak utsagnene ligger det et individfokus. Eksempler på det kan være: *«[...]at man gir det dem har krav på i forhold til tilråding. Dem kan ha full oppdekning, til noen timer i uken, og da er det opp til skolen og finne ressurser»* Slik jeg tolker disse utsagnene så er arbeidet knyttet direkte mot enkelt eleven, enn forholdene og systemet rundt eleven. Dette kan ha sammenheng med at også PP-tjenesten i mange tilfeller kan være preget av individperspektivet.

Informant A beskrev tilfredsstillende opplæring slik:

*«Det kommer an på hvem jeg arbeider med. [...]Jeg syns ikke det er tilfredsstillende før elevene har hovedfagene på plass. Jeg er blitt streng på at elevene med utagerende atferd skal lese og skrive hver dag. Når jeg er aleine med eleven så går det bra, når det kommer andre elever da kommer atferden frem. Da overser jeg den atferden som ikke er akseptabel. Vi har for store utfordringer i forhold til ressurser. [...] Det er tilfredsstillende når de kommer igjennom målene».*

Informant A uttrykker at tilfredsstillende opplæringen handler om faglig utvikling.

Beskrivelsene til informant A analyserer jeg til at det handler om elever som har spesialundervisning, og at fokuset er på norsk, matematikk og engelsk. I forhold til utsagnene

til informant A, finner jeg støtte i Nordahl (2000) sine funn om at barn med atferdsproblemer ofte mottar spesialundervisning i basisfagene, selv om forskning viser at det har begrenset effekt.

Utsagnene til informantene viser ulike perspektiv på opplæringen. Informant C arbeider ut i fra at elevene ikke bare skal lære fag, men at det er like viktig med den sosiale og personlige utviklingen. Informant B og A vektlegger i stor grad den faglige biten. Kunnskapsløftet (LK06) henviser til at mandatet til skolene er at opplæringen skal bidra til at eleven utvikler seg faglig, personlig og sosialt. Denne betraktningen sammenfaller med Linder (2013), som uttrykker at hovedoppgaven for den profesjonelle er å bidra til en faglig, sosial og personlig læring og utvikling hos eleven. I min forståelse så berører den personlige og sosiale utviklingen mellommenneskelig forhold. Ved å ta den tenkemåten med i betraktningen i møte med spesielt barn med utagerende atferd, så framstår det som helt nødvendig å fokusere på alle tre områdene.

Jeg analyserer det slik at ved å plassere LK06 inn i en systemisk tankegang så det er mulig å betrakte plandokumentet i et helhetsperspektiv. Det innebærer at den faglige, sosiale og personlige utviklingen ikke bare bør sees på som løsrevet fra hverandre i danningen av elevene. Konsekvensen vil da kunne bli at den utagerende atferden opprettholdes. Dette tydeliggjør hvor viktig det er å betrakte disse områdene både hver for seg og i sammenheng med hverandre. Et opplæringstilbud i tråd med systemperspektivet ivaretar hele mennesket ved at eleven vurderes i et helhetsperspektiv. Gjennom informant B og A sine utsagn framkommer det at praksisen deres handler i hovedsak om utviklingen av det faglige aspektet. Med en slik holdning står skolen i fare for å være bidragsytere i forhold til å opprettholde utagerende atferd, og utviklingen mot en bedre skole for alle vil la vente på seg. Med tanke på å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til barn med utagerende atferd, så mener jeg at utviklingen av hele mennesket er en forutsetning for å nå det målet. En opplæring som gjenspeiler lærerplanen for Kunnskapsløftet ikke bare i fag, har tatt på alvor det mellommenneskelige aspektet ved eleven. I den sammenhengen trekker jeg paralleller til det Greene (2005) skriver om i forhold til det sympatiske klasserommet. Det betyr at lærerne vektlegger «den sosiale læreplanen» i like stor grad som de vektlegger læreplan i de egentlige skolefagene. I det sympatiske klasserommet får alle det de trenger. Ingen blir utpekt eller stigmatisert (Greene, 2005, s. 249).

#### 4.4.1 Ledelsens involvering

Underveis i samtalen stilte jeg spørsmål til informantene om hvordan ledelsen ved skolen påvirker informantene i arbeidet med utagerende atferd. Informant A og B uttrykte at ledelsen er aktivt på, i form av å støtte informantene i hverdagen. Informant B uttrykte i tillegg at ledelsen kunne bidra i gjennomføringen av tiltak. Informant C betraktet spørsmålet om hvordan ledelsen i skolen påvirker i forhold til elever med utagerende atferd, på en annen måte enn informant A og B.

Informant C svarte slik:

*«Ledelsen har liten forståelse. Ledelsen er uenig i regler for enkelt elever eller grensetting. Jeg mener at vi må ha større toleranse overfor barn med utagerende atferd. Vi må tåle mer av den elevgruppen, på en annen måte. [...] Ledelsen er ikke synlig i det arbeidet, og gir raskt opp».*

Utsagnene til informant C beskriver en skolehverdag som er preget av at ledelsen i organisasjonene opptrer lite konstruktivt og støttende for ansatte som arbeider med elevgruppen.

Slik jeg analyserer informant C, så er det avstand mellom hvordan ledelsen og informanten forstår utfordringene. En skole er avhengig av en ledelse som forankrer arbeidet omkring elever med utagerende atferd i hele organisasjonen. Når ledelse og ansatte arbeider ut i fra ulike perspektiv er oddsen for å mislykkes med elevgruppen det gjelder tilstede. Personalet i skolen er på sett og vis avhengig av at ledelsen opptrer støttende i hverdagen. Jeg tolker utsagnene som et uttrykk for at ledelsen i skolen sender signaler om at skolen ikke er for alle elever, særlig elever med utagerende atferd. Sannsynligheten er stor for at elever med utagerende atferd vil vise forskjellige væremåter ettersom hvilke lærere som er tilstede. Det betyr at opplæringen til denne elevgruppen ikke vil oppleves som tilfredsstillende, og at den negative atferden vil opprettholdes ut fra hvem eleven møter. For å få til med de elever som denne undersøkelsen gjelder, så viser min erfaring at det må eksistere en kollektiv forståelse av utfordringen i hele organisasjonen. Spesielt viktig er det at ledelsen som er leder av hele organisasjonen forfekter et allsidig elevsyn. Ledelsen i en organisasjon er de som har mandat til å lede sine ansatte i den retning som det skal arbeides mot. I lys av dette så mener jeg at organisasjonene ikke gjenspeiler systemtenkningen, og konsekvensen fører til at barn opprettholder og viderefører uønsket atferd.

#### 4.4.2 Organisering av undervisningen til elever med utagerende atferd

Under samtalene spurte jeg hvordan informantene bidrar til at elevene får tilpasset-, likeverdig og inkludere opplæring. Informantene uttrykte seg slik:

Informant B:

*« [...] Elever med utagerende atferd som har spesialundervisning vil få tilpasset undervisning på sitt nivå, tilpasset mengde og i sitt tempo. De blir ofte tatt ut av undervisningen. Elevene får ikke med seg undervisningen i klasserommet. Elevene er i klasserommet i de timene de ikke har tilråding. [...] elevene er på mindre gruppe for å få positiv relasjon til lærere, og til bare det å være på skole. I klasserommet opplever dem mere negativitet på grunn av atferden, som er naturlig i et klasserom. Jeg har noen elever i klasserommet som jeg tilrettelegger for, det kan være plassering i rommet, ekstra bøker og elever som er på arbeidsutplassering. Jeg føler ikke at jeg gir dem likeverdig opplæring».*

Informant B sine beskrivelser viser at elever med utagerende atferd har store deler av sin undervisning på en alternativ arena. Slik jeg analyserer utsagnene til informanten så dreier det seg i hovedsak om barn med diagnoser som har spesialundervisning. En praksis der tiltaket spesialundervisning benyttes i arbeid med elever med utagerende atferd, er i tråd med det Nordahl (2000) viser til i «En skole – to verdener». Stangvik et. al. (1998) hevder at spesialundervisningen har en avlastningsfunksjon i forhold til klasseromsundervisningen (Stangvik et. al., 1998, gjengitt etter Nordahl, 2000, s. 315). Denne forståelsen av spesialundervisning er i samsvar med funn som Nordahl (2000) skriver om. En skole som vektlegger en undervisning for elever med utagerende atferd på alternative arenaer, står i fare for å være medvirkende til å opprettholde ekskluderingsstanken og stigmatiseringen av barn og unge i skolen.

Informant A sin beskrivelse av tilpasset-, likeverdig og inkluderende opplæring:

*«Den inkluderende opplæringen når dem sjeldent å få. [...] det er så mange ting dem skal beherske for å være inne i klasserommet. Så gir vi elevene litt status for at de får være med på praktiske aktiviteter. [...] de med store atferdsvansker tas bort fra trinnet, det blir for mye støy. Vi benytter andre rom. Vi mangler en praktisk arena for de som det har skjært seg for. [...] De har en uspiselig atferd. [...] elevene deltar på felles ting [...]».*

I informant A sine utsagn framkommer det at for barn med utagerende atferd opplever inkludering som fraværende. Min tolkning er at informanten uttrykker at disse elevene skaper støy for både lærere og andre elever.

Informant C uttrykte det slik:

*«Jeg tilpasser så mye som mulig inne i klassen, slik at ikke elever med utagerende atferd skal trenge å gå og føle seg annerledes. Jeg tilpasser først og fremst i mengde, nivå og vanskelighetsgrad. [...] når elevene kommer til ungdomsskolen blir de mer sårbare overfor det å skille seg ut. Jeg tilpasser til enkelt elever uten at andre elever legger merke til det. Jeg har individuelle avtaler med elever om for eksempel og pause seg på grupperommet».*

I informant C sine beskrivelser framkommer det at det er like viktig at alle elevene blir ivaretatt. Jeg tolker det slik at tilpasset-, inkludering og likeverdighetsprinsippet er styrende for informanten.

Ut i fra informantenes utsagn så er det noen likheter og noen ulikheter å spore. Informant B og A har slik jeg tolker det tilnærmet like svar. Informant B og A legger opp til at elever med utagerende atferd har store deler av sin undervisning utenfor fellesskapet med klassen. Både LK06 og opplæringsloven legger føringer for at alle elever, inkludert elever med atferdsvansker skal ha tilhørighet i fellesskapet sammen med klassen. Slik jeg forstår både opplæringsloven og LK06, så er det ikke et definisjons spørsmål om skolen har anledning til å plassere elever på alternative opplæringsarenaer. Inkludering tar utgangspunkt i ulikhet og forskjellighet. Det betyr at elever med utagerende atferd i hovedsak skal ha sin opplæring i fellesskap med klassen. Denne betraktningen finner jeg støtte i som tidligere beskrevet i Overland (2006) sin beskrivelse som hevder at avvikstenkningen ikke er egnet i inkluderingsprinsippet i skolen. Når det gjelder likeverdig opplæring så mener jeg at når elevene er ekskludert fra klassen, så blir det vanskelig å realisere likeverdighetsprinsippet.

Informant C sin beskrivelse skiller seg fra informant B og A sin beskrivelse.

Inkluderingsprinsippet står sterkt hos informant C. Det innebærer at alle elever uansett evner og forutsetning har tilhørighet i fellesskapet. Elever med utagerende atferd får tilpasset undervisningen sin innenfor klassen rammer. Informant C gir uttrykk for at alle mennesker har like mye verdi. Det innebærer at elever som har utagerende atferd sidestilles med andre

elever. Overland (2006) uttrykker at likeverdighet handler om at læring og utvikling ivaretas uavhengig av elevens evner og forutsetning.

Ved å plassere tilpasset-, likeverdig og inkluderende opplæring i en systemisk tilnærming så vil det lede til at opplæringen er i tråd med lovverket. En tilpasset opplæring som vektlegger systemperspektivet, tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen (Overland, 2015). Jeg tolker disse begrepene slik: LK06 legger føringer for tilpasset-, likeverdig og inkluderende opplæring. For at det skal være mulig for elevene å få en tilpasset opplæring, er det en forutsetning at undervisningen er tilpasset hver enkelte elev uavhengig av evner og forutsetninger, i et inkluderende fellesskap. Resultatet av denne forståelsen vil da bli at elevene vil få en likeverdig opplæring. Likeverdig opplæring innebærer at elevene behandles ulikt i forhold til at de har ulike behov. Dette samsvarer med det som står i LK06. Jeg tolker at likeverdighetsprinsippet ikke gjør seg gjeldende med mindre at opplæringen er bygd på prinsippene tilpasset -og inkluderende opplæring. Med denne betraktningen vil det vanskeliggjøre og se disse tre prinsippene uavhengig av hverandre. I lys av denne forståelsen vil ikke en opplæring som utelater et av prinsippene gjenspeile intensjonene i opplæringsloven og LK06. Det betyr at elever med utagerende atferd som får en opplæring som det ikke er tatt tilstrekkelig hensyn til prinsippene, vil være i strid med opplæringsloven.

## 4.5 Relasjoner

Jeg spurte informantene om hvordan de arbeider for å skape gode relasjoner til elever med utagerende atferd. Som tidligere beskrevet i teorikapittelet, så er det avgjørende om lærerne har positiv eller negativ relasjon til elever med utagerende atferd, for å kunne ivareta eleven etter intensjon i skolen. Relasjoner mellom elev og lærer kan betraktes som en av mest undervurderte variablene innenfor undervisning og læring (Linder, 2012, s. 3).

Informant B utrykte dette om sine relasjoner med elevene:

*«Jeg har gode relasjoner med de fleste. Man må komme i posisjon der man ikke trenger å være streng eller irettesettende. Man må gi dem positiv feedback på det dem holder på med. Snakke en til en med elevene både faglig og u-faglig der dem ikke blir «arrestert», eller at svakhetene kommer til syne. [...], gi dem goder som gjør at man spiller på lag med dem. [...] eksempel på det kan være at elevene får spille på data i timen mens resten av klassen arbeider med fag. Det gir meg anledning til å gi positive tilbakemeldinger til dem selv om at de får gjøre andre ting så lenge de ikke forstyrrer klassen».*



Informant B sine utsagn analyserer jeg som at relasjonen er en viktig faktor i forhold til opplæringen. Informanten uttrykker at det er viktig å komme i posisjon til eleven som ikke krever irettesettelse. Det kan for eksempel innebære at det legges til rette for situasjoner der informanten ikke nødvendigvis har behov for korrigerende elever med utagerende atferd. Det gjøres ved å ha samtaler med elever med utagerende atferd i en til en situasjon, og ved å gi elevene goder som signaliserer at lærer spiller på lag med elevene.

Informant C sine utsagn om sine praksiser knyttet til relasjonsarbeid:

*«Har samtaler med utagerende elever om at vi er forskjellige. Medelevene vet at den eleven det gjelder har en dårlig forhistorie. Det må være rom for alle. Jeg tar ingen hensyn til noen av elevene inkludert eleven med utagerende atferd når det gjelder for eksempel hvem elevene skal sitte sammen med. Alle må rullere på hvem de sitter sammen med. Jeg gjør det bevisst for å inkludere den eleven. Jeg snakker med hele klassen om at loven er lik for alle. Det handler om at alle er like mye verdt».*

Slik jeg analyserer informant C så vektlegges det å skape gode relasjoner til elever på en måte som signaliserer at alle er like mye verdt. Informanten synliggjør overfor hele klassen at alle har like mye verdi. Utsagnene til informanten viser at inkluderingsprinsippet også gjør seg gjeldene i forhold til elever med utagerende atferd.

Informant A sa dette:

*«Jeg forandrer meg fra elev til elev. Jeg lytter helt. Jeg snakker på en måte som får elevene til å føle at jeg er kjempe interessert i dem. Jeg krenker dem aldri. Jeg setter ikke elever med utagerende atferd på plass i første fase. Jeg får full kontroll etter en stund. Når eleven gjør noe rett passer jeg på å smile eller så er det tommel opp. Når jeg bygger relasjoner så har jeg noen teknikker på måten jeg gjør det på».*

Informant A sine utsagn uttrykker at det er viktig å opparbeide seg god relasjon til enkelt elever. Jeg analyserer at informant A vektlegger å komme i posisjon til elevene med utagerende atferd. Med det mener jeg at når fokuset er å bygge relasjoner regulerer informanten atferden sin i henhold til hvilken elev det er.

Min oppfatning er at intensjonene til informantene er å skape gode relasjoner til den elevgruppen som undersøkelsen handler om. Alle informantene uttrykker mer eller mindre slik jeg tolker utsagnene at det handler om å komme i posisjon overfor elever med utagerende

atferd. Posisjon i denne sammenhengen kan for eksempel være at lærer tilpasser innholdet i samtalen slik at eleven ikke føler behov for å forsvare seg. Dette knytter jeg til det Nordahl (2002) skriver om posisjon. Nordahl (2002) uttrykker at en lærer som er i posisjon til elevene, innehar et pedagogisk redskap som anvendt med den hensikt å komme til enighet med eleven. Dette kan lede til at eleven blir motivert for faglig-, sosial og personlig utvikling (Nordahl, 2002). Det betyr også at om eleven ikke har en god relasjon til lærer så kan det ha motsatt effekt. Å posisjonere seg mener jeg har sammenheng med hvordan mennesker konstruerer kunnskap om hverandre og mening i relasjon til hverandre. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv mener Nordahl m. fl. (2005) at det vil være vesentlig å vurdere hvordan vi danner oss bestemte sosiale konstruksjoner av barn. Det kan være avgjørende for om barna blir oppfattet som aktører med potensialet for utvikling eller som passive objekter med behov for hjelp som må bestemmes av fagfolk (Nordahl m. fl., 2005, s. 70).

Ulikheten i det informantene fortalte fremstår for meg som ulike tenkemåter om det relasjonelle aspektet. Det kan ha sammenheng med at relasjonsarbeidet på skolene er overlatt til den enkeltes private og personlige erfaringer. Jeg tolker at informant A og C svarte noenlunde likt. Med det mener jeg at selv om informantene viser til ulike eksempler så angår det faktorer som jeg har redegjort for i teorikapittelet. Jeg trekker paralleller til det Overland (2006) fremhever som kjennetegn på gode relasjoner. Relasjonen bygges på tillit, gjensidig respekt og interesse for eleven. Informant C vektlegger at elevene skal utvikle gode holdninger overfor andre mennesker. Det gjøres ved å involvere hele klassen, og har fokus på klassemiljøet. I tillegg foregår det relasjonsbygging individuelt med den aktuelle eleven. Informant A berører også faktorene tillit, gjensidig respekt og interesse, men slik jeg forstår det så er det basert på et individnivå.

Slik jeg tolker informant B så vektlegges faktorene tillit og interesse til en viss grad, men på en uhensiktsmessig måte. Min erfaring er at elevene har god innsikt i når den positive tilbakemeldingen kommer på «feilt» grunnlag, med det menes faktorer som ikke er direkte knyttet til det skolefaglige anliggende. Informant B uttrykte at elevene med utagerende atferd får spille på data i timen, for å skape ro og orden. I dette perspektivet er risikoen at eleven ikke mottar den positive tilbakemeldingen slik den er ment fra lærer. Eleven er godt klar over at spill på datamaskinene foregår på bekostning av den faglige biten som de andre elevene er opptatt med. Slik sett står lærer i fare for å forsterke, og bidrar med å opprettholde både den utagerende atferden og stigmatiseringen av elevgruppen. Med bakgrunn i dette, utvikler nødvendigvis ikke eleven seg i riktig retning, og relasjonen er ikke gitt at den utvikler seg til

gjensidig respekt mellom lærer og elev. Her forstått som at relasjonen ikke virker utviklingsfremmende med tanke på de ulike elementene som inngår i skole. Jeg har erfart at alle elever inkludert elever med en atferdsvanske, har et ønske om å få til innholdet på alle områdene som skolen berører på lik linje med andre elever. Dette er i overensstemmelse med det Drugli (2012) beskriver om at lærer- elev relasjonen er en sentral faktor. At det bidrar til både å fremme elevens trivsel og positiv atferd generelt i skolen. Et godt forhold mellom den profesjonelle og barnet vil ikke bare gi den profesjonelle forståelse og innsikt i barnets behov, men har avgjørende betydning for barnets læring, vekst og utvikling (Linder, 2012, s. 20).

#### *4.5.1 Opplevelse av inkludering i skolehverdagen*

På spørsmål om hvordan informantene opplever at elever med utagerende atferd opplever skolehverdagen sin, fikk jeg noenlunde like svar. Jeg tolker at informant A, B og C sin opplevelser berører stort sett de samme forholdene. Eleven føler seg utilpass på skolen, de makter ikke kravene som stilles til dem. Kvaliteten på relasjonen til øvrige personalet og medelevene er lite tilfredsstillende. Elevgruppen har lav status blant medelevene og enkelte lærere. I tillegg er elevene med utagerende en stigmatisert gruppe i skolen. Informant B presiserte at pausene opplever elever med utagerende atferd som akseptabel, dette fordi at da samles en gruppe av stigmatiserte elever på tvers av trinnene. Informant A beskrev elevgruppen det gjelder til en viss grad som inkludert i elevmiljøet. Dette ble forklart ut i fra at de praktiske aktivitetene som er erstatter på bekostning av enkelte fag, er attraktive. I forhold til utsagn overfor skal jeg knytte det til Bronfenbrenner (1977) sin utviklingsøkologiske teori for å anskueliggjøre relevansen. Barn påvirker og påvirkes av ulike sosialiseringarenaer og erverver seg ulik kompetanse på disse arenaene. Dette medfører at barn tar i bruk kompetansen ulikt ettersom hva de forstår at omgivelsene forventer av dem. Et eksempel kan være når elever med utagerende atferd ikke føler seg inkludert på skolen så handler de deretter. I dette tilfellet kan det betyr at den utagerende atferden vedvarer i skolekonteksten. Det betyr at det er en risiko for at den negative atferden forsterkes når samspillet mellom elevene og voksne i omgivelsene ikke er i balanse. Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet vektlegger at barn blir betraktet som aktive aktører som står i interaksjon med omgivelsene. Det betyr i denne sammenhengen at den utagerende atferden kan opprettholdes og forsterkes av negative forventninger og relasjoner til omgivelsene på skolen.

I teorikapittelet har jeg beskrevet tenkemåter innenfor systemteori. Konsensus i systemteori er at det ivaretar at individet står i en interaksjon med de omgivelsene det til enhver tid er i (Bø

1994, Klefbeck og Ogden 1994, gjengitt etter Overland, 2006). Der relasjonelle forhold ansees som grunnlaget for sosial samhandling og kommunikasjon. I tilknytning til denne forståelsen knytter jeg utsagnene til informant A, B og C til å berøre det relasjonelle aspektet. Utsagnene til informantene viser kompleksiteten i skolehverdagen til de barn det omfatter. En vedvarende problematisk relasjon mellom den profesjonelle og barnet kan skape eller fastholde negative aspekter i læringsmiljøet (Linder, 2012). Det samme vil gjelde i forhold til relasjonene mellom elevene.

Informant A fortalte at elevene til en viss grad er inkludert i elevmiljøet på skolen, men på premisser som ifølge min oppfatning ikke nødvendigvis fører til hensiktsmessig utvikling for elever med utagerende atferd. Det betyr at når kvaliteten på det relasjonelle ikke er tilfredsstillende, påvirkes barnets læring og omdømme. Informantenes utsagn tyder på at skolen ikke godt nok vektlegger faktorer som fører til en tilfredsstillende opplæring for elever med utagerende atferd. Historiene til informantene i denne undersøkelsen belyser hverdagen til en elevgruppe som kommer dårlig ut i forhold til å tilpasse seg til innholdet i skolen.

#### **4.6 Styringsdokumenter**

LK06 og opplæringsloven er førende for alle skoler i Norge. Opplæringsloven er en del av lovverk vi har, og LK06 er i tråd med opplæringsloven. På skolene defineres disse plandokumentene som overordnede styringsdokumenter. I og med at opplæringsloven og læreplanene kan regnes som rammen rundt et opplæringstilbud for alle elever, valgte jeg å undersøke hvilken betydning det har i praksis. I samtalene fortalte informantene dette:

Informant C uttrykte seg slik om opplæringsloven og LK06:

*«Jeg bruker opplæringsloven ofte. [...] jeg ser den i lys av tilretteleggingen og hva elevene har krav på. I den generelle delen i Kunnskapsløftet står det om hva mennesket skal være. Det leser jeg, og jeg minner andre lærere på hvor viktig det er å lese den generelle delen. [...] Vi har ikke felles fokus på verken Kunnskapsløftet (LK06) eller opplæringsloven».*

Utsagnene til informant C tolker jeg som at opplæringsloven og anvendes aktivt for å sikre at rettighetene til elevene blir ivaretatt gjennom opplæringen. Informant C betrakter den generelle delen i læreplanen slik jeg analyserer det for å ivareta de ulike sidene som berører mellommenneskelige forhold. Jeg tolker det slik at opplæringsloven og læreplanverket i liten eller ingen grad er oppe til felles drøfting på skolen.

Informant A sa dette om opplæringsloven og Kunnskapsløftet (LK06):

*«Jeg bruker hele tiden opplæringsloven for å sjekke om vi er innenfor loven. [...] Kunnskapsløftet (LK06) bruker jeg til å leite etter mål. Jeg synes ledelsen er blitt mer presis på lover og regler».*

Informant A uttrykte at kompetansemålene i fag i læreplanene er vektlagt. I forhold til opplæringsloven så betrakter jeg det slik at den blir vurdert opp mot opplæringen for å kvalitetssikre at skolen overholder pliktene sine. Slik jeg tolker det så har ledelsen ikke nødvendigvis fokus på opplæringsloven i hele personalet, men at ledelsen selv tar den mer på alvor.

Informant B sine uttalelser om opplæringsloven og LK06:

*«Det ligger i bakhodet mitt. Jeg vet hvilke lover som gjelder.[...] når jeg skriver tiltak, da slår jeg opp i disse dokumentene[...]. Jeg jobber med opplæringsloven, og ser i Kunnskapsløftet (LK06) hva elevene skal kunne. Ledelsen har ikke fokus på (LK06), de har stor tiltro til sine pedagoger».*

Slik jeg tolker informant B så anvender informanten opplæringsloven, og lærerplanen i varierende grad. Det vil si kompetansemålene for fag er vektlagt. Ledelsen har ikke et kollektiv fokus på styringsdokumentene i personalgruppen.

Alle informantene gir uttrykk for at de er aktive brukere av opplæringsloven.

Opplæringsloven blir ofte tatt fram i praksis for å sjekke at opplæringen er i tråd med lovverket. En årsak til at opplæringsloven har et slikt fokus kan ha med at det er formulert i et lovverk. I praksis betyr det at elevene har lovfestede rettigheter som kan føre til sanksjoner dersom opplæringen ikke er i samsvarer med rettighetene. Informant A og B har tilnærmet like beskrivelser. Eksempler på det kan være:

Informant A:

*«Jeg bruker hele tiden opplæringsloven for å sjekke om vi er innenfor loven»*

Informant B:

*«Det ligger i bakhodet mitt. Jeg vet hvilke lover som gjelder».*

Informant A og B beskriver en opplæring som kan tolkes slik at opplæringsloven er et aktivt dokument, mens LK06 har informant A og B hovedfokuset på kompetansemålene i fagene. Informant C sin beskrivelse er ulik i den forstand at informanten også har fokus på den generelle delen og prinsipper for opplæringen i tillegg til kompetansemålene i fagene. Et eksempel på det kan være:

Informanten C uttrykte det slik:

*«I den generelle delen i Kunnskapsløftet står det om hva mennesket skal være. Det leser jeg, og jeg minner andre lærere på hvor viktig det er å lese den generelle delen».*

Læreplan for Kunnskapsløftet er et dokument som kan forstås i et helhetsperspektiv. Det innebærer å forstå læreplanen på en slik måte at hele dokumentet består av flere ulike deler som til sammen redegjør for oppdraget og mandatet til ansatte i skolen. Slik jeg tolker læreplanen så må de ulike delene tas i betraktning for å oppfylle intensjonene med dokumentet. Barn og unge skal ikke bare utvikle den faglige kompetansen, men også den mellommenneskelige biten. Denne betraktningen er i tråd med det Utdanningsdirektoratet redegjør for i sine beskrivelser om læreplan i Kunnskapsløftet. Slik er det uttrykt:

Læreplanverket består av ulike deler som skal sees i sammenheng og inngå i opplæringen. Fordi alle delene i læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven, er de en del av elevenes og lærlingenes rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016, læring og trivsel). Det betyr for skolene at en opplæring som ikke tar tilstrekkelig hensyn til den generelle delen og prinsipper for opplæringen står i fare for å utelate viktige faktorer som har betydning for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til elever med utagerende atferd. Ved å utelate den generelle delen og prinsipper for opplæring så kan det betraktes som brudd på overordnede intensjonen med læreplanverket og den praksisen som utøves. Gjennom min erfaring etter mange år i skolen anser jeg at utviklingen av mellommenneskelig forhold er av betydning, spesielt i forhold til barn med utagerende atferd. Med det mener jeg at i denne konteksten framstår det for meg som en vesentlig faktor i endringsarbeidet av atferden for elevgruppen det gjelder.

## **5. Konklusjon**

### **5.1 Innledning**

I denne delen vil jeg svare på problemstillingen ved å sammenfatte sentrale funn fra undersøkelsen. Som tidligere beskrevet så var målet mitt for denne undersøkelsen å få innsikt i opplæringstilbudet til barn med utagerende atferd, og hvilke praksiser som kommer til uttrykk i skolen. På hvilken måte er viktige elementer som kan betraktes som en forutsetning for et tilfredsstillende opplæringstilbud vektlagt. For å klargjøre problemstillingen «Hva forteller lærerne om opplæringstilbudet til barn som viser utagerende atferd?», utarbeidet jeg tre forskerspørsmål: Hva legger lærerne i begrepet «utagerende atferd»? Hvilke faktorer fremhever lærerne som viktig for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud for barn med «utagerende atferd»? Hva er viktige påvirkningsfaktorer knyttet til ett tilfredsstillende opplæringstilbud for barn med «utagerende atferd»? Jeg har valgt å inndele konklusjonene etter hovedfunnene som jeg har avdekket under arbeidet med denne masteroppgaven i tråd med forskerspørsmålene.

### **5.2 Utagerende atferd-referanseramme**

Når det gjelder begrepet utagerende atferd så anser alle tre informantene at det berører fysiske og verbale utageringer. Ulikhetene handler om slik jeg forstår det, om hva de verbale og fysiske uttrykkene kan representere. I teorikapittelet har jeg referert til at det finnes ulike måter å definere atferdsproblemer på. Det betyr at det vil få konsekvenser for hvordan vi forstår og håndterer atferdsproblemer i skolen. Nordahl m. fl. (2005) beskriver fire forskjellige definisjonstilnæringer som hver for seg ikke representerer hele bildet, men til sammen kan de danne grunnlaget i forståelsen av atferdsproblemer. Det er læreren som har definisjonsmakten i skolen, og læreren er derved i posisjon til å avgjøre hva som er problematferd eller ikke (Overland, 2006, s. 28). Definisjonsmakten henger sammen med at atferden medfører ulike problemer i opplæringen. Dersom læreren mener at utfordringen skal hun eller han mestre, så kan problemene oppfattes som mindre enn om læreren har lav mestringstro (Overland, 2006, s. 28). Lærerens tro på eleven vil uvilkaarlig prege lærerens holdning og væremåte slik at det kommuniseres til eleven mer eller mindre direkte. Motsatt kan manglende tro på endringer fører læreren og eleven inn i en ond sirkel (Overland, 2006, s. 28).

De ulike årsaksforklaringene som informantene uttrykte om hvorfor barn har utagerende atferd, gir samlet sett en god innfallsvinkel til å forstå atferden. Informantenes utsagn

beskriver en elevgruppe som på ulikt vis ikke finner seg til rette i skolen. Relasjonen til øvrig personale og medelevene er lite tilfredsstillende og lite hensiktsmessig. Jeg mener at ved å anvende et bredt spekter av årsaksforklaringer i betraktningen av atferdsproblemer, så vil forutsetning for å lykkes i arbeide med elever som viser utagerende atferden øke. I motsatt fall er risikoen at lærerne mislykkes i arbeidet, og at eleven ikke får en tilfredsstillende skolehverdag.

Ved å legge ulike perspektiver til grunn, vil bakgrunn for forståelsen av utagerende atferd være forskjellig. I denne undersøkelsen framkommer det at både individperspektivet og systemperspektivet praktiseres av enkelt lærere i skolene. Ulike perspektiver danner forståelsesramme for hvilke «briller» atferdsvansker forstås gjennom. I et individfokusert perspektiv tar en utgangspunkt i at barnets vansker er knyttet til særtrekk ved barnet. Det medfører at utagerende atferd blir sett på som et problem tilhørende eleven. Resultatet av denne forståelsen kan føre til en opplæring utenom klassefellesskapet. Med en slik tilnærming på atferdsvansker vil det kunne bety at atferdsvanskene opprettholdes og vedvarer i skolene. Ved å betrakte utagerende atferd i et systemperspektiv betyr det at helt andre faktorer legges til grunn. I dette perspektivet er det vesentlig å forstås atferden i forhold til konteksten den oppstår i. Sammenhengen mellom delene og helheten ligger til grunn. Det betyr at eleven og omgivelsene står i en dynamisk interaksjon der det enkelte systemet påvirker og påvirkes av det andre. For elevene med utagerende atferd vil det i praksis bety at elevene vil oppleve ulike opplæringstilbud ut fra hvilken skole de tilhører.

## **5.2 Viktige faktorer i opplæringen**

Jeg stilte noen spørsmål om ulike faktorer som til sammen er viktig for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til elevgruppen i undersøkelsen. Overland (2006) beskriver relasjonelle forhold som grunnlaget for sosial samhandling og kommunikasjon. I denne forståelsen betraktes menneskelig handling ut fra virkelighetsoppfatninger eller den meningen en tilskriver situasjoner og personer. Det betyr at viktige personer for barn og unge slik som lærere har stor betydning for læring og utvikling. Relasjonsbygging mellom informantene og elevene med utagerende atferd var ett av spørsmålene. Mitt inntrykk var at alle informantene hadde intensjon om å skape gode relasjoner med elever med utagerende atferd, men jeg tolker at de har noe ulike formål. To av Informantene svarte tilnærmet likt. De oppga at å vise interesse for eleven, opparbeide seg tillit og gjensidig respekt mellom elev og lærer er viktige faktorer. Mens informant A hadde dette fokuset mellom seg og enkelt eleven, så har informant C både enkeltvis og i forhold til klassen som helhet. Informant B har også fokus på



tillit og interesse for eleven, men med en annen vinkling som kan bety at eleven ikke alltid oppfatter det slik det er ment. Etter min forståelse og erfaringer fra praksisfeltet, ser jeg det som en forutsetning og ta i betraktning hvordan relasjoner mellom individer påvirker samhandlingen i opplæringen. U hensiktsmessige relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev er med på å skape et dårlig klasse- og læringsmiljø. Å utvikle tiltak med forankring i ulike teorier og teoretiske perspektiver, framstår som en forutsetning for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til de barn det gjelder.

For at elever med utagerende atferd skal oppleve å bli ivaretatt på skolen er samarbeid mellom personalet en sentral faktor. Denne betraktningen sammenfaller med Nordahl m. fl. (2005) sin beskrivelse av en samarbeidsrelasjon mellom personalgruppen. Det innebærer å ha barnets beste i fokus, i opplæringen til elever med utagerende atferd. Overland (2006) hevder at effektive tiltak overfor elever som viser problematferd krever at lærere samarbeider med hverandre ut over den lærergruppa de vanligvis samarbeider innenfor (Overland, 2006, s. 118). Et eksempel kan være at en faglærer har behov for å samarbeide med en spesialpedagog på veien mot å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til elever med utagerende atferd. Alle informantene uttrykte at denne elevgruppen ikke er et fellesansvar på skolen, det er enkelt læreren sitt ansvar. Det kan være ulike årsaker som ligger til grunn for denne distansen. En praksis der det er satt av tid til felles fokus på samarbeid innad i personalet vil blant annet kunne forebygge at enkelt lærer blir stående aleine med ansvaret. I tillegg øker skolens mulighet til å gi alle elever et tilpasset og inkluderende skoletilbud (Nordahl m. fl., 2005). I skolen er hyppige og varierte kontakter mellom de ansatte utviklingsfremmende for barn (Arnesen, Ogden og Sørli, 2006 s. 34). Å formulere felles forventninger og samordne undervisningen krever et godt utviklet samarbeid blant personalet i skolen (Arnesen m. fl., 2006). Risiko oppstår når barns sosiale primærmiljøer fragmenteres og det er lite kontakt og kommunikasjon mellom miljøer og personer som de er i berøring med og er avhengig av (Arnesen m. fl., 2006, s. 34).

To av informantene beskrev samarbeidet med det eksterne hjelpeapparatet som positivt og formålstjenlig. Informant A uttrykte også at det eksterne samarbeidet fungerer formålstjenlig, med unntak av PP-tjenesten. PP- tjenesten er en viktig instans for skolene, eleven og for foresatte. Når skolen ikke klare å tilrettelegge legge for elever innenfor tilpasset undervisning, vil skolene ha behov for veiledning fra for eksempel PP- tjenesten. Med dårlig kvalitet på samarbeid mellom skolen og det eksterne hjelpeapparatet vil konsekvensen lede til at eleven med utagerende atferd blir den skadelidende. PP-tjenesten har et ansvar for å veilede skolen i

arbeid med atferdsvansker. Det vil ikke være tilstrekkelig med utredninger og utløsning av spesialpedagogiske ressurser. Skolen vil ha behov for jevnlig veiledning over tid (Nordahl m. fl., 2005). I lys av denne forståelsen betyr det at samarbeidsrelasjonen mellom skolen og PP-tjenesten kan betraktes som en viktig faktor i opplæringstilbudet til barn med utagerende atferd.

Begrepene tilpasset-, likeverdig og inkluderende opplæring er tre sentrale prinsipper i norsk skole. Overland (2006) definerer de tre prinsippene som ryggraden i opplæringstilbudet. Det betyr at skolen skal være *inkluderende* og gi alle et opplæringstilbud der alle har tilhørighet i et sosialt fellesskap. Skolens opplæringstilbud skal være *tilpasset* den enkeltes forutsetning og behov. Videre skal opplæringen være *likeverdig* slik at ingen får bedre eller dårligere opplæringstilbud enn de andre (Overland, 2006, s. 253). Informantenes utsagn viser at i praksisen i skolen, realiseres disse begrepene ulikt. To av informantene vektlegger at hovedvekten av undervisningen til elever med utagerende atferd foregår på en alternativ arena på skolen. Begrepet inkluderende opplæring er et sentralt og overordnet ideologisk prinsipp. Overland (2006) uttrykker at det betyr for skolene at det er nødvendig å ha kunnskap og om prinsippene og et reflektert forhold til hvordan prinsippene kan være styrende for praksis. Slik jeg forstår inkludering så kan sekvenser av en undervisningstime utenfor fellesskapet for å styrke eleven være hensiktsmessig, men hovedvekten av opplæringen i fellesskap med klassen. I tillegg mener jeg at prinsippene bør ses i sammenheng for å kunne realiseres i skolen. Hvis elever med utagerende atferd i hovedsak er ekskludert fra fellesskapet så mener jeg at likeverdighetsprinsippet blir vanskelig å realisere. Med bakgrunn i denne forståelsen så betyr det i forhold til min undersøkelse at tilpasset-, likeverdig og inkluderende opplæring ikke praktiseres etter intensjonen og heller ikke i tråd med opplæringsloven.

### **5.3 Påvirkningsfaktorer-rammen rundt opplæringen**

Opplæringsloven og LK06 er de overordnede rammene som en lærer må forholde seg til i forhold til et opplæringstilbud. Både opplæringsloven og LK06 betrakter jeg som særdeles viktige påvirkningsfaktorer i et opplæringstilbud. Nordahl (2007) viser til at skolen ut i fra opplæringsloven og LK06 skal se til at elevene får skolefaglige kunnskaper og bidra til å utvikle elevene sosialt og personlig. Undersøkelsen min viser at opplæringsloven er et dokument som informantene bruker som et oppslagsverk for å sikre at opplæringen drives i tråd med opplæringsloven. Det framkommer av svarene til to av informantene at hovedvekten på bruken av LK06 er i forhold til kompetansemålene i fagene. Informantene uttrykte også gjennom samtalene at ledelsen ved de ulike skolene ikke har fokus på lærerplanen. Det har

ikke vært lagt til rettet i organisasjonen for utviklingsarbeid som inkluderer læreplanarbeid. I den grad det har vært et fokus, så er det innholdet i kompetansemålene i fagene. Slikt sett kan det bety at det er avstand mellom ideen til LK06 og praksis. Det betyr at de har lite fokus på den generelle delen og prinsipper for opplæringen. LK06 er et plandokument som består av flere deler. Intensjonen er at alle delene til sammen skal danne grunnlaget for opplæringen. Den generelle delen og prinsipper for opplæringen betrakter jeg som rammen for sosial og personlig utvikling. På bakgrunn av beskrivelsene til informantene framkommer det at praksisen er ulik på skoler. Det innebærer for enkelte skoler at den generelle delen og prinsipper for opplæringen er viet liten oppmerksomhet i opplæringstilbudet til elever med utagerende atferd. Gjennom min praksis har jeg erfart at lærere hevder at det ikke er skolen sitt mandat å utvikle eleven personlig og sosialt, men kun faglig. På dette grunnlaget mener jeg at for lite helhetlig fokus på LK06 kan være en medvirkende årsak til at atferdsvansker opprettholdes i skolen. Jeg har erfart at barn med utagerende atferd i mange tilfeller først og fremst har behov for å utvikle seg sosialt og personlig. Dette for å ha forutsetning for å være mottagelig for det faglige aspektet.

### *5.3.1 Ledelses praksiser*

Min undersøkelse viser at det er variasjon i hvor stor grad ledelsen ved de aktuelle skolene involverer seg i arbeid med elever med utagerende atferd. To av informantene beskrev en ledelse som kan være deltakende i arbeid med elever med utagerende atferd. Mens en av informantene opplever at ledelsen er lite involvert og viser liten interesse for elevgruppen. Det samsvarer med det Nordahl (2000) har funnet ut i sin forskning. Han skriver at det er variasjon i oppfatningen til lærerne om ledelsen har fokus på administrative oppgaver til fordel for forhold vedrørende undervisningen, og andre pedagogiske spørsmål.

Informant C uttrykte at «*ledelsen har lite forståelse*». Det kan det være ulike årsaker til. Det er ikke gitt at det handler om manglende kunnskap og kompetanse på områder som dreier seg om atferdsvansker. I like stor grad kan det handle om organisasjonen som helhet.

Undersøkelsen viser også at mine informanter, opplever lite støtte og mangler et konstruktivt samarbeid i med det øvrige personalet på skolen. Det blir enkeltlæreren sitt anliggende å handtere de forhold som medfølger. I arbeid med elever som viser utagerende atferd vil det være en styrke for elevene at hele organisasjonen samarbeider om opplæringen. Det er flere som «spiller på lag» med det perspektiv at elevgruppen skal få dekket sine behov. En organisasjon består av flere systemer internt på skolen, eksempler på det kan være klassen, ledelsen og andre lærere. Det vil være av avgjørende betydning at skolen samarbeider om

elever med utagerende atferd, for at skolen skal oppleves som inkluderende for alle elever. Det som skjer i det ene systemet vil påvirke de andre systemene i organisasjonene. Det kan tyde på at ledelsen ved skolene i for liten grad har lagt til rette for prosesser som kunne ha skapt en pedagogisk plattform basert på ulike prinsipper.

Kvaliteten på ledelse betyr noe for hele organisasjonen. Viviane Robinson (2014) skriver at poenget med obligatorisk skolegang for alle er å sikre at alle elever lærer det samfunnet har definert som viktig. Derfor blir det en sentral oppgave for skoleledelsen å skape et miljø der dette er mulig (Robinson, 2014, s. 16). Det betyr blant annet å legge til rette for gode prosesser som gjør at personalet utvikler felles holdninger. Robinson (2014) hevder videre at det er nødvendig med en effektiv ledelse. Det kan betraktes ut i fra lederens forhold til de voksne i systemet. Motsatt er det lite som kan oppnås med en skoleleder som avviser personalet sitt og ikke greier å få fellesskapets tillit (Robinson, 2014).

## **5.4 Avslutning**

I innledningskapittelet har jeg uttrykt at det praktiseres ulike praksiser i skolen knyttet til elever med utagerende atferd, det fører til støy og uro for medelever, lærer og eleven selv. I teorikapitlet har jeg synliggjort viktige tenkemåter og faktorer som jeg mener er en forutsetning i rammen rundt det å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til barn og unge, spesielt de med atferdsproblemer. I tillegg har jeg identifisert noen faktorer som kan være av betydning i betraktningen av uroen i skolen.

Funn i undersøkelsen min kan tyde på at opplæringstilbudet til elever med utagerende adferd i ulik grad er preget av individperspektivet. Årsakene til dette kan være mange. Lærerne som jobber med elever med utagerende adferd opplever å stå alene med utfordringene. Det er i liten grad lagt til rette for samarbeid om elever med utagerende atferd i organisasjonene. Dette vil ikke bare utfordre elevens mulighet til å lykkes, men vil også være en stor utfordring for læreren. Manglende kunnskap om elever med utagerende atferd vil prege andre læreres holdning til dem, og gi læreren en følelse av å måtte stå til rette for sitt arbeid. Konsekvensen av at skolene gjenspeiler et individfokus er at inkluderingsprinsippet ikke realiseres, og ekskluderingen av elever med utagerende atferd fortsetter.

En årsak til at individperspektivet er førende i flere skoler i dag, kan også skyldes at skolene i for liten grad har tatt inn over seg føringene som er lagt i både den generelle delen, og prinsipper for opplæringen i læreplanen. Det innebærer at de ulike praksiser bærer preg av å ha at et faglig fokus. Slik jeg tolker den generelle delen og prinsipper for opplæringen, så

legger disse to delene føringer for mellommenneskelig forhold som kan betraktes som avgjørende i danningen av hele eleven.

Arbeidet med elever som har utagerende atferd er krevende. Lærere som jobber med denne elevgruppen har behov for støtte og veiledning. På mange skoler mangler det en støttefunksjon med relevant kompetanse som kan bidra i arbeidet med elever med utagerende atferd. Dette vil kunne føre til at lærerne sliter seg ut i mangelen på å ha refleksjoner og samtaler med støttepersonell som har denne kompetansen. I tillegg viser denne undersøkelsen at ledelsen bidrar i ulik grad i praksisen som inkluderer elever med utagerende atferd. Innsikt i, kompetanse om, og forståelse for denne elevgruppen mangler også i noen PP-tjenester. Dette viser kompleksiteten i arbeidet med barn som viser utagerende atferd.

Som det framgår av artikkelen til Terje Overland, (Udir 08-09-15) vil skoler som legger til rette for systemtenkning bedre kunne møte denne elevgruppens behov. Dette er prosesser som må initieres av ledelsen ved skolen. Prosessene må ta sikte på å legge til rette for at lærere lærer noe om essensen i systembasert perspektiv. Herunder hvordan vi kan forstå hvilke tiltak som kunne gi denne elevgruppen en større mulighet til å lykkes i skolen. Dette er i samsvar med det Ogden (2009) skriver om at atferdsproblemer angår både elev- og skoleproblemer. For skolen betyr det at det stilles større krav til kompetanse og fleksible tiltak. Det forutsetter et godt faglig støtteapparat i og utenfor skolen, og i tillegg en profesjonell holdning til utfordringene. All læring og alle handlinger i skolen foregår i et samspill med de omgivelsene som til enhver tid finnes i den enkelte skole (Sørli og Nordahl, 1998, s. 66). Skolefaglige, sosiale og personlige læringsresultater bør derfor analyseres og forstås i forhold til omgivelsene (Sørli og Nordahl, 1998). Dette vil være med på å endre holdninger som i dag i for stor grad er basert på individtenkning. Nordahl (2000) påpeker at den individorienterte forklaringsmodellen er hensiktsmessig for skoleverket fordi den retter søkelyset vekk fra den institusjonaliserte pedagogiske praksisen i skolen (Nordahl, 2000, s. 55). I følge Sørli (2000) er det en rekke faktorer i omgivelsene eller de systemene barn befinner seg i som er medvirkende til at barn og unge utvikler atferdsproblemer (Sørli 2000, gjengitt etter Nordahl m.fl., 2005). Blant annet forklares atferdsproblemer i skolen av systemfaktorer som relasjoner mellom elever, relasjoner mellom elev og lærer og de verdier og forventninger som finnes i omgivelsene (Sørli og Nordahl 1998, gjengitt etter Nordahl m.fl., 2005). I tillegg forklares også atferdsproblemer i forhold til andre sosiale systemer som vennemiljøer og familien (Ogden, 2001, gjengitt etter Nordahl m.fl., 2005). I lys av denne forståelsen er det sentralt å arbeide med å endre strukturer og mønstre i de sosiale systemene for å forebygge og korrigere

atferdsproblematikk (Nordahl m.fl., 2005). Risikoutsatte barn og unge står i fare for å bli avvist og utestengt fra viktige oppvekstmiljøer. Valgmuligheter i utdanning og arbeidsliv reduseres, samt muligheten til å kontrollere sitt eget liv (Ogden, 2009). Samtidig kan forhold ved individer, beskyttende forhold i deres sosiale nettverk, og adekvate tiltak bidra til at barn og ungdom integreres og inkluderes i enhetsskolen.

Gjennom min forståelse og erfaringer fra praksisfeltet, ser jeg det som en forutsetning å ta i betraktning hvordan relasjoner mellom individer påvirker samhandlingen i opplæringen. U hensiktsmessige relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev er med på å skape et dårlig klasse- og læringsmiljø. Å utvikle tiltak med forankring i ulike teorier og teoretiske perspektiver, framstår som en forutsetning for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud til de barn det gjelder. For at barn med utagerende atferd skal oppleve en inkluderende og formålstjenlig opplæring vil anvendelse av teori og forskning på området være helt nødvendig. Dette vil samtidig i større grad lede til at de som arbeider med barn med utagerende atferd vender blikket bort fra det patologiske perspektivet. Ved bare å anvende en tilnærming som retter søkelyset mot eleven, utelater skolen omgivelsene eller de kontekstuelle forholdene.

## Referanser:

- Arnesen, A., Ogden T. og Sørli, M. A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet*. Oversatt av Frøydis Wiik. Bergen: Fagbokforlaget AS. Opprinnelig publisert som *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge (New York: Anchor Books, 1966)*.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brekke, M. og Tiller, T. (2013). *Læreren om forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Drugli, M. B. (2002). *Barn som vekker Bekymring*. NKS Forlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring og trivsel*. Trondheim: Cappelen Damm Akademisk.
- Fandrem, H., og Fuglestad, O. L. (2013). *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greene, W. Ross. (2005). *Eksplorative barn*. Oversatt av Arne Sollie. Oslo: Pedagogisk Forum. Opprinnelig publisert som *The Explosive Child, (2001, 1998)*.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmberg, J. B., og Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, S. E. (2014, 05). «Fuck you» i et systemperspektiv. *Spesialpedagogikk*, s. 4-13. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og Økologi – Problemløsende arbeid med barn og unge*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2015. Opprinnelig publisert som *Inter view: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. (2009 SAGA Publications, Inc)*.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lovdata.(1998, 07 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 10.12.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Lov%20om%20grunnskolen%20og%20den>

- Lovdata. (2008, 06 20). Kapittel 1. *Formålet med opplæringa*. Hentet fra lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), den 18.10.17 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1)
- Lovdata. (2003, 01 31). Kapittel 2. *Rett og plikt til grunnskoleopplæring*. Hentet fra lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), den 18.10.17 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven%20kapittel%209.%20organisering%20av#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven%20kapittel%209.%20organisering%20av#KAPITTEL_2)
- Lovdata. (2000, 06 30). Kapittel 8. *Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*. Hentet fra lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), den 18.10.17 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven%20kapittel%209.%20organisering%20av#KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven%20kapittel%209.%20organisering%20av#KAPITTEL_9) lovdata henviser til feil kapittel.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassing i et elev- og lærerperspektiv*. (NOVA-Rapport 11:00). Oslo: GCS. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, A. M., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 28.11.17 fra <file:///C:/Users/ftanthei/Downloads/inkludering-og-fellesskap.pdf>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Saabye, M. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i Grunnskolen. Forord, s. 2*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Sørli, A. M. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «skole og samspillsvansker»*. (NOVA- Rapport 12a/98). Oslo: GCS. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.



- Sørli, A. M. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Generell del av lærerplan*. Hentet 04.10.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Læring og Trivsel*. Hentet 11.11.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Prinsipper for opplæringen*. Hentet 04.10.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 09.11.17 fra : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Øien, L. og Lillevik, O.G. (2014). Hvordan stanse morgendagens voldsutøvere? *Aftenposten*, 01.02.14 <https://www.aftenposten.no/mening/kronikk/i/ngE75/Hvordan-stanse-morgendagens-voldsutovere>
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte*. Cappelen Damm AS, 2011.

## **Vedlegg 1: Intervjuguide:**

### **Introduksjon:**

Kort informasjon om prosjektet. Spørsmål før start.

Informert samtykke.

### **Problemstilling:**

*«Hva forteller lærerne om opplæringstilbudet til barn som viser utagerende atferd?»*

### **Innledning:**

1. Hvilken utdanning- og yrkesbakgrunn har du?

### **Forskerspørsmål 1.**

#### **Hva legger lærerne i begrepet «utagerende atferd»?**

1. Hvordan forstår du begrepet utagerende atferd?
2. Hva mener du er årsaken til at barn viser utagerende atferd?

### **Forskerspørsmål 2.**

#### **Hvilke faktorer fremhever lærerne som viktig for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud for barn med «utagerende atferd»?**

1. Hvordan arbeider du for å skape en god relasjon til elever med utagerende atferd?
2. Hvordan opplever du at lærere på din skole samarbeider om elever som har utagerende atferd?
3. Hvilke rutiner for samarbeid med andre instanser finnes på skolen når du møter på utfordringer som skolen ikke har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse på?
4. Hvordan arbeider du for at barn med utagerende atferd skal få en likeverdig-, tilpasset og inkluderende opplæring?

### **Forskerspørsmål 3.**

**Hva er viktige påvirkningsfaktorer knyttet til et tilfredsstillende opplæringstilbud til barn med «utagerende atferd»?**

1. Hva legger du i begrepet tilfredsstillende opplæringstilbud?
2. På hvilken måte involverer du foresatte i opplæringstilbudet til barn med utagerende atferd?
3. I hvor stor grad benytter du opplæringsloven og kunnskapsløftet som overordnede styringsdokumenter i ditt arbeid med barn med utagerende atferd?
4. Hvordan påvirker ledelsen ved skolen ditt arbeid med barn som viser utagerende atferd?

### **Avslutning:**

1. Er det noe du vil tilføye?

## **Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse.**

Sender som avtalt mer informasjon om undersøkelsen. Jeg er student ved UIT – Norges Arktiske Universitet, og studerer master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Temaet mitt er opplæringstilbudet til barn med utagerende atferd. Jeg ønsker å få bedre innsikt og forståelse av hva som ligger til grunn i opplæringstilbudet til elever som skaper uro for seg selv og andre.

Jeg ønsker å intervju pedagoger på ungdomstrinnet. Pedagogen må på intervju tidspunktet stå i arbeid med elever med «utagerende» atferd.

### **Følgende problemstilling er valgt:**

«Hva forteller lærerne om opplæringstilbudet til barn som viser utagerende atferd?»

### **For å klargjøre problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskerspørsmål:**

1. Hva legger lærerne i begrepet «utagerende atferd»?
2. Hvilke faktorer fremhever lærerne som viktig for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud for barn med «utagerende atferd»?
3. Hva er viktige påvirkningsfaktorer knyttet til ett tilfredsstillende opplæringstilbud for barn med «utagerende atferd»?

Intervjuene vil vare ca. 1. time. Det er ønskelig om det lar seg gjøre å utføre intervjuene på et skjermet sted med minst mulig distraksjoner. Tidspunktet tilpasses til når du har anledning.

For å sikre at jeg får med meg riktig informasjonen, vil jeg gjøre bruk av

lydopptaker/båndopptaker. I masteroppgaven vil ingen opplysninger bli gjenkjennbart, alle opplysninger blir anonymisert. Kommune eller skolenavn vil heller ikke bli identifisert.

Personopplysninger og lydopptak vil bli oppbevart konfidensielt som kun undertegnede har tilgang til. Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av desember 2017 og all datamateriell vil da bli slettet.

Å delta i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å begrunne hvorfor. Alle opplysninger vil i så tilfelle bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt på min e-postadresse [h-ri-1@online.no](mailto:h-ri-1@online.no), eller på telefon 91368071.

Vennlig hilsen

Heidi Rirud Antonsen

### **Vedlegg 3: Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Jeg samtykker til å delta i intervju med masterstudent Heidi Rirud Antonsen.

Navn: \_\_\_\_\_

Sted: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel for intervju

Markering av ikke-tale, f. eks latter eller at det er noe som er utydelig settes i parentes: (*ler*) (*latter*) (*noe jeg ikke hører*)

Markering av ufullstendige setninger: ...

Markering av pauser: (...)

Markering av at lyden holdes skjær ved å forlenge ordet: jaaa, eee

I eksemplene i tekst markerer jeg der jeg har tatt bort tekst som jeg har vurdert som ikke relevant for spørsmålet med: [...]

I transkripsjonen har jeg i hovedsak brukt bokmålets ortografiske retningslinjer, men spesielle dialektuttrykk markeres med anførselstegn for å få frem meningsbærende informasjon. F. eks: «slamre»