



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Tilrettelegging for å understøtte sosial kompetanse hos elever med utagerende atferd

En intervjuundersøkelse av hvordan lærere tilrettelegger for ungdomsskoleelever med utagerende atferd, med mål om å understøtte sosial kompetanse

Elise Mikkellhaug

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3901 mai 2024

Forord

Å skrive en masteroppgave var en krevende prosess, som har gitt både glede og irritasjon. Jeg satt inntil siste dag og redigerte i de ulike kapitlene, og hadde perioder hvor jeg ikke skjønnte hvordan jeg skulle klare å bli ferdig. Mastergradsprosjektet i seg selv har gitt meg mye ny og spennende kunnskap som vil være relevant i arbeidslivet, som jeg nå kan gi min fulle oppmerksomhet til.

Først av alt vil jeg takk min veileder, Monica Bjerklund, for hennes reflekterte og svært nyttige bidrag i prosessen med å skrive oppgaven. Hun har hjulpet meg med videre utvikling når jeg har stått fast, og har helt klart vært en stor del av grunnen til at jeg kan levere denne oppgaven slik som den er i dag. Jeg vil også uttrykke takknemlighet ovenfor informantene som stilte opp til oppgaven og bidro med sine gode refleksjoner og erfaringer på temaet.

Jeg ønsker også å takke min samboer, familie, medstudenter, venner og gode kollegaer for råd, støtte og motivasjon når det har vært behov for det. Dere har måttet tåle mye frustrasjon og klaging fra min side når jeg har stått fast i oppgaveskrivingen, men dere har likevel vært der for meg.

Mai 2024

Elise Mikkellhaug

Sammendrag

Utagerende atferd beskrives som stor del av lærernes jobbhverdag, og vanske som krever forståelse og kompetanse for å kunne takle det på en hensiktsmessig måte. Vansken med utagerende atferd er ofte tett knyttet opp til vansker med sosial kompetanse, og mangelfull tilfredsstillende utvikling av denne (Greene, 2003; Kinge, 2015; Pluess & Belsky, 2009 sitert i Nilsen & Hanssen, 2022). Mastergradsprosjektet fokuserte på hvordan et utvalg lærere i ungdomsskolen tilrettelegger for elever med utagerende atferd, med følgende problemstilling:

«Hvordan tilrettelegger et utvalg lærere skolehverdagen for ungdomsskoleelever med utagerende vansker, for å understøtte deres sosiale kompetanse?»

For å kunne få dypere forståelse for hvordan og hvorfor utvalget tilrettelegger på den måten de gjør på, ble det utviklet to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan påvirker lærernes kompetanse tilretteleggingsarbeidet de gjør?
- 2) Hvilke kontekstuelle hemmere og fremmere av positiv atferd erfarer lærerne at finnes?

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven går inn på nyere forskning for å aktualisere tematikken, og består av teori om definisjoner, hvordan vansken kommer til uttrykk, risikofaktorer og hva anbefales å gå i gang med av tiltak for å begrense atferden. Her finner jeg hovedsakelig anbefalinger som autoritative pedagoger, intersubjektivitet og samarbeid, foreldresamarbeid, tilpasset opplæring og inkludering, og utvikling av skolelivskvalitet.

Prosjektets problemstilling utforskes gjennom en kvalitativ forskningsmetode med en hermeneutisk forankring som grunnlag. Datainnsamlingen ble gjennomført ved bruk av kvalitative forskningsintervjuer av fire kontaktlærere på ungdomsskolen, og er analysert ved hjelp av tematisk analyse.

Analysen viser at tilretteleggingen som utvalget gjør kan deles inn i systemarbeid og tverrfaglig samarbeid, emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet, og samtaler på tomannshånd eller i mindre, uformelle grupper.

Resultatene fra masteroppgavens undersøkelse viser at det er behov for større fokus på utagerende atferd under utdanning, og at det bør legges fokus på betydningen av å utvikle gode felles strategier og felles strukturer i skolen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	<i>Bakgrunn og problemstilling</i>	<i>1</i>
1.2	<i>Oppgavens oppbygging.....</i>	<i>2</i>
2	Teoretisk rammeverk	4
2.1	<i>Begrepsavklaring for utagerende atferd</i>	<i>4</i>
2.2	<i>Hvordan utagerende atferd kommer til uttrykk.....</i>	<i>5</i>
2.2.1	Nøkkelpbegreper innen utagerende atferd (atferdsvansker).....	6
2.2.2	Årsaksforklaring og risikofaktorer	7
2.3	<i>Sosial kompetanse.....</i>	<i>9</i>
2.4	<i>Tilrettelegging for elever med utagerende atferd- hva anbefales</i>	<i>10</i>
2.4.1	Autoritative pedagoger.....	10
2.4.2	Intersubjektivitet og samarbeid.....	11
2.4.3	Foreldresamarbeid.....	12
2.4.4	Tilpasset opplæring og inkludering	13
2.4.5	Utvikling av skolelivskvalitet.....	14
3	Metode.....	16
3.1	<i>Kvalitativ metode</i>	<i>16</i>
3.2	<i>Vitenskapsteoretisk forankring.....</i>	<i>16</i>
3.3	<i>Utvalgsprosessen</i>	<i>17</i>
3.3.1	Utvalg av teori til oppgaven	17
3.3.2	Utvalg av informanter	18
3.4	<i>Design og gjennomføring</i>	<i>21</i>
3.4.1	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	21
3.4.2	Gjennomføringen av intervju.....	22
3.4.3	Transkribering.....	23
3.5	<i>Forskningskvalitet og overførbarhet.....</i>	<i>23</i>
3.5.1	Etiske hensyn	25
3.6	<i>Analysemetode.....</i>	<i>27</i>
4	Presentasjon av funn	31
4.1	<i>Arbeid på systemnivå og tverrfaglig samarbeid.....</i>	<i>32</i>
4.1.1	Arbeid på systemnivå.....	32

4.1.2	Tverrfaglig samarbeid.....	35
4.1.3	Oppsummering tema 1	36
4.2	<i>Emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet.....</i>	37
4.2.1	Oppsummering tema 2	39
4.3	<i>Samtaler på tomannshånd eller i mindre, uformelle grupper</i>	39
4.3.1	Oppsummering tema 3	41
5	Diskusjon.....	42
5.1	<i>Forskningsspørsmål 1: Hvordan påvirker lærernes kompetanse tilretteleggingsarbeidet de gjør?</i> 42	
5.2	<i>Forskningsspørsmål 2: Hvilke kontekstuelle hemmere og fremmere av positiv atferd erfarer lærerne at finnes?</i>	43
5.3	<i>Problemstilling: «Hvordan tilrettelegger et utvalg lærere skolehverdagen for ungdomsskoleelever med utagerende vansker, for å understøtte deres sosiale kompetanse?».....</i>	45
5.3.1	Systemarbeid og tverrfaglig samarbeid, og hvordan det understøtter sosial kompetanse	45
5.3.2	Emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet, og hvordan det understøtter sosial kompetanse.....	48
5.3.3	Samtaler på tomannshånd eller i mindre, uformelle grupper og hvordan det understøtter sosial kompetanse.....	50
6	Konklusjon og videre forskning	53
	Referanseliste.....	56
	Vedlegg.....	61
	<i>Vedlegg 1 intervjuguide.....</i>	61
	<i>Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</i>	64
	<i>Vedlegg 3 Godkjenning fra Sikt.....</i>	68

Tabelliste

Tabell 1: Inklusjons- og eksklusjonskriterier for utvelgelse av informanter	19
Tabell 2: Presentasjon av utvalget	20
Tabell 3: Temaoversikt.....	30

1 Innledning

Innledningskapittelet tar for seg bakgrunn for, aktualisering og avgrensning av oppgaven. Innledningen vil også kort fortelle om masteroppgavens innhold og kapitler.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

I denne studien har jeg utforsket hvordan et utvalg lærere tilrettelegger for elever med utagerende atferd i ungdomsskolen, med mål om å understøtte deres sosiale kompetanse. Dette er utforsket gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse hvor informantene var fire kontaktlærere i ungdomsskolen. Innledningsvis aktualiseres studiens tema med utgangspunkt i personlig interesse, NOU-rapport, Nordahl-rapporten og internasjonal forskning fra de siste 15 årene.

Jeg fattet interesse for elever med utagerende atferd etter at jeg fikk jobb i pedagogisk-psykologisk tjeneste. I jobben i PPT har jeg arbeidet i saker med utagerende atferd, i barnehage, barneskole og i ungdomsskole. Jeg erfarte at flere pedagoger syntes det var vanskelig å skulle møte disse elevene på en god måte.

Nordahl (2017 sitert i Nordahl, 2018 s. 113) presenterer at atferdsproblematikk er utbredt i grunnskolen. 8,7% av elevene i grunnskolen utviser atferdsproblemer (ikke tilknyttet ADHD). Dette er fordelt med 6,6 % på gutter, og 2,1% jenter. Det er også elevene med atferdsvansker som utgjør den største gruppen elever som mottar spesialundervisning, disse elevene utgjør om lag 20% (Nordahl, 2018 s. 114). I NOU 2015:2 sies det at alle har rett til en opplevelse av sosial tilhørighet og at skolen skal være tilpasset for alle elever, også for elever med psykiske eller fysiske helseplager (NOU 2015: 2, s. 172).

Noen elever har større vansker med sosiale koder enn det andre har, og en elev med utagerende atferd vil ofte ha vansker med slike koder, samt å skaffe og holde på gode sosiale relasjoner (Gresham et al., 2011 s. 39-41). På grunn av dette er det viktig at elevene får hjelp til å utvikle deres sosiale kompetanse, slik at de mestrer å delta i det sosiale fellesskapet på en god måte (Thoele & DeAngelo, 2023 s. 295).

Skolen er en arena hvor unge bruker mye av sin tid, og den blir derfor viktig for både utvikling av sosiale koder og faglig materiale. Særlig læreren kan ha stor innvirkning på hvordan elevenes sosiale kompetanse utvikler seg. Læreren er en viktig rollefigur, og er på mange måter med på å forme elevene til de voksne de en gang skal bli (Morken, 2019 s. 24).

I ungdomsskolen går elevene gjennom en stor utvikling og de blir sårbare. Typisk ser man at de akademiske prestasjonene, entusiasmen og selvtiliten faller, mens ensomhet, konflikter og antisosial atferd øker (Erath et al., 2009 sitert i Alperin et al., 2021 s. 1). Tilknytningsteorier hevder at relasjoner til medelever blir viktigere predikatorer for positiv sosial atferd i ungdomstiden, og at ungdommer med gode relasjoner til medelever har færre emosjonelle vansker og høyere nivåer av god sosial atferd (Schoeps et al., 2020 s. 1 og 12).

Ungdomsskoleelever som føler seg distansert eller i konflikt med medelever har større sannsynlighet for å utvikle angst, nedstemthet, bekymring, aggresjon og/ eller apati. Dette er symptomer som en ofte ser hos elever med utfordrende atferd (Schoeps et al., 2020 s. 12).

Forskning peker på at det vil være en fordel å utvikle den sosiale kompetansen til elever for å hjelpe dem med å takle nye eller nåværende vansker med utagerende atferd (Hukkelberg et al., 2019 s 1).

På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling valgt for min masteroppgave:

Hvordan tilrettelegger et utvalg lærere skolehverdagen for ungdomsskoleelever med utagerende vansker, for å understøtte deres sosiale kompetanse?

Tilretteleggingen som lærerne gjennomfører i praksis er et stort felt å ta tak i og jeg valgte to forskningsspørsmål for å navigere i arbeidet, og for å få en bedre forståelse for hvorfor lærerne velger de tilretteleggingsstrategiene som de gjør:

- 3) Hvordan påvirker lærernes kompetanse tilretteleggingsarbeidet de gjør?
- 4) Hvilke kontekstuelle hemmere og fremmere av positiv atferd erfarer lærerne at finnes?

1.2 Oppgavens oppbygging

Den ferdige oppgaven består av 6 kapitler der det første kapitlet er innledningskapitlet som tar for seg bakgrunn for valg av tema med utgangspunkt i personlige erfaringer og forskning på feltet. Kapittel 1 avgrensner også oppgaven og formulerer problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 presenterer teori på feltet med hovedfokus på elevene med utagerende atferd og hva som anbefales som tiltak og tilrettelegging. Det aktuelt å ha bakgrunnskunnskap om elevene som oppgaven fokuserer på, og hva som kjennetegner elevene med utagerende atferd.

Teoridelen setter noe fokus rettet mot sosial kompetanse, med bakgrunn i at tilretteleggingen til lærerne er å understøtte den sosiale kompetansen.

Kapittel 3 omhandler hvilke metodiske valg som har vært sentrale for oppgaven.

Kapittel 4 består av presentasjon av funn etter forskningsintervju, samt analyse av disse.

Kapittel 5 drøfter studiens funn opp mot eksisterende teori og problemstilling, og besvarer forskningsspørsmålene så vel som problemstilling.

Kapittel 6 er et avsluttende kapittel som tar for seg konklusjon for oppgaven.

2 Teoretisk rammeverk

I oppgavens teoridel redegjøres det for det teoretiske rammeverket som oppgaven har støttet seg til. Innledningsvis tar kapittelet for seg en begrepsavklaring for å se på hva begrepet «utagerende atferd» innebærer, og hvordan det vil bli brukt i denne oppgaven. Dette følges opp av en redegjørelse for hvordan utagerende atferd kommer til uttrykk. Sosial kompetanse og viktige faktorer rundt det blir deretter beskrevet, før oppgaven retter søkelys på hva teori på feltet anbefaler for å tilrettelegge for elever med utagerende atferd.

2.1 Begrepsavklaring for utagerende atferd

I faglitteraturen er det flere begreper å forholde seg til i tematikken «utagerende atferd». Man skiller blant annet mellom atferdsvansker og atferdsforstyrrelse. Begrepene kan tilsynelatende virke like, men har ulike betydninger. En atferdsvanske er ikke-diagnostisert, og det er stor variasjon i alvorlighetsgrad fra et individ til et annet. Ved atferdsforstyrrelse derimot, menes det en atferdsvanske som er diagnostisert og kategorisert i DSM-5 og ICD-11 (Skogen & Torvik, 2013 s. 9). Videre kan man kategorisere atferdsvansker som både utagerende og innagerende. De innagerende elevene er ofte de «stille» elevene som man lettere overser, og som blir «glemt». Elever med utagerende atferd har eksternaliserte sosioemosjonelle vansker¹ (Nøkleby et al., 2020 s. 7), og det er disse elevene som er relevante for oppgaven.

I oppgavens teoridel vil det veksles noe mellom begrepene utagerende atferd og atferdsvansker. Dette skyldes at det brukes ulike begreper i faglitteraturen. Noe litteratur fokuserer direkte på utagerende atferd, mens annen litteratur ikke spesifiserer hvorvidt det er fokus på utagerende atferd eller atferdsvansker som helhet (utagerende og innagerende vansker).

Harstad et al. (2016) forklarer atferdsvansker som en av de mest vanlige psykiske lidelsene blant barn og ungdom. Vanskene fører med seg dyssosial og utfordrende atferd som gir brudd på sosiale forventninger og normer, og aggressiv atferd kan forekomme. Man bestemmer ofte alvorlighetsgraden til atferdsvanskene ut i fra hvorvidt aggresjon er involvert eller ikke, og etter hvor ofte denne kommer til uttrykk (Zeiner & Magnussen, 2019 s. 171-173).

¹ Sosioemosjonelle ferdigheter inkluderer sosial kompetanse (nødvendige ferdigheter for å utvikle varige relasjoner) og sosial kognisjon (å kunne lese ansiktsuttrykk, handlinger, og gester for å forstå hva andre tenker og føler (Anderson et al., 2023 s. 2)

Utageringen man ser i ungdomsskolen er ofte av en mer alvorlig grad enn på lavere trinn eller i barnehagen (Roland et al., 2016 s. 161).

Utagerende atferd er en impuls/ trang til å utføre handlinger uten å ta hensyn til situasjon eller konsekvens (Kennair, 2019). Det er en norm- og regelbrytende oppførsel som strider i mot andre folks forventninger til et individ. Atferden er med på å hindre en positiv sosial omgang med andre mennesker (Ogden, 2022 s. 13).

2.2 Hvordan utagerende atferd kommer til uttrykk

Både barn og ungdom kan oppføre seg provoserende og ulydig uten at det betyr at oppførselen er utenfor det normale. Det er når man ser at atferden går ut over relasjoner med andre mennesker og påvirker konflikter at man kan vurdere om eleven har en større vanske (Harstad et al., 2016) s. 287).

Ogden (2022) deler atferdsvansker inn i tre nivåer etter hvor alvorlig vansken er. Det første nivået av atferdsvansker er undervisnings- og læringshemmende atferd. Det kommer til uttrykk gjennom at elevene bidrar til uro og støy. Atferden blir påvirket av andre elevers tilstedeværelse og atferd, og hindrer god arbeidsro og innsats. Læringsmiljøet blir negativt påvirket av undervisnings- og læringshemmende atferd (Sørli, 2000 sitert i Ogden, 2022 s. 13). Denne atferden er vanlig i de fleste klasser, og i seg selv gir ikke denne atferden grunn til bekymring (Ogden, 2022 s. 13).

Det andre nivået er norm- og regelbrytende atferd. Det er atferd hvor elever gjennomfører handlinger som bryter med forventningene som er satt. Atferden står også i strid med verdier og normer for ansvarlig og vennlig atferd. Denne atferden hindrer eleven fra å ha positive samhandlinger med andre. Atferden forstyrrer også læring og utvikling (Ogden, 2022 s. 13).

Det siste nivået er de alvorlige atferdsvanskene som kommer til uttrykk gjennom gjentatt fiendtlighet og fysisk aggressiv atferd. Elevens atferd pågår over tid og blir i liten grad påvirket av konsekvenser. I ungdomsalderen trigger atferden lovbrudd, vold, rømming, skulking og/ eller motarbeidelser av voksne autoriteter. Atferd som denne krever ofte tverrfaglig samarbeid med PP-tjenesten, psykisk helsevern og/ eller barnevern (Ogden, 2022, s. 14). I noen tilfeller er atferden så vanskelig å håndtere at lærerne som jobber rundt eleven utvikler utstøtingsmekanismer (Roland et al., 2016 s. 169).

Aggresjon begynner ofte allerede i tidlig barndom, og det er flere gutter enn jenter som viser denne typen atferd (Tremblay, 2012 sitert i Roland et al. 2016, s. 157).

Tidlig innsats er ønskelig, da intervensjoner har størst virkning i tidlig alder. Likevel hender det at elever går lenge på skolen uten at det blir igangsatt gode nok tiltak, noe som åpner for at utageringen kan eskalere (Roland et al., 2016, s. 157).

Det kan være mange årsaker til hvorfor elever utøver utagerende atferd, og ofte er årsakene komplekse og sammensatte med eventuelle diagnoser (Roland et al., 2016, s. 157). En større andel av barn med atferdsvansker opplever en forsinket sosialisering, og ved mer alvorlige tilfeller ser en at atferdsvansken varer til voksen alder. Individuer med slike vansker står i fare for å utvikle en antisosial atferd (Karterud, 2022).

2.2.1 Nøkkelbegreper innen utagerende atferd (atferdsvansker)

Temperament, autoritetsmotstand, aggresjon og empatimangel er alle nøkkelbegreper innen atferdsvansker som presenteres i Roland et al. (2016). Temperamentet til elever med atferdsvansker kan beskrives som vanskelig. Det viser seg gjennom sinne og frustrasjon. Man skiller mellom et moderat sinne med frustrasjonsutbrudd og sterkt dysregulerte utbrudd. Det er vanlig hos små barn å ha frustrasjonsutbrudd, men ved en normal utvikling mestrer man stort sett slike følelser etterhvert som man blir eldre (Roland et al., 2016, s. 158).

Autoritetsmotstand innebærer at eleven stiller seg opposisjonell mot normer og regler. Autoritetsmotstanden kan variere fra mild til mer alvorlig. En mild form kan vise seg ved at eleven forsøker å forhandle seg vekk fra noe, mens den mer alvorlige formen kan vise seg gjennom en aktivt nektende atferd (Roland et al., 2016 s. 158).

Aggresjon er handlinger utført med en vilje om å skade noen eller noe (Aronson, 2011 sitert i Roland et al., 2016, s. 158). Aggresjon kan videre deles inn i reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon er handlinger utløst av sinne eller frustrasjon, som å slå eller å sparke. Elever som utøver reaktiv aggresjon står i fare for å bli utestengt av andre, havner oftere i konflikt og har større vansker med å prestere bra på skolen. Det hender også at disse elevene mistolker andres innspill som negative, noe som gir vansker i kommunikasjon (Roland et al., 2016 s. 159). Proaktiv aggresjon er handlinger som gir utbytte til den som

utøver den. Utbyttet kan være slikt som opplevelse av makt, og elever kan oppnå dette gjennom blant annet utestenging. Proaktiv aggresjon kan føre til mobbeaktivitet fra eleven som utøver aggresjonen, heller enn at eleven selv blir utestengt (Roland et al., 2016 s. 159). Ved aggressive handlinger er det ofte sterke følelser innblandet, noe som kan svekke den rasjonelle tenkingen til eleven. Det er derfor ikke alltid slik at handlingene blir styrt av viljen til utøveren, men heller av følelsene (Roland et al., 2016 s. 159).

Empatimangel er det siste nøkkelbegrepet som Roland et al. (2016) nevner. Å ha lav grad av empati vil si at man tar lite hensyn til andres følelser. Hos elever med utagerende atferd vises dette gjennom at de i liten grad viser anger på handlinger, og at de ikke bryr seg særlig om de som blir utsatt for disse handlingene. Lav grad av empati gjør det typisk vanskeligere å delta i vennerelasjoner (Roland et al., 2016 s. 159).

2.2.2 Årsaksforklaring og risikofaktorer

Når det kommer til årsaksforklaringer på hvorfor elever utvikler utagerende atferd peker forskning på både arv og miljø, samt ulike diagnoser som i ulik grad kan påvirke atferden. Flere årsaker handler om hva som foregår i hjemmet, og i den tidlige barndommen til eleven. Man vet at sannsynligheten for at et individ utvikler psykiske lidelser øker når individet har vært gjennom alvorlige livshendelser (Zeiner & Magnussen, 2019 s. 172) (Harstad et al., 2016 s. 282). På grunn av kompleksiteten ved årsaksforklaringer er det ofte mer hensiktsmessig å rette fokus mot de opprettholdende faktorene heller enn å fokusere på årsaker bak symptomene (Harstad et al., 2016 s. 283).

Når elevene med forstyrrende og vanskelig atferd deltar i sosialt samspill med andre, blir de ofte møtt med reaksjoner som andre elever ikke blir møtt med (Brandtzæg et al., 2021 s. 83). Reaksjonene kan være svar på uønsket atferd. Eller hvis atferden har vedvart over tid, kan individene allerede være negativt innstilt mot den med utagerende atferd (Roland et al., 2016 s. 161). Slike negative reaksjoner og holdninger bidrar til en følelse av utrygghet som ikke gir gode vilkår for vekst eller læring, og påvirker selvfølelse og klasseromsopplevelsen negativt (Brandtzæg et al., 2021 s. 83).

Om individet blir møtt med negative reaksjoner peker Roland et al. (2016) på at individets atferd kan forverre seg. Dette støttes også opp av van Zeijl (2007 sitert i Brandtzæg et al., 2021 s. 83) som hevder at urolige og reaktive barn som får negative reaksjoner fra foreldre

utvikler atferdsvansker, mens barn med de samme egenskapene, som blir møtt med forståelse og varme har en positiv utvikling.

I skolearenaen ser man på risikofaktorer som impuls kontroll, læring av negativ atferd, svake skoleprestasjoner og skoler med svake strukturer som særlig viktige. Mangel på impuls kontroll kan til en viss grad skyldes utviklingen av frontallappen i hjernen som ikke er ferdig utviklet før i voksen alder² (Roland et al. 2016, s. 162).

Læring av negativ atferd som risikofaktor går ut på at man har innlært den negative atferden over en lengre periode, og dette er spesielt gjeldende i ungdomsskolen. Mange elever har øvd seg på den negative atferden over tid, gjerne også i andre miljøer enn i skolen. Elevene har erfart at deres negative handlinger kan føre til noe positivt for dem selv (følelsen av makt, å få viljen sin og så videre) (Roland et al., 2016 s. 162).

Læring av negativ atferd kan også vises gjennom en gjensidig påvirkning. Det kan forklares gjennom eksempler som mobbing og utestenging. På grunn av atferd som skyver andre unna, står elevene i fare for å bli utestengt. Dette bygger opp sinnet og kan forverre atferden over tid (Bukowski & Abecasis, 2007 sitert i Roland et al. 2016 s. 162).

Skoleprestasjonene til eleven kan også fungere som en risikofaktor. Mange elever har vansker i fagene på skolen, og følelsen av å ikke mestre det en holder på med kan føre til negative sanksjoner. De svake skoleprestasjonene kan komme som følge av generelle fagvansker eller av en mangel på motivasjon. Motivasjonssvikt kan være tilknyttet at eleven blir utestengt eller manglende mestring i skolefag. De svake skoleprestasjonene kan dermed påvirke atferden negativt, og holdningen eleven har til skolen vil også påvirkes av dette (Roland et al. 2016 s. 162).

Videre ser en at skoler som har dårlig felles struktur ofte sliter med å skulle håndtere utagering på en god måte (Roland et al., 2016 s. 163). Relasjoner preget av konflikt fører til dårlig samarbeid, lav motivasjon hos eleven og økning i atferdsproblematikk (Ladd & Burgess, 2001 sitert i Brandtzæg et al., 2021 s. 28).

² Frontallappen styrer evnen til planlegging, organisering, viljestyrte handlinger og kontrollering av impulser (Holck, 2023).

2.3 Sosial kompetanse

Noen mennesker klarer uten problemer å navigere sosialt, mens andre mangler evnen eller motivasjonen til å samhandle med andre på en god måte. Dette skyldes ofte mangel på god nok sosial kompetanse (Hukkelberg et al., 2019 s. 2). På Statped's hjemmesider blir sosiale ferdigheter delt inn i fem områder; empati, samarbeid, positiv selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Statped, 2022). Dette er ferdigheter som bør være mestret for å ha sosial kompetanse.

Å ha sosial kompetanse er viktig for å kunne utvikle seg adekvat fra et alderstrinn til et annet, og består av en sammensetning av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som kreves for å navigere seg gjennom sosiale situasjoner. Man kan ikke møte andre som medmennesker, om ikke disse ferdighetene er mestret (Garbarino, 1985 sitert i Ogden, 2012). Sosial kompetanse gjør at mennesker klarer å møte utfordringer på en god måte, ved å kunne forstå og tilpasse seg etter omgivelsene (Ogden, 2012). Når man gjør vurderinger på unges sosiale kompetanse ser man etter evnen til å integrere tanker, følelser og atferd innen sosiale oppgaver (Weissberg & Greenberg, 1998 sitert i Ogden, 2012).

Manglende sosial kompetanse gjør at man ikke mestrer å delta i sosiale samspill like godt som andre, og utagerende atferd kan bli en måte å få ut frustrasjon og sinne på (Greene, 2003; Kinge, 2015; Pluess & Belsky, 2009 sitert i Nilsen & Hanssen, 2022). Elevene med slike vansker ser ut til å ha vansker med emosjonsregulering og internalisering av normer og regler. De har også ofte manglende empati, samvittighet og adaptive problemløsningsevner (Wakschlag et al., 2012 s. 594). Når elever viser aggressiv og forstyrrende atferd i samhandling med andre, fører dette over tid til en større sjanse for å bli avvist (Dirks et al., 2007 sitert i Hukkelberg et al., 2019 s. 2). Vansker med sosial kompetanse har videre konsekvenser for sosial og atferdsmessig utvikling, og kan legge begrensninger for fremtidige sosiale interaksjoner (Hansen et al., 1995 sitert i Hukkelberg et al., 2019 s. 2).

I utvikling av sosiale ferdigheter er det avgjørende at opplæringen skjer i et miljø hvor de unge møter omsorgsfulle voksne (Ogden, 2011). Elever på grunnskolen er i en lang sosialiseringssprosess hvor skolen har et visst ansvar for at elevene lærer sosiale normer, å hevde seg, å samarbeide med andre, å ta hensyn og å lære å håndtere konflikter (Brandtzæg et al., 2021 s. 55). Relasjoner til jevnaldrende blir, etterhvert som barn eldes, en viktig faktor for å utvikle gode sosiale ferdigheter (Campbell et al., 2010 s. 54).

2.4 Tilrettelegging for elever med utagerende atferd- hva anbefales

Tilrettelegging er tiltak som settes inn for å hjelpe noen. I skolen vises tilrettelegging stort sett gjennom tilpasset opplæring. Alle elever har rett til at opplæringen tilpasses til ens egne evner og forutsetninger §1-3 (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Disse tilpasningene/ tilretteleggingene som gjøres kan være varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer, aktiviteter og annet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tilrettelegging i skolen kan også vise seg gjennom spesialundervisning, som gis når elevene ikke kan få et godt nok utbytte av det ordinære tilbudet (Opplæringsloven, 1998, §5-1).

2.4.1 Autoritative pedagoger

Et av de mest grunnleggende tiltak som bør implementeres er autoritative voksne. En autoritativ lærer klarer å skape gode relasjoner til elevene, samtidig som de stiller krav til god oppførsel. Det er denne kombinasjonen av varme og kontroll som gir best resultater (Kostøl & Mausehagen, 2011), og den er viktig for å skape trygghet hos elevene (Brandtzæg et al., 2021 s. 55). For sårbare elever som har det vanskelig, kan den relasjonen de har til læreren være avgjørende. Man ser at elevers atferd justeres etter hvordan de har det med de som befinner seg rundt. Derfor er en av skolens viktige oppgaver at lærerne mestrer å se seg selv gjennom øynene til elevene. En lærer bør kunne forstå og tilpasse seg etter hvordan eleven reagerer på dem (Brandtzæg et al., 2021 s. 13-16).

Buttner et al. (2015) finner at lærere med personlighetstrekk som inkluderer god impuls kontroll, målstyrthet, gode sosiale ferdigheter og åpenhet ofte i større grad klarer å tilrettelegge skolehverdagen til elever med utagerende atferd. Samtidig peker forskning på at elever føler seg tryggere når læreren er lydhør, og er innstilt på å gi valg heller enn å styre og ta kontroll i situasjoner hvor det ikke behøves (Gurland & Grolnick, 2003 sitert i Brandtzæg et al., 2021 s. 27) Negative reaksjoner og holdninger fører til utrygghet, mens anerkjennelse fører til trygghet (Brandtzæg et al., 2021 s. 13).

For å kunne utøve den autoritative metoden er det viktig at man har nok kompetanse på området. Lærere som mestrer å balansere mellom å vise varme og forståelse, og å sette grenser og forventninger vil i større grad få elever som hører etter, er motiverte og tør å ta kontakt (Brandtzæg et al., 2021 s. 27) (Kostøl & Mausehagen, 2011). Man ser at lærere som har en omsorgsfull innstilling kombinert med å være forberedte til undervisningen, i større grad også får trygge elever i klasserommet (Brandtzæg et al., 2021 s. 27).

Det påpekes at det er nødvendig med en god relasjon for at man skal kunne oppnå kontroll i situasjoner hvor elever viser aggresjon. Alle mennesker føler på behovet for å bli akseptert av andre. Det betyr at også elevene som utagerer ønsker dette. For disse elevene vil det være spesielt viktig at lærerne vektlegger det elevene mestrer både sosialt og faglig, da disse elevene ofte får flere negative reaksjoner i løpet av en dag (Roland et al., 2016 s. 164-165).

Den autoritative metoden kan bli nyttig i gode perioder for eleven. Da er det mulig for lærer og elev å gjennomføre samtaler om hvordan de kan unngå at eleven utagerer. Eleven kan få muligheten til å fortelle om hva som kan hjelpe, og i perioder hvor eleven utagerer kan læreren minne eleven på hva som kan hjelpe. Et slikt arbeid kan legge grunnlaget for hvordan håndtere utagerende atferd (Roland et al., 2016 s. 165).

Autoritative lærere vil også kunne utøve grensesetting, elevsamtaler og gi tett oppfølging i forhold til videre atferd. Dette kan også trigge elevens atferd, og da er det viktig å være klar over at grensene må settes for å kunne motvirke utageringen (Roland et al., 2016 s. 165).

2.4.2 Intersubjektivitet og samarbeid

Et annet grunnleggende tiltak å igangsette for å motvirke utagerende atferd er samarbeid og intersubjektivitet. Intersubjektivitet forklares som en felles forståelse som danner grunnlaget for handling (Roland et al., 2016 s. 165). Det er viktig at intersubjektivitet ligger til grunn ved samarbeid med andre lærere og/ eller instanser. Det bør skapes bevissthet rundt at hver enkelt har egen personlighet, bakgrunn og erfaringer som utgjør formell og uformell kunnskap (Roland et al., 2016 s. 165).

I arbeid med elever med utagerende atferd er det nødvendig å ha en felles forståelse for eleven og dens vansker. Intervensjoner bør bunne i felles teoriforståelse hvor hver enkelt lærer kan dele erfaringene som de har. Man skal sette av tid til denne erfaringsdelingen, og det bør utvikles en felles forståelse i forhold til forebygging og håndtering av utagering fra eleven. Kompetanseheving på utagerende atferd vil gjøre lærerne bedre rustet til å takle atferden. Mangel på kompetanse vil fungere som en risikofaktor som kan gi stress og mangel på kontroll (Roland et al., 2016 s. 165). En aktuell grunntanke bør være at elever har ulike grunner til utagering, og at den uønskede atferden ikke betyr at eleven i seg selv er vanskelig (Fonagy et al., 2007 sitert i Brandtzæg et al., 2021 s. 13). Felles forståelse bør også inkludere at elevens opplevelse av en situasjon kan være helt annerledes enn læreren sin, og en bør være bevisst hvordan egen atferd kan påvirke eleven (Brandtzæg et al., 2021 s. 13).

Det bør utvikles en oversikt over risikofaktorer og hvordan miljøet kan påvirke eleven. Hendelser bør analyseres og tiltak må settes i gang på ulike nivåer (Roland et al., 2016 s. 166). Lærerne må vite hvordan de skal gå inn i en sak og hvem de kan henvende seg til for hjelp. Først og fremst bør en stoppe den negative atferden ved hjelp av teknikker en vet fungerer (Roland et al., 2016 s. 167). Man bør kartlegge hvilken atferd som blir utvist, hvilke situasjoner det foregår i og hvor hyppig det forekommer. Hvis ikke korrigerende og beskjeder gir ønsket effekt bør en koble inn foresatte. Hjemmet kan jobbe med samme korrigeringer som på skolen, og tiltakene bør samsvare mellom skole og hjem. Dersom heller ikke dette hjelper, bør neste steg være å henvende seg til PPT, helsestasjon og rektor. Det kan også være aktuelt å diskutere videre henvisning for å utrede og etablere hjelpetiltak (Roland et al., 2016 s. 167).

Det bør utvikles plan for tiltak slik at mål kan planlegges og effekt av tiltak kan evalueres. Når elever er i fare for å utvikle alvorlige atferdsvansker må flere instanser bli involvert og det skal foregå samarbeid mellom skole, hjem og hjelpeinstansene (Roland et al., 2016 s. 167).

Elever som viser utagerende atferd vil kunne skape mye frustrasjon og følelse av å ikke strekke til, også hos de som forsøker å hjelpe elevene. På grunn av dette bør man jobbe i team hvor man planlegger og følger med utviklingen, slik at man kan igangsette hensiktsmessige tiltak. I denne prosessen kan skolen være med på å over tid forbedre situasjonen. I samarbeidet må det fokuseres på å forstå elevens utvikling og handlinger, dette for å redusere utagerende atferd over tid (Roland et al., 2016 s. 167).

2.4.3 Foreldresamarbeid

Det er viktig at skolen forsøker å etablere et godt foreldresamarbeid (Alperin et al., 2021 s. 18). Et velfungerende samarbeid mellom skole og hjem gjør at foreldre bedre forstår hva lærer forventer av elevene, i tillegg til at foreldrene selv blir mer støttende i skoleaktivitetene til deres barn (Riggs & Medina, 2005 sitert i Drugli et al., 2009 s. 44). Godt foreldresamarbeid og foreldreinvolvering ser ut til å være spesielt viktig for elever i livssituasjoner med flere risikofaktorer (Sheldon, 2003 sitert i Drugli et al., 2009 s. 44). Et dårlig foreldresamarbeid kan fungere som en opprettholdende faktor for negativ atferd, og kan i tillegg gjøre at utageringen vedvarer eller forverres (Overland, 2006 sitert i Drugli et al., 2009 s. 44).

Det kan være vanskelig å skulle få til et godt samarbeid med foreldre når det er mye fokus på elevens utagering, ettersom det fører til en opplevelse av maktesløshet hos hjemmet. Det er likevel skolens ansvar å bygge opp et godt foreldresamarbeid og å opprettholde dette samarbeidet (Drugli, 2012 s. 34).

Når eleven ser at det er en sammenheng mellom foresatte hjemme og lærerne på skolen, vil det kunne virke forebyggende på utagering. Felles regler og sanksjoner skaper forutsigbarhet, og forhindrer at eleven kan sette de voksne opp mot hverandre (Roland et al., 2016 s. 168). Høy grad av involvering av foreldre i skolen er med på å fremme faglig og sosial utvikling hos elevene på skolen (Georgiou, 1999; Hill & Craft, 2003; Jeynes, 2007 sitert i Drugli et al., 2009 s. 44).

Hver skole bør utvikle retningslinjer for hvordan et foreldresamarbeid skal være i forhold til alle elever. Ofte vil det være aktuelt å opprette en ansvarsgruppe rundt elever med mye utagerende atferd. Da vil samarbeidet få en fastsatt struktur samtidig som man arbeider tverrfaglig med PPT, helsesektor, barnevern eller andre instanser (Westergård, 2012 sitert i Roland et al., 2016 s. 168).

2.4.4 Tilpasset opplæring og inkludering

Både tilpasset opplæring og inkludering er relevante i arbeid med elever med utagerende atferd. Det vil være behov for større grad av tilpasning desto større vanskene er (Roland et al., 2016 s. 161).

Fagstoffet i klasserommet må være tilpasset i den grad at eleven kan føle mestring i skolearbeidet. Samtidig bør undervisningsmetodene være varierte og vekke interesse. Elevene med atferdsvansker har ofte i større grad negative opplevelser knyttet til elevrollen, og det er viktig å unngå opplevelsen av tap (Roland et al., 2016 s. 168). Når elevene over tid får en større tro på at de kan lykkes vil de heller se på oppgaver som en utfordring de kan klare, i stedet for å unngå dem. Den lærte hjelpeløsheten kan reduseres ved å skape mestring i læringen (Hattie, 2009 sitert i Roland et al., 2016 s. 169).

Inkludering er også viktig da de elevene som utviser utagerende atferd står i fare for utestenging av både medelever og voksne. I størst mulig grad bør en unngå bruk av individualiserte arbeidsmåter (Kostøl & Mausethagen, 2011). En bør forsøke å ta hensyn til alle parter her; den utagerende eleven, medelevene og lærerne. Det er krevende å arbeide med atferdsvansker og manglende kompetanse kan føre til segregerende tiltak. Det gjør at elevene

mister kontakten med sin klasse (Øen & Krumsvik, 2021 s. 423) (Gidlund, 2018 s. 57-58). Det er derfor viktig å ha kunnskap om at følelsesregulering skjer på to måter, alene eller med andre. Elever i grunnskolen har behov for å være med andre for å finne denne følelsesmessige balansen (Brandtzæg et al., 2021 s. 59).

I skolesammenheng er det ofte elevene med utagerende atferd som beskrives som den gruppen som er vanskeligst å forholde seg til i et inkluderende skolemiljø. Lærere beskriver en manglende kompetanse på hvordan imøtekomme denne typen atferd, og man finner at motivasjonen for tilrettelegging for disse elevene er lavere enn for elever med andre typer utfordringer (Monsen et al. 2014). Det fører til at elevene blir vandt til en skolehverdag bestående av negative tilbakemeldinger og ydmykende irettesettelser. Dette er uheldig for eleven da læreren er en viktig faktor for elevens utvikling, og for utvikling av en inkluderende praksis (Øen & Krumsvik, 2021 s. 423). Skolen blir et miljø hvor elevene opplever utenforskap, håpløshet og en følelse av å ikke strekke til. Dette kan forverre atferden i enda større grad (Befring & Duesund, 2016 sitert i Befring & Uthus, 2019 s. 506).

2.4.5 Utvikling av skolelivskvalitet

At skolen og lærerne jobber for at alle elever opplever god skolelivskvalitet er en av de sentrale arbeidsoppgavene i skolen (Tangen, 2019 s. 687). Tangen (2019) definerer skolelivskvalitet som elevers positive og negative erfaringer knyttet til skolehverdagen, inkludert elevenes opplevelser av skolen og forventninger til videre skolegang og egen fremtid.

Jeg valgte å ta med utvikling av skolelivskvalitet som et tiltak som anbefales for elever med utagerende vansker fordi man vet at elever med utagerende atferd ofte har negative opplevelser tilknyttet skolen og elevrollen (Befring & Duesund, 2016 sitert i Befring & Uthus, 2019 s. 506).

Tangen (2019) presenterer en modell for skolelivskvalitet, KART. KART- modellen består av fire deler: kontroll, arbeid, relasjon og tid. Kontroll handler om hvordan elevene ser på egne muligheter til å påvirke skoledagen, og å ha kontroll i egen skolehverdag. Arbeidsdelen handler om elevenes erfaringer og syn på skolearbeid og aktiviteter. Relasjonsdelen handler om kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer, og elev- elev. Tid handler om hvordan skolehverdagen skapes i samspill mellom elevens erfaring i skolen, og elevens forventninger til skolens verdi fremover (Tangen, 2019 s. 687-692).

Disse delene er knyttet sammen fordi god skolelivskvalitet handler om at eleven føler at hen har god nok kontroll, finner mening i skolearbeid, opplever å ha lærerne på sin side, har gode relasjoner til andre elever og ser en positiv sammenheng mellom nåtid og fremtid. KART-modellen illustrerer dermed hvilke faktorer som bør være på plass for at eleven skal føle på god skolelivskvalitet (Tangen, 2019 s. 696).

Elevsamtaler og jevnlig samtaler mellom lærer og elev er aktuelle for å kartlegge elevens vansker, ressurser, interesser, bekymring og mer, og kan være en bidragsyter i arbeidet rundt utvikling av god skolelivskvalitet. Jevnlige elevsamtaler kan føre til oftere oppfølgingssamtaler hvis det viser seg at eleven trenger det (Tangen, 2019 s. 696). Relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for om samtalen vil føre til at eleven får mer motivasjon og blir «bygd opp» (Tangen, 2019 s. 696).

Det presiseres at det er viktig å lytte til eleven, og at man tar elevene på alvor. Hvis lærer ikke mestrer å ta eleven på alvor får eleven erfart at det de sier ikke har betydning. Når man tar elever på alvor krever dette at elevens erfaringer og meninger blir brukt. Om elevens ønsker ikke kan gjennomføres, bør dette informeres om og bli begrunnet på en ordentlig måte (Tangen, 2019 s. 697).

Elevsamtaler kan hjelpe utagerende elever til å uttrykke seg på mer adekvate måter, og samtaler kan fungere som tillitsbygging mellom elev og lærer (Tangen, 2019 s. 694). I tillegg påpeker Brandtzæg et al. (2021) at det føles bra å bli hørt, sett og forstått når man er opprørt. Det gjør det også lettere å høre på råd og finne løsninger. Når mennesker føler seg forstått, er dette noe som øker fellesskapsfølelsen (Brandtzæg et al., 2021 s. 13).

3 Metode

I dette kapittelet presenteres vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign med mål om å tydelig posisjonere forskningsprosjektet. Med utgangspunkt i min problemstilling begrunnes valg av vitenskapsteoretisk forankring, utvalgsprosessen, design og gjennomføring, forskningskvalitet og overførbarhet, og valg av fremgang for analyse.

3.1 Kvalitativ metode

Metode er hvordan man går frem for å undersøke et tema (Jacobsen, 2018 s. 15), og etter valg av tema og problemstilling var det tydelig at en kvalitativ metode ville være best egnet for å belyse problemstillingen. Det kommer i all hovedsak av at jeg ønsket å gå i dybden og få gode beskrivelser fra informantene. Den kvalitative metoden åpnet for at jeg kunne benytte meg av intervju av et utvalg lærere (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 20-21). Kvalitativ metode har som mål å finne mening i noe som ikke kan tallfestes eller måles. Tankegangen bak kvalitativ metode er at man skal gå i dybden og få mange opplysninger fra relativt få enheter. Man ønsker å få frem det som er spesielt, man er fleksibel i hvordan man går frem og intervjuene kan være uten faste svaralternativer (Jacobsen, 2018 s. 149). Datainnsamlingen foregår gjennom en direkte kontakt med feltet, og dataen skal få frem en helhet og/ eller sammenheng (Jacobsen, 2018 s. 141).

Når man fremstiller resultater ved bruk av kvalitativ metode er det med hensikt om å gi forståelse for noe. Som forsker i kvalitativ metode får man resultater fra innsiden, og man må erkjenne at man både påvirker og er delaktig i prosessen. Mellom forskeren og forskningsobjektene er det et jeg-du- forhold (Dalland, 2019 s. 53).

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

På bakgrunn av de metodiske avgjørelsene som har blitt tatt kan denne masteroppgaven plasseres i den hermeneutiske teorien, og rammeverkene for denne retningen ble derfor naturlige å ta hensyn til. Hermeneutikken kjennetegnes av at menneskevitenskap er en fortolkning av verden. Forskningsmetoden blir påvirket av denne teorien ved at den setter krav til at forskning er kvalitativ og bestående av meningsfullt materiale som fortolkes (Ebdrup, 2012). Det samsvarer med dette prosjektets kvalitative intervjumetode, hvor det har blitt samlet inn data som senere har vært gjennom en analyserings- og fortolkningsprosess.

Videre hevder den hermeneutiske forankringen at fortolkninger av meninger eller funn, forutsetter for-forståelse (Ebdrup, 2012). For masteroppgaven betyr det at teorien benyttet i

oppgavens teorikapittel streber etter å gi denne nødvendige forståelsen. Jeg måtte sette meg grundig inn i aktuell teori før jeg bega meg ut på intervju, analyse og tolkning av resultater. For å kunne gjøre gode vurderinger og tolkninger var dette et nødvendig steg.

Hermeneutikken har ikke noen trinn-for-trinn metode, men følger generelle prinsipper som i lang tid har blitt brukt i fortolkning av tekst (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 238).

Det første prinsippet handler om prosessen hvor man veksler mellom deler og helhet, teksten fortolkes i ulike deler med utgangspunkt i en helhet. Ut i fra fortolkningene blir delene plassert i ny relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 237). Det andre prinsippet ved hermeneutikken er at en fortolkning ender når man har funnet frem en indre enhet i teksten som ikke har noen logiske motsigelser. Et tredje prinsipp handler om testing av deler i forhold til mening, og et fjerde er at teksten skal handle om kunnskap om temaet for en tekst (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 237). En fortolkning skal ikke gå utenfor den forståelsestradisjonen den hører inn i, og en fortolkning skal romme fornyelse og kreativitet ved at den beriker forståelse og bidrar med nye differensieringer (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 237).

Disse prinsippene har blitt hensyntatt ved at jeg som forsker hele tiden har vurdert deler opp mot helhet, og forsøkt å skape ny forståelse for de fortolkningene jeg gjør.

3.3 Utvalgsprosessen

Utvalgsprosessen inkluderer både utvalg av teori til oppgaven og utvalg av informanter.

3.3.1 Utvalg av teori til oppgaven

For å samle inn data til oppgavens teoridel benyttet jeg meg av fagbøker samt forskning som jeg søkte opp på nett. Det fantes relevant informasjon i pensumbøker og fagbøker, men det var også viktig for meg å benytte meg av forskning på nett som var mer oppdatert enn trykte bøker. Jeg har også benyttet meg av andre masteroppgavers- og fagartiklers litteraturliste for å finne relevant teori for egen oppgave.

I forkant av utforming av prosjektskissen gjennomførte jeg flere søk i aktuelle databaser. Søkene var ment for å lage en oversikt over hvor mye fagstoff som fantes lett tilgjengelig. I disse første søkene ble søkeord valgt ut basert på hva som ville være hensiktsmessig å ha med i oppgaven. Jeg valgte søkeord som «utagerende atferd», «atferdsvansker» og «tilrettelegging for utagerende atferd». Jeg prøvde ut både enkeltord og flere ord kombinerte, og fant raskt mange aktuelle artikler og rapporter.

For teoridelen var det et krav at jeg ikke benyttet meg av forskning på lavt nivå. Jeg forsøkte å forholde meg til fagbøker, fagfelleverderte artikler på nasjonalt og internasjonalt nivå, og forskning gjennomført på vegne av større organisasjoner som FHI, Utdanningsdirektoratet og lignende. Dette på grunn av hensyn til oppgavens reliabilitet og validitet.

Det var også viktig for prosjektet at jeg ikke brukte litteratur som var for gammel, da det ville risikere at informasjonen var utdatert og mindre reliabel enn nyere forskning. Jeg avgjorde derfor at jeg ikke ville benytte meg av fagfelleverderte artikler eller annen litteratur som var mer enn 15 år gammel. Unntaket her er om litteraturen jeg benytter meg av, har referert til annen eldre litteratur.

3.3.2 Utvalg av informanter

I utvelgelse av informanter gikk jeg gjennom de ulike stegene som Jacobsen (2018) presenterer. Jacobsen (2018) anbefaler å skaffe seg oversikt over alle man ville ønsket å undersøke hvis man hadde ubegrenset med tid, penger og analysemuligheter som det første steget. Videre beskrives det at man bestemmer seg for utvalg og tidsperspektiv (Jacobsen 2018, s. 179).

En masteroppgave er tidsbegrenset, og det var derfor viktig å ikke ha for mange informanter. Innenfor rammene til prosjektet skulle jeg ha tid til å gjennomføre intervju, og analysere store mengder data som potensielt var rike på detaljer (Jacobsen, 2018 s. 178). Jeg bestemte meg for å sette en grense på maks fem informanter til oppgaven, dette for at prosjektet ikke skulle kreve for mye tid og energi til intervju og transkribering. Samtidig bestemte jeg meg for å ha et minstekrav på tre informanter, dette for å sikre at jeg hadde tilgang på nok informasjon.

Når det kom til tidsperspektiv bestemte jeg at det ville være relevant at informantene jeg benyttet meg av hadde jobbet som lærer i løpet av de siste 5 årene. Denne avgrensingen gjorde jeg på grunn av at feltet er i stadig endring, men også for at informantene skulle kunne huske det de fortalte om på en mer presis måte.

Ved neste steg i utvalgsprosessen presenterer Jacobsen (2018) at man bør spesifisere inkluderings- og ekskluderingskriterier. Dette handler hvilke trekk informantene bør ha for å være kvalifiserte til å delta i undersøkelsen. Inkluderings- og ekskluderingskriterier fungerer ved at utvalget deles inn i undergrupper, hvor noen vil være aktuelle å gå videre med, mens andre vil bli definert som uaktuelle. Dette er bevisste valg som tas ut i fra den bestemte problemstillingen (Jacobsen, 2018 s. 180).

For mitt prosjekt var det første kravet at informantene skulle ha en relevant pedagogisk utdanning. Jeg ønsket ikke å rekruttere informanter uten (relevant) pedagogisk utdanning da jeg vil sikre meg at informantene hadde god nok faglig kompetanse til å kunne gjøre vurderinger av egen praksis.

Et annet krav var at informantene skulle ha hatt flere elever i klasserommet som viste utagerende atferd, slik at de hadde hatt erfaring nok til å kunne fortelle om tilrettelegginger og tilpasninger som de har utøvd, og om eventuelle resultater av disse.

Jeg så det også som nødvendig å sette krav til hvilke elever lærerne hadde hatt erfaring med. Originalt var jeg interessert i å velge elever på barneskolen som aldersgruppe, men dette ble raskt endret til ungdomsskoleelever. Bakgrunnen for dette var først at jeg fant flere tidligere masteroppgaver som hadde hatt et lignende fokus, og disse oppgavene hadde brukt lærere på barnetrinn. Det er også en del utagerende atferd i ungdomsskolen, og på mange måter er utageringen man ser i ungdomsskolen av en mer alvorlig grad enn på lavere trinn eller i barnehagen (Roland et al., 2016 s. 161). Samtidig nevner jeg innledningsvis i oppgaven, at i ungdomsårene ser man et fall i akademiske prestasjoner og entusiasme, mens konflikter og antisosial atferd øker (Erath et al., 2009 sitert i Alperin et al., 2021 s. 1). Med dette i bakhodet bestemte jeg meg for å fokusere på ungdomsskoleelever, for å rette mer søkelys på det arbeidet lærere gjør med litt eldre elever.

Tabellen under illustrerer inklusjons- og eksklusjonskriterier for utvelgelse av relevante informanter til prosjektet.

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Lærer på ungdomstrinn med lærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning godkjent for undervisning i ungdomsskolen	Annen utdanning
Vært i arbeid på skolen i løpet av de siste 5 år	Mer enn 5 år siden de sist arbeidet i skolen
Må ha gjennomført tilrettelegging for elever	Ingen erfaring med tilrettelegging for elever
Lærer på 8.-10. trinn	Lærer barnetrinn, videregående skole, annet
Erfaring med elever med utagerende atferd	Ingen erfaring med elever med utagerende atferd

Tabell 1: Inklusjons- og eksklusjonskriterier for utvelgelse av informanter

Ved det tredje steget presenterer Jacobsen (2018) valg av kriterier for utvelgelse av informanter. I kvalitative tilnærminger finnes det flere kriterier. Utvalgs-kriterier er tett knyttet til problemstillingen, og formålet med oppgaven bør være med på å bestemme hvem som blir intervjuet (Jacobsen, 2018 s. 180-181).

For prosjektet valgte jeg å oppsøke to strategiske arenaer hvor jeg presenterte oppgaven. Jeg kontaktet først rektor ved en skole. Jeg presenterte oppgaven og spurte om rektor visste om noen lærere som hadde den typen erfaring jeg var på utkikk etter. Rektor nevnte tre. Jeg tok kontakt med disse tre lærerne på e-post, og jeg fikk svar hos to. Dette resulterte i de to første informantene.

Jeg spurte også min kollega med lengre fartstid i PP-tjenesten enn meg selv, om hun visste om lærere som hadde hatt elever med utagerende vansker. Det var nærliggende å tro at min kollega visste om flere aktuelle lærere, på grunn av elevene som har vært i PP-tjenestens systemer. Min kollega navnga to lærere. Jeg tok kontakt med disse pr e-post, og dette resulterte i at jeg fikk de to siste informantene. Jeg bestemte at fire informanter var nok, men var påpasselig meg å gjennomføre intervjuer i god tid før oppgaven skulle ferdigstilles. Dette for å ha mulighet til å finne en ekstra informant, hvis jeg oppdaget at fire informanter var for lite.

Tabellen nedenfor er en presentasjon av utvalget jeg endte opp med:

Presentasjon av utvalget				
Informant nr:	1	2	3	4
Utdanningsbakgrunn	Adjunkt med tilleggsutdanning 60 stp spesialpedagogikk	Nesten 5 fulle år pedagogikk Stp innen arbeidspsykologi	Adjunkt med opprykk	Bachelor i humaniora Master i språk PPU
Antall år arbeidserfaring i skolen	15 år	16 år	21 år	5 år

Tabell 2: Presentasjon av utvalget

3.4 Design og gjennomføring

3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å få frem informantens egne beskrivelser av erfaringsbaserte situasjoner (Dalland, 2019 s. 65). Masteroppgavens innhold forutsetter en slik prosess, som vil kunne skape forståelse omkring utagerende atferd hos ungdomsskoleelever, og hvordan lærerne velger å tilrettelegge for å utvikle deres sosiale ferdigheter. Jeg valgte intervju over observasjon som metode med begrunnelse om at det gir informantene muligheten til å fortelle om helhetlige erfaringer over en lengre periode. Observasjon ville trolig ikke kunne gitt like helhetlige beskrivelser, men heller basert seg på øyeblikksinformasjon.

For intervjuet valgte jeg, som nevnt, å benytte meg av lærere som informanter. Et semistrukturert intervju ble valgt som intervjuform med intensjonen om at jeg ikke skulle styre intervjuene i en bestemt retning, men heller gi informantene mulighet til å fortelle åpent (Albaret & Deas, 2023 s. 82).

Intervjuene har blitt gjennomført individuelt, noe som egner seg for studier hvor relativt få enheter skal undersøkes, når man er interesserte i hva enkeltindividene har å si, og når man ønsker å vite hvordan enkeltindivider fortolker og legger mening i spesifikke fenomener (Jacobsen, 2018, s 146-147). Alt dette er i samsvar med hva jeg ønsket å vektlegge i egen studie.

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt. Et positivt element med dette var det fysiske møtet mellom meg og informantene. Et fysisk møte gjør at det blir lettere å etablere tillit og åpenhet mellom intervjuer og informant. Det legger også bedre til rette for god samtaleflyt, og fører ofte til færre distraksjoner i løpet av intervjuet. Et fysisk møte gjør også at jeg som intervjuer har muligheten til å observere, og ha kontroll over intervjusituasjonen på en annen måte enn ved videosamtale, telefonsamtale og tilsvarende løsninger (Jacobsen, 2018 s. 148).

Grunnet min jobb i PPT har jeg hatt samarbeid og relasjon til flere av informantene tidligere. Det gjorde at jeg på forhånd av intervjuene var klar over at de utvalgte informantene ville ha erfaring som var aktuell for prosjektet. Jeg opplevde dette som en styrke.

En ulempe med å velge ansikt til ansikt intervju er at det begrenser studien geografisk. Jeg fikk ikke en geografisk variasjon, noe som kan minske sjansen for å gjøre oppgaven generaliserbar (Jacobsen, 2018 s. 148).

3.4.2 Gjennomføringen av intervju

Intervjuene ble gjennomført fysisk på kontor. Lokalet var godt egnet til å ha intervju på, på grunn av god lydemping og få forstyrrelser rundt. Jeg hadde allerede en viss relasjon til informantene i intervjuet og følte derfor ikke at det var vanskelig å skulle ha en god og ekte relasjon til informantene.

For å dokumentere datainnsamlingen benyttet jeg lydopptaker. Lydopptak sikrer at forsker får med seg nyanser i det informantene forteller, eventuelle trykk og tonefall, og sikrer at man får med seg all informasjon (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 205). Lydfilene ble sendt over til datamaskin etter gjennomføringen, lagret bak passord og ble slettet fra opptakeren etter oversendelse. I tillegg til bruk av lydopptaker supplerte jeg med å ta notater på pc underveis i intervjuet. Dette ble gjort for å lette oppgaven med transkribering i etterkant av intervjuene.

Under hvert intervju forsøkte jeg å være bevisst min rolle i forhold til informantene. En intervjusituasjon bærer preg av et asymmetriske maktforhold, og jeg som intervjuer måtte balansere det å vise interesse, uten å være for ivrig for å ikke påvirke den informasjonen som informantene ville bidra med (Albaret & Deas, 2023 s. 86). Dette ble kanskje spesielt viktig med de informantene jeg hadde til prosjektet, på grunn av den allerede eksisterende relasjonen som fantes mellom lærer og meg som PP-rådgiver.

Jeg forholdt meg stort sett passiv når informantene snakket, selv om jeg kunne bekrefte det de sa med nikk og lignende (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 121).

Intervjuene ble startet opp ved at jeg presenterte formålet med studien, prosedyrer for hvordan jeg kom til å gå frem i prosjektet og med å informere om deltakernes rettigheter som informanter.

Underveis i de ulike intervjuene, så jeg det som nødvendig å ikke følge intervjuguiden til punkt og prikke. En av informantene ville ha litt betenkningstid på noen av spørsmålene, og vi tok derfor disse spørsmålene mot slutten, når informanten hadde hatt tid til å reflektere. Andre ganger måtte jeg spisse og/ eller formulere spørsmålene på en annen måte for å lede informantene mer inn på den tematikken jeg ønsket svar på. Flere av lærerne gav mye

informasjon om hvordan de tilrettelegger med tanke på den faglige utviklingen til elevene. Jeg valgte å la de fortelle om dette også, da mange av elevene hadde fagvansker som lå til grunn for utagerende atferd.

Flere av informantene uttrykte etter endt intervju at de var glade for muligheten til å « snakke litt fag» da dette ofte er noe de ikke finner tid til i en hektisk arbeidshverdag. Informantene uttrykte også interesse for utagerende atferd som fagfelt, og ved spørsmål om de ønsket å få lese oppgaven når den var ferdig var det flere av dem som ønsket dette. Jeg anser dermed at informantene opplevde intervjuet som en positiv erfaring.

3.4.3 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2021) beskriver transkriberingen som en nødvendig prosedyre som tar intervjuet fra muntlig samtale til skriftlig tekst, noe som gjør intervjuet klart for analyse. Når data blir omskapt til tekstform er det lettere å få oversikt (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 206).

Transkriberingen kan være en tidkrevende prosess, som kan gjøres mindre anstrengende ved at man sikrer opptak med god lyd kvalitet. Et intervju på en time kan gi 20-25 maskinskrevne sider avhengig av hvor mye tale og hvordan oppsettet er (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 207). For å gjøre prosessen mindre tidkrevende valgte jeg å notere underveis i intervjuene så vel som å ha lydopptaker på. Jeg erfarte at dette i stor grad sparte meg tid. Jeg erfarte også viktigheten av å ha lydopptaker under intervjuet og ikke kun basere seg på notater. Det var flere tilfeller hvor jeg så meg nødt til å formulere tekst på andre måter enn hva jeg originalt hadde skrevet ned, for å få frem et poeng på riktig måte.

Kvale og Brinkmann (2021) presenterer at en forsker som transkriberer egne intervjuer vil lære mye om egen intervjustil. Under transkriberingsprosessen vil man til en viss grad huske og/ eller lage seg tanker om sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjuet. Man vil allerede ha påbegynt analysen av de tingene som ble sagt under intervjuet. Dette var også min egen erfaring med transkripsjonssprosessen.

3.5 Forskningskvalitet og overførbarhet

Tradisjonelt er det viktig at en studie oppfyller to krav; den skal være valid, og den skal være reliabel. Reliabilitet er at det som fremstilles er pålitelig og troverdig, mens validitet er at det som fremstilles er gyldig og relevant (Jacobsen, 2018 s. 16). I alle former for studier må man være kritisk til metoden man benytter seg av, og forsker bør ha bevissthet rundt begrensingene til undersøkelsen. I alle studier vil det være svakheter til stede. Andre faktorer

vil kunne påvirke hvilke resultater man får, noe som også påvirker reliabilitet og validitet (Jacobsen, 2018 s. 227).

Validitet handler i stor grad om å gjøre vurderinger på grad av feilkilder. En feilkilde kan oppstå hvis informantene redegjør for hvordan de ser seg selv og sin praksis, men at det de redegjør for ikke er sannhet (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 279). I dette prosjektet ble intervjuguiden utlevert på forhånd, slik at informantene hadde mulighet til å forberede seg om ønskelig. Hele utvalget hadde også kunnskap om at jeg som forsker hadde utdanning og jobberfaring innad i feltet. Det kan ha påvirket hvordan informantene fremstilte seg selv, og kan potensielt gi feilkilder da tolkning utføres i relasjon til forforståelse (Ebdrup, 2012).

Min egen forforståelse kan også ha hatt innvirkning på hvordan jeg møtte forklaringer i intervjuene, samt hvordan jeg senere tolket og analyserte. Samtidig kan forforståelsen ha innvirket positivt, ved at den gav grunnlag for oppfølgingsspørsmål og forståelse av kompleksiteten rundt utagerende atferd og skolehverdagen.

Reliabilitet knyttes gjerne til hvor stor tillit man har til forskningen, derav definisjoner som troverdighet og pålitelighet (Jacobsen, 2018 s. 16). Når forsker på en nøyaktig måte redegjør for datainnsamlingsprosessen, viser forsker også til forskningens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 273 og 276). I oppgaven har jeg som forsker redegjort for bakgrunn av valg av tema, betydning av forforståelse, metodiske valg, gjennomføring av datainnsamling, bearbeiding av data og valg av teori.

I transkripsjonssprosessen var det viktig for meg å fremstille tekst så nært uttalelser som mulig. Jeg forsøkte å sikre intersubjektivitet mellom meg og informanter, sikret korrekt forståelse for spørsmålene hos informantene, og ga eventuelle oppfølgingsspørsmål på en åpen måte heller enn lukket eller ledende (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 273 og 276).

Det semistrukturerte intervjuet kan være med på å styrke troverdigheten, da det legger til rette for informantenes forklaringer uten å styre intervjuet i bestemte retninger (Albaret & Deas, 2023 s. 82). Det var alltid mulighet for informantene å gå i dybden av sine refleksjoner, og de kunne vektlegge det de selv syntes var viktig å få frem.

Objektivitet er et begrep som drøftes i Kvale & Brinkmann (2021). Ved kvalitative intervjuer, kan det sees på som vanskelig å få frem objektivitet da undersøkelsene i stor grad baserer seg på subjektive forklaringer (Albaret & Deas, 2023 s. 86). Kvale & Brinkmann (2021) beskriver

refleksiv objektivitet, en type objektivitet som jeg ser tråd med eget prosjekt. Refleksiv objektivitet kan forklares som at forsker er reflektert rundt egne bidrag i kunnskapsproduksjonen. Jeg som forsker bør strebe etter objektivitet rundt det subjektive. Når en ser på dette i sammenheng med hermeneutikken, handler dette om å få innsikt i sine egne fordommer og kunne redegjøre for dem i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 273). I arbeidet med datamateriale, gjør man tolkninger. Forforståelsen er med på å bestemme den teoretiske rammen og forskningen som trekkes inn i avsluttende drøfting. Derfor har det vært viktig at jeg som forsker jevnlig har gjort vurderinger på hvordan egen forforståelse har påvirket tolkninger og konklusjoner.

I kvalitative intervjustudier er det som oftest snakk om små utvalg av informanter, og generaliserbarhet blir bestemt på en annen måte enn ved kvantitative studier. Kvale og Brinkmann (2021) presenterer at generaliserbarhet innen kvalitativ intervjuforskning kan bestemmes av leseren, gjennom at forsker beskriver funnene på en nøyaktig måte. Funnene kan ikke generaliseres i statistisk forstand, men kan ha overføringsverdi for andre (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 289). Min vurdering for denne undersøkelsen, er at den er for liten til å kunne si noe særlig om hvorvidt resultatene er gjenkjennbare for andre lærere enn de fire som jeg har intervjuet. Det jeg kan si noe om derimot, er at mer uerfarne lærere og andre pedagoger kan få kunnskap og inspirasjon til egen kompetanseutvikling ved å lese denne masteroppgaven.

Det er viktig å påpeke at forskeren av denne studien er uerfaren på feltet, og det er noe som kan påvirke de metodiske valgene. En forsker med mer kunnskap om forskningsprosessen ville kanskje ha tatt andre metodiske valg, som ville kunne gitt andre funn og svar. En styrke ved studien er at studien bidrar til et større mangfold av kunnskap rundt utagerende atferd, hvor funnene kan anvendes av andre lærere (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 20).

3.5.1 Etske hensyn

I gjennomføring av kvalitative prosjekter må man gjøre etiske overveielser. Disse overveielserne vil ha noe å si for senere vurderinger på gyldighet og validitet (Fangen, 2022). Forskningsetikk skal bidra til å konstituere og sikre en god vitenskapelig praksis. De viktigste overveielserne handler om personvern, samtykke, anonymitet og innsyn (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora- NESH, 2021 s. 5).

3.5.1.1 Samtykke

I studier er forskeren ansvarlig for de som deltar, og forskeren skal respektere deltakerne og ivareta deres sikkerhet, velferd og integritet. Når en forsker får tilgang på personopplysninger utløser dette et krav om etiske forholdsregler. Forskeren må ha informert samtykke fra informantene. Samtykket skal være frivillig, informert og utvetydelig. Samtykket bør også være dokumenterbart (NESH, 2021).

Dette prosjektet utløste meldeplikt til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt) ved at den behandlet personopplysninger. Faktorer som avgjør hvorvidt et prosjekt er meldepliktig eller ikke er om en behandler personopplysninger ved hjelp av datamaskiner, utstyr eller manuelle systematiseringer av sensitive opplysninger (Dalland, 2019 s. 237).

Jeg sendte ut informasjonsskriv (vedlegg 2) med samtykkeerklæring som ble underskrevet av informantene. I informasjonsskrivet ble det beskrevet formål med studien og rettighetene til informantene. Rettighetene til informantene ble også nevnt før intervjuene, dette for å sikre at informantene visste hva som var deres rettigheter.

3.5.1.2 Anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt

Som forsker er man også ansvarlig for å sikre at anonymiteten til informantene blir ivaretatt, så fremst dette er avtalen. Om informantene er lovet anonymitet på forhånd skal ikke enkeltindivider kunne gjenkjennes i forskningen. Anonymisering er en metode for å sikre identitet og integritet. Som forsker skal man behandle den innsamlede informasjonen konfidensielt hvis det er avtalt/ nødvendig (NESH, 2021 s. 23).

Via samtykke ble informantene gjort kjent med de områdene hvor deres informasjon ville bli brukt. Skjemaer og lydopptak ble låst for andre enn meg selv. Personvernet ble tatt vare på ved at fremstillingene i prosjektet ikke inneholdt gjenkjennbare opplysninger som kunne spores til informantene.

3.5.1.3 Innsyn

Informantene har rett til å se resultatene av studien, og det er hensiktsmessig at man som forsker legger frem resultatene på en slik måte at informantene skal kunne forstå resultatene. Dette er spesielt viktig for at informantene skal kunne korrigere eventuelle feil som kommer frem (NESH, 2021 s. 26). Den informasjonen som informantene bidrar med er materiale som forskeren skal tolke, og for at dette skal kunne fremstilles på en etisk riktig måte er det viktig

at fortolkningene til forskeren stemmer overens med intensjonen til informantene (NESH, 2021 s. 26).

Dette kan knyttes opp til hermeneutikken hvor forskeren fortolker informantenes egne tolkninger. Dette kan føre til misforståelser ved eventuelle utydigheter i kommunikasjonen, og viser hvorfor det er viktig med innsyn i studien. Med dette i tankene valgte jeg å spørre alle informanter om de ønsket innsikt i resultatene av studien (Ebdrup, 2012).

3.6 Analysemetode

Etter både intervjuer og transkribering var gjennomført var det klart for analysedelen av studien. For analysedelen var det viktig å redusere materialet, forenkle og strukturere for å gi meg selv en god oversikt (Jacobsen, 2018 s. 197). I dette arbeidet var det nødvendig å huske at analysen skal tilføre noe. Analysen skal få frem ny innsikt, og kvalitativ analyse fungerer som en veksling mellom detaljer og en helhet (Jacobsen, 2018 s. 197).

Jacobsen (2018) presenterer kvalitative analyser som arbeidet med å redusere tekst til mindre deler, for så å sette disse sammen, for å videre prøve å skape forståelse for delene i sammenheng med helheten. Dette er noe som ofte gjør at man ser delene på en ny måte, slik at analysen forstørres til en nøyaktig gjennomgang av enkeltdeler. Dette kan sees i sammenheng med det første prinsippet innen hermeneutisk metode, hvor det redegjøres for at man skal veksle mellom deler og helhet, og fortolke tekst i ulike deler samtidig som en har utgangspunkt i helheten (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 237).

I praksis går en kvalitativ analyse inn på fire områder: dokumentasjon, utforskning, systematisering/ kategorisering og sammenbinding (Jacobsen, 2018 s. 199).

Dokumentasjonsfasen handler om å beskrive data man har fått gjennom intervjuer. Den inkluderer utskrivning av intervjuer der det er nødvendig, og noe systematisering av datamaterialet (Jacobsen, 2018 s. 199). I utforskningsfasen tar man utgangspunkt i databeskrivelsene. Man leter etter forhold som bli tydelige i dataene. Ved systematiseringsfasen/ kategoriseringsfasen forsøker man å redusere uoversiktlig informasjon. Man deler teksten inn i ulike kategorier og informasjonen blir plassert etter kriterier som man ser etter (Jacobsen, 2018 s. 199). Ved siste del, sammenbindingen, skal analysen dra frem sammenhenger mellom ulike kategorier (Jacobsen, 2018 s. 199).

For å gjennomføre analysedelen benyttet jeg meg av tematisk analyse, en metode for å identifisere, analysere, og tolke mønster og/ eller temaer innen kvalitative data. Tematisk

analyse er en analyseform som ikke er knyttet til et spesifikt teoretisk rammeverk (Braun & Clarke, 2017 s. 297). De som har utviklet strategien, Braun og Clarke (2017) hevder at strategien vil være mulig å gjennomføre selv om man ikke har gjennomført en kvalitativ dataanalyse tidligere. Dette var en av grunnene til at jeg valgte denne typen analyse. Samtidig anbefales det å bruke tematisk analyse når man ønsker å få en dypere forståelse av kvalitative data og identifisere mønstre. Dette var den andre grunnen til at jeg følte at tematisk analyse var hensiktsmessig.

Tematisk analyse er en fortolkende strategi som legger til rette for at forskeren kan se kompleksiteten og nyansene i kvalitative data. Den er hensiktsmessig i fortolkende forskning hvor man har som mål å få frem subjektive erfaringer og synspunkt (Braun & Clarke, 2017 s. 297).

Den tematiske analysen kan deles inn i seks faser. Den første fasen handler om å gjøre seg kjent med egne data. Prosessen innebærer at forskeren transkriberer data, leser gjennom data flere ganger, og bemerker seg innledende ideer og tanker (Braun & Clarke, 2006 s. 87). I tråd med fasens steg gikk jeg i gang med transkribering. Jeg hadde allerede gjort meg notater under gjennomføringen av intervjuene, og jeg så raskt at dette sparte meg mye tid under transkribering fra lydopptak til tekst. Underveis i transkriberingen gjorde jeg meg markeringer i teksten på ting som jeg tenkte kom til å bli viktige punkter senere. Jeg leste kun gjennom materialet en gang per intervju selv om at metoden tilsier at man skal lese flere ganger. Likevel er hovedpunktet at man skal gjøre seg godt kjent med materialet (Braun & Clarke, 2006 s. 87). Transkriberingen ble gjennomført kort tid etter intervjuene fant sted og jeg husket derfor mye av informasjonen. Jeg avgjorde at jeg hadde god nok kjennskap til datamaterialet etter en lesing.

Den andre fasen er å generere koder. Man skal da kode interessante trekk ved datamaterialet i en systematisk oversikt på tvers av hele datamaterialet. Disse kodene skal representere meningsfulle deler for problemstillingen (Braun & Clarke, 2006 s. 88-89). Jeg brukte analyseverktøyet Nvivo til å gjennomføre dette steget på en oversiktlig måte. Steget ble gjennomført ved at jeg, i Nvivo, markerte transkriberte sitater fra informantene og samlet dem i koder. Noen av sitatene fra informantene kunne passe inn under flere koder samtidig, og dette var en oppgave som var vanskeligere å gjennomføre enn hva jeg først hadde tenkt. Ved hjelp av veileder fikk jeg en bedre forståelse for hvordan jeg kunne finne koder, og senere

gjøre finne temaer til kodene. Jeg fant koder som fanget essensen i det informantene gjorde i form av tilrettelegging, og fikk koder som for eksempel «å være et menneske som bryr seg».

Fase tre er å danne temaer. Man samler kodene til potensielle temaer, og samler all relevant data til hvert potensielle tema. Tanken bak dette er at man skal utforske meninger på tvers av de forskjellige intervjuene, for å finne mønster som går igjen. I denne fasen får en vurdere at to forskjellige koder kan kombineres for å se et større tema (Braun & Clarke, 2006 s. 89). I denne fasen hadde jeg kontakt med min veileder, slik som i fase 2. Jeg fant det vanskelig å danne temaer som skulle romme nok informasjon, samtidig som at jeg ikke skulle ha for mange temaer for oppgaven. Jeg startet med fire temaer som hadde et innhold som overlappet hverandre på flere områder. Jeg måtte derfor se gjennom kodene mine flere ganger, og i samråd med veileder utvikle nye temaer. Jeg fant det også vanskelig å skulle finne temaer som gav et tydelig svar på problemstillingen, og gjentatte ganger endte jeg opp med å danne temaer som ikke nødvendigvis svarte på problemstillingen. Dette var temaer som heller rettet seg mot informantenes erfaring knyttet til utagerende atferd, i stedet for tydelige svar på hva informantene gjorde for å tilrettelegge for elevene.

I analysens fjerde fase har man en gjennomgang over temaene. Man ser om de valgte temaene fungerer i korrelasjon til kodene, og med hele datamaterialet. Da genererer man et tematisk kart over analysen. Man gjør seg refleksjoner på om temaene tar for seg mangfoldet i dataene. Mot slutten av denne fasen bør en ha en nokså god tanke om hva de ulike temaene er, hvordan de passer sammen og i det hele tatt hvilken historie de forteller om dataene (Braun & Clarke, 2006 s. 92). I praksis innebærte dette at jeg vurderte de tentative temaene opp mot kodene, og hadde en gjennomlesing av intervjuene enda en gang. Dette for å vurdere grad av samsvar med helheten, eller om temaene måtte endres. Jeg klarte etterhvert å få frem tre tydelige temaer, med koder som tilhørte. De tidligere temaene som gikk utenfor problemstillingen kunne flettes inn under disse hovedkategoriene.

Den femte fasen begynner når man har et godt nok tematisk kart over dataene. Fasen handler om definering og navngiving av temaene. Dette gjøres ved en analyse for å definere innholdet i hvert tema, og i det hele tatt historien som analysen forteller. Dette genererer klare og tydelige definisjoner og navn for hvert tema (Braun & Clarke, 2006 s. 92). For å teste om temaenes definisjoner er tydelige nok eller ikke kan man se hvorvidt man klarer å beskrive innholdet i hvert tema med bare noen få setninger. Hvis ikke dette går, beskriver Braun og Clarke (2006) at man bør analysere og definere videre. Når jeg kom til denne fasen følte jeg at

jeg hadde jobbet nøye med temaer og koder over tid, noe som gjorde at det tematiske kartet var godt nok. Jeg brukte relevante koder som kunne definere innholdet i de ulike temaene. Temaene som analysen definerte i god nok grad endte med å være: «arbeid på systemnivå og tverrfaglig samarbeid», «emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet», og «samtaler på tomannshånd eller i mindre, uformelle grupper».

Den siste fasen i analysen er å produsere selve rapporten. Dette er siste sjans for analyse og den starter når man har alle temaer på plass. Denne delen er skrivedelen av undersøkelsen. Her skal man fortelle historien som dataene viser på en måte som viser leseren validiteten til studien. Man bør velge tydelige eksempler for å vise essensen til poengene som presenteres. Analysen bør gå forbi å bare beskrive dataen, men strebe etter å gi et argument i relasjon til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006 s. 93)

Tabellen under er en oversikt over temaer/ kategorier og tilhørende koder som kan brukes til å forklare hva innholdet i hvert tema er.

Problemstilling: Hvordan tilrettelegger lærere for elever med utagerende atferd for å støtte deres sosiale relasjoner og sosiale kompetanse			
Tema/ kategorier	Koder		
Arbeid på systemnivå og tverrfaglig samarbeid	«Ikke bare tenke individnivå, men systemnivå.»	«God klasseledelse og at du er tydelig»	«Støttesystemene rundt, som PPT, foreldre, BUP»
Emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet	«Å være et menneske som bryr seg»	«[...] ha den relasjonen hvor du klarer å være en autoritativ lærer»	«Det jeg tenker mest på er hvor lite mange av oss, inkludert meg, vet om hva elevene opplever i en helg»
Samtaler på tomannshånd eller i mindre, uformelle grupper	«Det jeg har gjort med de elevene jeg har hatt størst utfordring med, er å ha samtaler»	«Et godt tips er de uformelle samtalene»	

Tabell 3: Temaoversikt

4 Presentasjon av funn

Studiens kapittel fire tar for seg presentasjon av funn. Kapitlet i sin helhet fremstiller de utvalgte lærernes tanker og erfaringer rundt tilpasninger for elever med utagerende atferd, med mål om å understøtte sosial kompetanse. Kapitlet er delt inn i tre underkapitler som representerer de tre valgte temaene for analysen.

Ingen av informantene plukket ut en enkelt form for tilrettelegging som fungerte alene, eller mye bedre enn de andre. De var også av den oppfatning at det ikke bare er et tiltak som fungerer, men at det er mange tiltak som fungerer samtidig. Lærerne var tydelige på at ikke all tilrettelegging man gjør vil ha effekt, og at det som fungerer på noen ikke nødvendigvis fungerer på andre.

Jeg ba utvalget fortelle om hva de la i begrepet utagerende atferd, og de svarte slikt som «vansker med selvregulering» og «impulsivitet som kommer til uttrykk der den ikke burde det». Det var enighet i at utagerende atferd ofte ble oppfattet som negativ atferd. Flere informanter nevnte også at diagnoser ofte var involverte. Informantene vektla også at flere av elevene blir sosialt ekskluderte, eller at de eventuelt danner gjenger hvor gruppen som helhet blir kjent som utagerende. Det ble nevnt at atferden vil kunne få konsekvenser for det sosiale, og for utdanning både i nåtid og i fremtid.

«Flere av disse elevene blir sosialt ekskluderte, eventuelt danner de en gjeng som ofte blir kjent som en utagerende gjeng med elever. [...] De havner ofte bakpå faglig, og så får du en form for høna og egget situasjon med faglig og sosial inkludering. Hva kom først? Falt de ut faglig først eller falt de ut sosialt først? Ofte får utagering også konsekvenser for de andre i klassen. [...] I forhold til fremtidige konsekvenser så blir det ofte bedre, de får bedre spenningsregulering og kontroll. Men hvis de ikke gjør det får det konsekvenser hele veien for skolegang og arbeidsliv, samt det sosiale.» (4).

To av informantene dro også frem at det ser ut til å ha vært en økning i utagering de siste årene, og at elevene påvirker hverandre. Informant 3 presenterte at noe av utageringen var av en mer alvorlig karakter nå enn før og at fremtidsutsiktene så dårligere ut. Informanten hevdet at det er flere av elevene i ungdomsskolen nå som står i risikozonen for å falle utenfor samfunnet, enn for 10 år siden.

Alle nevnte at lengre fartstid som lærer bygde opp kunnskapene rundt hvordan man skulle håndtere utagering, og at dette er noe som påvirker både hvor ofte utageringen forekommer og hvordan man tilrettelegger.

4.1 Arbeid på systemnivå og tverrfaglig samarbeid

Lærerne hadde mange former for tilrettelegging som omfavnet system. Disse tilretteleggingene er slikt som å arbeide med systemene rundt i form av tverrfaglig samarbeid, utvikling av lærernes kompetanse og forståelse, samt å favne konteksten rundt eleven, der noen faktorer fungerer som fremmere på atferd mens andre faktorer fungerer som hemmere.

4.1.1 Arbeid på systemnivå

Samtlige av informantene hadde gjennomført tiltak på systemnivå som hadde fungert for dem og deres elever. Systemnivå er et bredt felt, med flere mulige vinklinger. Ved systemarbeid rettet direkte mot eleven, fokuserer lærerne på struktur av skoletimer, klasseledelse, teamarbeid og forutsigbarhet. Det ble snakket om at forutsigbarhet er noe som kan dempe mange av de triggerpunktene som man finner hos elever med utagerende atferd. Når lærerne har god struktur og forutsigbarhet i det de gjør så vil elevene kjapt kunne gå i gang med sin jobb, noe som avlaster læreren og gir mer tid til å tilrettelegge og hjelpe elevene som trenger det mest.

«At en vet hvordan man møter alle, hvordan starte timene og hvilket opplegg man har, slik at ikke klassen vil trenge deg på en måte. Hvilke grupper man setter sammen og hvordan man trener opp selvstendighet slik at ikke elevene trenger deg hele tiden. At man legger opp på en måte som vil kjøpe deg som lærer tid til å kunne bruke på uforutsette hendelser i klasserommet. Dette kan også gi deg mulighet til å identifisere en hendelse før den eventuelt skjer, slik at du kan avverge situasjonen. Ikke bare tenke individnivå, men systemnivå. Teamet må ha gode systemer og være konkret på hva man legger i klasseledelse, og å ha en felles forståelse.» (1).

«Man må være klar på hva som er ønsket atferd og god atferd, men når eleven bryter skoleregler eller sosiale regler så må eleven bli veiledet og fortalt hva som forventes. Man bør også skape et godt klassemiljø. Det er lett å si, men veldig vanskelig å skulle gjennomføre. Det tar tid. [...]» (3).

To av lærerne presenterte systemarbeid i form av fleksible måter å strukturere dagene på. Slike tiltak fungerer kanskje aller best for de elevene som har fagvansker og mistrives på skolen. Informantene la frem å gjennomføre utedager eller å gjennomføre alternativt opplegg i bedrifter og lignende for å komme ut av klasserommet. De oppfatter at elevene ofte oppfører seg annerledes når de kommer vekk fra skolebyggets settinger og forventninger, og de får til gode uformelle samtaler på tur, i bilen eller ute å spise. De samme informantene mente at skolen på en mer generell basis bør være mer åpen for alternativ læring hvor man har samarbeid med bedrifter eller spesialundervisning på tvers av klassetrinn.

Tre informanter la frem mer fysiske former for tilrettelegging i klasserommet og systemene rundt dette. De gikk inn på gruppearbeid, plassering i klasserommet, stasjoner, læringspartnere, å kunne ta pauser og å finne mestring i det faglige. Dette er en form for organisering av arbeidet, som lærerne forklarte som en naturlig del av systemarbeid.

«Kjempe viktig med å ikke bare sitte på hver sin stol. Man må ha noen å samhandle med, en læringspartner. Noen ganger fungerer det at elevene får bestemme hvem de sitter med, andre ganger bestemmer læreren. Det er fordi de skal lære seg å fungere sammen med andre, og med å jobbe med alle typer mennesker, men også for å lære av hverandre faglig. [...]» (2).

«Stasjonsundervisning med oppdelte klasser fungerer veldig bra. Utagering i klassen er noen ganger for å skjule deres faglige vansker og da blir det viktig for dem å tilrettelegge slik at det ikke vises, og å plassere de i grupper med elever på samme nivå. Jeg ser også at i klasser med mye utagerende atferd er det ofte lurt å unngå åpne oppgaver hvor de må styre tiden og finne problemstilling selv. Det som fungerer best er å skrive opp tydelige ting som de skal gjøre og så gå rundt å hjelpe hvor det trengs, da får jeg ofte stille og rolige timer.» (4).

To av informantene nevnte også at de synes det hjelper når de har assistenter inne i klasserommet. De fortalte at assistenten gir læreren mer tid til å sjekke innom hver elev, i tillegg til at assistenten kan være med på å gi de utagerende elevene det de trenger i form av å bli sett og til å avverge situasjoner.

Samtlige informanter beskrev at et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig for å få til god tilrettelegging. Informant 3 beskrev dette på en måte som dekket utvalgets oppfatning av hvordan skole-hjem relasjonen bør være.

«Det er viktig med et godt forhold til hjemmet [...] Foreldrene er ofte frustrerte og elevens utagering kan være verre hjemme. Det er viktig at foreldrene blir hørt, og at vi som lærere er ydmyke overfor foreldrene. Vi må ha en felles forståelse om at vi vil barnets beste. Noe av det viktigste jeg gjorde med forrige klasse var å ta kontakt med moren til en elev og sa til henne at jeg trengte hjelp fra henne. Hun ble overrasket, men jeg forklarte at det er hun som kjenner barnet sitt best og kanskje vet hva som vil fungere eller ikke.» (3).

Informant 3 gikk også inn på at hjemmet kan være med på å dele hva som foregår i livet til eleven utenfor skolen, og at det som skjer på fritiden kan være med å påvirke hvordan eleven ter seg på skolen.

Alle informantene nevnte at de ikke hadde gode erfaringer knyttet til å ta elevene ut av klasserommet for å jobbe. Informantene var enige i at å ta elevene ut av klasserommet kan

være en midlertidig løsning for å få tilbake noe av det faglige, men at det ikke vil løse problemene i klasserommet. Det vil også kunne, over tid, føre til tap av klassetilhørighet og den sosiale biten for eleven. Informant 1 presenterte det på en representativ måte.

«Ofte har jeg erfart at det ikke har fungert å ha de ute i store deler av tiden. Man tenker at «ja elevene jobber godt der», og så tar du de inn i klasserommet igjen og tenker «hva har skjedd?» for de jobber ikke godt der. De ble ikke roligere, de hadde jo de samme utfordringene nå som tidligere [...]. Å ta elevene ut en liten stund er mer greit, og så inn igjen så de får jobbe sammen med de andre. Det har jo noe med å få utvikle den sosiale kompetanse og få styrke sine relasjoner med medelever med de utfordringene de har» (1).

Utvalget var enige i at skoler med kaos og lærere med ulik praksis kan være uheldig når man arbeider med elever med utagerende atferd, og at elevgruppen påvirker hverandre blant annet i form av at negativ atferd kan «smitte over» på andre elever.

«En skole med kaos og hvor lærerne ikke har samme praksis vil være uheldig og vil forverre atferd.» (4).

To av informantene snakket om hvordan spesialundervisning og andre spesialpedagogiske tiltak er en del av systemet rundt som lærerne må ta hensyn til når de tilrettelegger for elevene. Informantene oppfatter at ungdomsskoleelever synes det er vanskelig å skulle ha andre opplegg enn resten av klassen. Det er noe som gjør at de føler seg utenfor, og dette gjenspeiler seg i uønsket atferd. Informantene forteller at dette er vanskelig å navigere i fordi elevene har behov for den skolefaglige mestringen, men å arbeide på et lavere nivå kan påvirke atferd negativt.

«Jeg fikk 9. klassinger til å jobbe med oppgaver for 6. trinn, og det slo negativt ut. Elevene syntes det var flaut å jobbe på et så lavt nivå. Selv om min tilpasning var i den beste intensjon, fungerte det ikke som ønsket.» (2).

«Det er en stor utfordring på ungdomsskolen når de må gjøre lettere undervisning enn resten av klassen. De føler seg da enda mer utenfor.» (3).

Informant 2 la vekt på at det ofte krever et forarbeid før man går i gang med tilrettelegging, og/ eller underveis i arbeidet. Informanten fortalte om å lese seg opp på eventuelle diagnoser og å kjenne eleven godt nok til å vite hvordan han eller hun vil kunne reagere på satte tiltak.

«Man må arbeide på riktig sted, og legge vekt på å tilrettelegge på et nivå som vil ha betydning for den spesifikke eleven for at tilpasningen man gjør skal ha en faktisk effekt. Det er alfa og omega.» (2).

4.1.2 Tverrfaglig samarbeid

Jeg fikk presentert flere ganger gjennom de ulike intervjuene at informantene oppfatter samarbeid og å arbeide i team som viktig for hele systemet rundt.

«Viktig at når man jobber i skolen, og spesielt med ungdomsskoleelever som kan være utagerende, at man jobber som et team. Det er ikke et enkeltmannsforetak.» (1)

Det ble lagt frem at lærerne kjenner på at deres manglende kompetanse kan bli en hemmer for å sette inn gode nok tiltak eller finne opprettholdende faktorer. Det er derfor viktig å ha tverrfaglig samarbeid tilgjengelig.

«Utfordringen ligger i å bli kjent med eleven, finne hvem eleven er, hvorfor de utagerer og hvordan takle dem. Hva er det som gjør at atferden opprettholdes? Lærere er ikke psykologer eller sykepleiere eller vernepleiere, men jeg føler ofte at vi kommer ofte i den rollen likevel.» (3).

Det var variasjoner hos informantene på spørsmål om hvor ofte de henvendte seg til kollegaer for bistand og råd. Det ser ut til at dette har en sammenheng med hvor lenge de har arbeidet i skolen, relasjoner til andre og erfaringer knyttet opp til utagering. Flere informanter nevnte at de henvendte seg til kollegaer oftere i starten av deres karriere, og mindre over tid når de bygget opp erfaring. Tre av fire informanter nevnte at det var betryggende å ha noen å snakke med når de trenger hjelp og støtte, eller kun for å få ut frustrasjon.

«Snakker gjerne med kollegaer hvis det har skjedd noe nytt. Ofte er det samme type utagering, og når man har håndtert den noen ganger så går det stort sett fint.» (4).

Samtlige informanter fortalte at deres utdanning har forberedt dem for lite på hvordan deres hverdag som lærere kom til å bli i forhold til å måtte takle utagerende atferd hos elever. Det var enighet i at det har vært lite eller ingen form for kurs eller veiledning på utagerende atferd for lærerstaben på deres arbeidsplass. Noen av informantene har fått hjelp fra andre instanser i individrettede saker eller i saker for enkelte klasser. Informant 1 er et av disse tilfellene. Beskrivelsene fra informanten er med på å presisere hvor viktig tverrfaglig samarbeid er, både i forhold til kompetanseutvikling og i forhold til å finne riktige tilretteleggingstiltak for elevene.

«Det eneste jeg vet sikkert at jeg har fått av veiledning er ved en spesielt vanskelig klasse. Da søkte vi hjelp hos PPT og barnevernet. [...] Da var det vårt lærerteam og spesielt vi to kontaktlærere som fikk veiledning, og det var svært matnyttig. [...] Det har jeg båret med meg, og heldigvis fikk jeg den

veiledningen ganske tidlig i mitt løp som lærer.» (1).

To informanter presenterte at støttesystemet rundt eleven kan være med på å fremme positiv atferd, samtidig som at dette er noe som fungerer støttende for læreren selv.

«Jeg har hatt en elev som gikk til psykolog og jeg føler at det hadde mye å si på atferden til eleven, i tillegg til at det avlastet meg som lærer ganske mye. Jeg tror det hjalp at eleven hadde noen å snakke med utenfor skolesystemet. [...] Også bør det være andre instanser nærmere skolen, og lav terskel for å ta kontakt. [...] Ofte gjør man mye riktig, men det er den bekreftelsen man vil ha på at her har man tenkt rett og at man bør fortsette sånn osv. At det er noen som korrigerer oss og ser oss.» (3).

«I min klasse har blant annet veilederkorpset vært inne [...]. Et tips er å bruke de støttesystemene rundt deg som PPT, foreldre, BUP ol. Alt du kan bruke, bruk medelevene også.» (4).

Informant 3 hadde imidlertid også erfart at tverrfaglig samarbeid kan være vanskelig og det er ikke alltid at læreren føler at det er vellykket.

«Bedriftshelsetjenesten var inne og gjorde en risikoanalyse, det var ingen oppfølging etterpå. Da kan man kjenne litt på at det var meningsløst. Det har ikke noe å si om det er rødt eller grønt på papiret, det påvirker ikke min jobb. Jeg vil vite hvordan jeg skal takle eleven. Det er ikke tiltak for å hjelpe eleven eller læreren som har de utfordringene.» (3).

Informant 1 har samme erfaring knyttet til samarbeid internt i skolen, og la frem viktigheten av at teamet har en felles forståelse. Dette oppleves ofte som vanskelig. Informanten har også erfaring knyttet til at lærere som har elever med spesialpedagogiske ressurser knyttet til seg, ofte fraskriver seg ansvaret for disse elevene. Informanten mener at det ofte er det det sviktes på systemnivå.

4.1.3 Oppsummering tema 1

Arbeid på systemnivå er et bredt felt. Lærerne snakket om tilrettelegging på systemnivå i form av kompetanseutvikling hos seg selv som personale, men også i form av hvordan timene og klassene bør fungere. Da nevnte de slikt som struktur, klasseledelse, teamarbeid og fleksible måter å strukturere dagen på. Systemarbeid omfatter også fysisk tilrettelegging i form av gruppearbeid, læringspartner og plassering i klasserommet.

Utvalget nevnte i tillegg systemarbeid ved bruk av assistenter og ressurser i klasserommet. Eller med fokus på skole-hjem samarbeid og annet tverrfaglig samarbeid.

Flere av informantene kunne også fortelle om tilrettelegging som ikke hadde fungert for dem, for eksempel å ta ut elever i lange perioder.

4.2 Emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet

Alle informantene i prosjektet har hatt erfaring fra utagerende atferd, men på litt ulike måter. Noen informanter har opplevd dødstrusler, mens andre har opplevd steinkasting og stolokasting. Samtlige informanter er enige i at det er store variasjoner i hvor ofte utagerende atferd opptrår og hvor alvorlig atferden er. Det kan være tilfeller med utagering hver dag i perioder, men det er sjeldnere at det er en alvorlig form for utagering. Informantene fortalte at når lærere ikke mestrer klasser, så blir det ofte utagering i timene. Da er det viktig å være bevisst hvordan man møter elevene som lærer.

Hele utvalget vektla også at det ikke nødvendigvis er den fysiske tilretteleggingen som er viktigst, men heller hvordan man møter individene. De fokuserte på nødvendigheten av å ha et positivt elevsyn, å ta elevene på alvor og å bruke tid på å skape relasjoner til elevene. De erfarer at det er essensielt at elevene vet hvor h*n har læreren, og at man ikke stopper med det man gjør etter man har sett effekt, for da ser man ofte at ting faller tilbake igjen. De samme informantene er også av den oppfatning av at disse tiltakene påvirker noen elever i større grad enn andre, men at det uten tvil er effekt av alt man gjør.

Alle beskrev at den autoritative lærermetoden er riktig vei å gå, selv om ikke alle brukte begrepet «autoritativ» om det de gjør. Det gikk igjen fra informant til informant at man skal være varm og et menneske som bryr seg, samtidig som man mestrer å sette grenser for elevene. Det ble lagt vekt på relasjonsbygging slik at elevene kjenner lærer, og motsatt.

«Å være et menneske som bryr seg. Elevene skal se at du kan være myk, at du har humor, at du setter grenser for hva som er tiltatt og ikke tillatt. At de skjønner at de har en voksen som er helt klar. Du har tillatelse til å gjøre ting innenfor et skotte, men du har ikke mulighet til å gå utfor skottet. Du kan godt være «kompis», myk og forståelsesfull, men de må også vite hva du krever av dem. Vær bevisst på at de føler seg respektert, rettferdig behandlet, og får mulighet til å vise at de kan. Mange av elevene som utagerer kjenner kanskje på at ikke lærerne bryr seg, men at de er som generaler som bestemmer over dem.» (2).

Det ble også nevnt at oppfatningen som andre har, vil kunne videre påvirke atferden. To av informantene la frem at når eleven først har blitt oppfattet som en utagerende elev så møtes de ofte på en annen måte enn medelevene sine. De utagerende elevene oppfatter også dette selv,

og det ender med at de gjør det som forventes av dem. Dette gjelder oppfatningen som både medelevene og lærerne har av dem.

«Også lærerne påvirker hverandre. Hvis en lærer har en negativ erfaring med en elev eller en klasse så advarer de gjerne hverandre, og det kan være vanskelig å snu en slik tankegang. Hvis eleven får bekreftet at atferden er negativ, og hele tiden merker at lærere som kommer inn bruker angrep som sitt forsvar så vil det gi bekræftelse på at eleven er et problembarn. Da vil atferden fortsette.» (1).

Lærerne i utvalget ser selv at det de gjør i form av hvordan møte eleven, har effekt. De oppfatter at eleven tåler at du presser på litt mer når du har brukt tid og energi på relasjonsbygging. Det ble sagt at små ting kan ha stor effekt, og at den innstillingen og måten man møter elevene på påvirker i høy grad. Informant 4 fortalte om viktigheten av positive tilbakemeldinger i stedet for å fokusere på de negative tingene som elevene gjør. Informanten presiserer at negativiteten over tid kan bryte ned eleven, og den relasjonen lærer har til eleven.

«Å ikke være negativ i tilbakemeldingene, at man fokuserer på positive tilbakemeldinger. Ofte er det elever som har fått negativ respons over lengre perioder. Det hjelper ikke å ødelegge relasjonen med dem ved å kjeft. Å passe på å gi de positiv respons når de gjør det de skal, har ofte en mye bedre effekt.» (4).

Informant 4 hevdet at utagering noen ganger kan være et oppmerksomhetsbehov. Derfor synes lærerne det er viktig å møte blikket til elevene hver dag. Ved det første møtet kan de se hvordan en elev har startet dagen sin, og vil få en følelse på hvordan timen kan komme til å bli. Lærerne sier også at det vil være vanskelig å kunne avdekke hva atferden kanskje er et skrik om, hvis man går inn med en negativ innstilling.

«Å se eleven i hverdagen, hver dag, husk å si hei ol. Eleven skal bli sett. Det gjelder alle elever. Mange små bekker gjør en stor elv. Alle de småtingene som man gjør og kanskje ikke tenker over er kanskje minst like viktig som de store tingene.» (3).

Flere informanter nevnte også forventninger som hensiktsmessig, og at man gir dem valg.

«Forventninger til eleven er kjempe viktig, og alle elever skal bli møtt med forventninger. Det er også relevant å kunne gi elevene valg, at de føler at de er med på å bestemme. De kan ikke velge noe bort, det er ikke et alternativ. Og du kan ikke tvinge dem, men du må prøve å få de med. [...]» (3).

Informantene ga brede svar på hvorfor utagerende atferd forekommer. De viste god forståelse for at årsaker til utagerende atferd kan være sammensatt, og komme som en reaksjon på en

rekke ulike ting. Informantene nevnte blant annet diagnoser, og særlig ADHD gikk igjen hos flere av dem. Informant 1 nevnte at det er vanlig i skoleverket å gå rett til den type diagnose.

«Mange i skoleverket tenker at når du har utagerende atferd så er det synonymt med ADHD, og ved ADHD så mangler du impuls kontroll. Den manglende impuls kontrollen kommer ofte til syne når den ikke burde det.» (1).

Samtlige nevnte at det kan være ting på hjemmebane som gjør at elevene utagerer. De nevnte også at det kan være reaksjoner på å ikke mestre skolefagene, og at utagering kan bli en måte å unnsnippe undervisning på. Informantene snakket om mobbing, utestenging, mangel på grensesetting, klasse miljø, ulike former for psykiske vansker, voksen personer med mer. Alle informantene nevnte ikke nødvendigvis alle de samme årsaksforklaringene, men samtlige var innebefattet med at utagerende atferd kan oppstå av en eller flere ting, og at måten de blir møtt på hverdagen og miljøet de befinner seg i, påvirker hvordan eleven føler seg og oppfører seg.

«Det jeg tenker mest på er hvor lite mange av oss, inkludert meg, vet om hva elevene opplever i en helg. Elevene kan få mye mas uten at lærer tenker på hva eleven har opplevd i helgen.» (2).

4.2.1 Oppsummering tema 2

Hele utvalget har erfaring fra utagering, og det er variasjoner i hyppighet og alvorlighetsgrad. Det ble beskrevet at lærere som ikke mestrer klassen oftere har utagering, og derfor er det viktig å være bevisst hvordan man møter klassen. Den autoritative lærermetoden ble beskrevet av samtlige.

Oppfatning som medelever og lærere har av en elev vil kunne påvirke atferden og selvoppfattelsen til eleven. Og små ting kan påvirke mer enn man tror. Utagerende atferd kan være reaksjoner på flere årsaker samtidig, det er viktig å huske på i møte med disse elevene.

4.3 Samtaler på tomannshånd eller i mindre, uformelle grupper

Å ha samtaler med elevene ble også redegjort for som viktig tilrettelegging. Lærerne må ha god kommunikasjon og tørre å bygge relasjon til elevene selv om de kanskje blir avvist i starten. Informantene presenterte det som viktig at man fortsetter å prøve, og ikke gir opp. De erfarer ofte at slike samtaler kan nøste opp i problematikken rundt eleven, slik at man kan sette inn flere gode tiltak. Det var 3 informanter som nevnte dette som et svært viktig tilretteleggingstiltak.

Informant 1 redegjorde for viktigheten av samtaler på tomannshånd. Informanten la vekt på at eleven ikke skal jobbe med utfordringene sine alene, men sammen med lærer for å utvikle sosial kompetanse. Informanten ønsker ikke at eleven skal kjenne på at alt presset ligger på han eller henne, og skal heller ikke føle seg alene.

«Det jeg har gjort med de elevene jeg har hatt størst utfordring med er å ha samtaler for å bli kjent og finne ut hvor skoen trykker. Eleven vil da fortelle om hvem de har en relasjon med, og hvem de ønsker å ha en relasjon med. I gruppearbeid kan jeg da sette de elevene sammen. Da får eleven en følelse av medbestemmelse og at de har noe å si. Det kan roe de litt. Målet i skolen er ofte det faglige, men for å få til det faglige må du ha relasjoner til noen, og du må ha det bra for å kunne lære. De tilretteleggingene jeg har gjort som faktisk har fungert er gode samtaler for å bli kjent [...]. Jeg inngår avtaler som eleven ser at jeg oppfyller. Da modellerer en relasjonsbygging, noe som gjør at eleven ser hvordan en kan opptre med andre. Det bidrar på deres kompetanse. Jeg har også brukt andre elever som er gode på modellering. Dette føler jeg at jeg har hatt suksess med. [...] I hvor stor grad det har virkning kommer an på hvordan du lykkes med tilretteleggingen» (1).

De uformelle samtalene ble også nevnt. Disse samtalene kan være slikt som å vise interesse ved å spørre hva eleven har gjort i helgen. Samtalene kan gjennomføres på tur eller i bilen. En plass som gjør det lettere å prate fritt, og som kan ufarliggjøre en samtale med læreren fordi man ikke trenger å sitte ovenfor hverandre med øyekontakt. Et mer avslappet miljø.

Informant 4 nevnte samtaler på et mer generelt nivå, ved at elevene ofte trenger å prate med noen. Det trenger ikke alltid å være satt av tid og sted til å gjennomføre en samtale, da det noen ganger handler mer om å få et øyeblikks bekreftelse på at eleven blir sett og hørt.

«Ofte trenger de å prate med noen, og noen ganger skyldes det noe så enkelt som mangel på oppmerksomhet.» (4).

Informant 3 forklarte hvorfor det er viktig at eleven får komme med sine refleksjoner:

«Noen ganger synser de voksne på elevens vegne, viktig at eleven får komme med sin mening selv om det er de voksne som bestemmer.» (3).

Informant 1 forklarte også at samtaler med eleven, over tid, kan være med på å endre elevens egen oppfatning av seg selv. Dette gjøres med å hjelpe eleven til å jobbe med sine utfordringer.

«Hvis du som voksen klarer å se forbi og lete etter årsaker, går til samtaler og dialog med eleven og hjelpe eleven med å jobbe sine utfordringer. Da har jeg erfart at eleven endrer sin oppfatning av seg selv.» (1).

4.3.1 Oppsummering tema 3

Samtaler med elevene ble presentert som sentralt for tilrettelegging, både i form av samtaler som et tiltak i seg selv men også for å sammen finne andre gode tiltak å sette inn. Både samtaler på tomannshånd og uformelle samtaler i mindre grupper ble nevnt her. De uformelle samtalene kan ofte være mindre skumle for eleven, da de ofte er mer avslappede, men likevel viktige.

5 Diskusjon

I oppgavens kapittel fem er resultatene og funnene redegjort for med det teoretiske grunnlaget i prosjektet. Forskningsspørsmålene til oppgaven ble og drøftet. De påvirker i høy grad arbeidet som lærerne gjør med tilrettelegging, og er derfor med på å underbygge problemstillingens svar.

5.1 Forskningsspørsmål 1: *Hvordan påvirker lærernes kompetanse tilretteleggingsarbeidet de gjør?*

Forskning peker på at elever med utagerende atferd er den elevgruppen som er vanskeligst å inkludere, og lærere beskriver en manglende kompetanse på hvordan man skal møte atferden (Monsen et al., 2014). Dette samsvarer med det informantene i prosjektet fortalte om egen utdanning. Alle informantene, uavhengig av utdanning, fortalte at de synes at utdanningen har forberedt dem for lite på arbeidshverdagen som lærer. Flere mente at det var for lite praksis i lærerutdanningen. Det ble informert om at det er de erfaringene og møtene med utagerende atferd i arbeidslivet som i størst grad har gitt kompetanse i hvordan møte elevene. Noen av informantene har fått veiledning på problematikken rundt utagerende atferd, med de har da sett seg nødt til å søke hjelpen selv gjennom individ- og klassebaserte tjenester hos instanser som PPT og barnevern.

Det er variasjoner i hvor ofte informantene føler behov for å ta kontakt med kollegaer eller andre for å få bistand og/ eller råd. To av informantene fortalte at de spurte oftere om råd i starten av sin karriere, og at det gjerne ble mindre etterhvert som de bygget opp erfaring. Samtidig var det to informanter som sa at de brukte arbeidsrommene sine aktivt til å drøfte med kollegaer, noen ganger for å få bekreftelse på at det de gjør er rett, og andre ganger for å få ut tanker og følelser. En av informantene sa at h*n sjeldent diskuterer med andre lærere, og at h*n stort sett takler situasjoner selv. Dette kan ha noe å gjøre med de relasjonene læreren har med elevene sine, for forståelse og / eller personlige egenskaper.

Alle i utvalget kunne redegjøre på en korrekt måte for hva de tolker utagerende atferd som, og klarte også å se utagerende atferd i lys av eventuelle årsaksforklaringer, opprettholdende faktorer, hemmere og fremmere av atferd og konsekvenser. Samtlige informanter ser at utagerende atferd ofte ikke skyldes bare en enkelt årsak, men at vanskene kan være sammensatte og forskjellige fra person til person. I noen tilfeller er det også diagnoser tilknyttet vanskene (Roland et al., 2016, s. 157) (Harstad et al., 2016 s. 283).

Sett i sammenheng med oppgavens teoretiske rammeverk så jeg samsvar mellom informantenes forståelse av begrepet utagerende atferd, og hva forskning og litteratur sier om utagerende atferd. Harstad et al (2016, s. 287) hevder atferdsvansker som en av de mest vanlige psykiske lidelsene blant barn og ungdom. Informantene i denne studien ser ut til å oppleve dette som sannhet i form av at de alle takler utagerende atferd som en normal del av sin arbeidshverdag. Alvorlighetsgraden til atferdsvansker bestemmes ut i fra hvorvidt aggresjon er involvert eller ikke (Roland et al., 2016 s. 167). Forklaringene jeg fikk fra lærerne tyder på at de har erfaring fra alvorlig type utagerende atferd da flere av de kan fortelle om type stolkastning, kastning av stein og drapstrusler.

Utagerende atferd som begrep forklares som impulser eller trang til å utføre en handling uten å ta hensyn til situasjon eller konsekvens (Kennair, 2019), og det var også slike forklaringer informantene brukte når de fortalte om hvordan de forstår utagerende atferd. Det ble nevnt mangel på impuls kontroll, og at konsekvensene av atferden er at både elevene selv og de rundt dem kan bli såret og/ eller fysisk skadet. Utagerende atferd beskrives i faglitteraturen som en oppførsel som hindrer positiv sosial samhandling med andre (Ogden, 2022 s. 13) og dette var også en av de konsekvensene av atferden som informantene berettet om.

Ut i fra beskrivelsene fra utvalget, tyder funn på at lærernes kompetanse påvirker tilretteleggingsarbeidet de gjør. Den gjør det ved at erfaring over tid bygger kompetansen. Rapportering om for lite fokus på temaet under utdanning viser at lærerne ikke følte seg forberedte på atferden når de startet i arbeidslivet. Flere av informantene har søkt støtte hos kollegaer for råd og veiledning. Det ble også nevnt at de ofte søkte mindre hjelp etter de hadde hatt lengre fartstid som lærer, noe som tyder på at de erfaringene de bygger seg over tid også bygger på kompetansen deres. Det ble informert om at man over tid også ofte har mindre utagering i klassen, noe som kan antyde at man etter mer fartstid som lærer, får bredere kompetanse, som fører til mer hensiktsmessig tilretteleggingsarbeid.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke kontekstuelle hemmere og fremmere av positiv atferd erfarer lærerne at finnes?

Samlet sett mestret samtlige informanter å reflektere rundt hemmere og fremmere av positiv atferd. Flere av de tingene som fungerer som en hemmer i en kontekst, kan fungere som en fremmer i en annen kontekst. Ofte er dette noe som er avhengig av faktorer utenfor informantenes kontroll, men andre ganger er det ting som informantene har mulighet til å gjøre noe med.

En del av fremmerne var basert på de tilretteleggingene som informantene gjør. Informantene nevnte relasjonsbygging, samtaler og klasseledelse som viktige og gode fremmere av positiv atferd. De vektla det å bruke tid på hver enkelt elev, og å bruke sin rolle som lærer til å skape relasjoner. Informantene redegjorde for at skoler med dårlig struktur, ulik praksis og manglende felles forståelse hos teamet skaper uforutsigbarhet og utrygghet, en hemmer av positiv atferd. Dette stemmer overens med at skoler med dårlig felles struktur ofte har vansker med å håndtere atferdsvansker på en hensiktsmessig måte (Roland et al., 2016 s. 163).

Samtlige informanter mener at medelever har stor påvirkningskraft, og at denne kan slå negativt eller positivt ut på atferden til elevene (Schoeps et al., 2020 s. 1 og 12). I tillegg vil oppfatningen som andre elever og lærere har av eleven som utagerer, påvirke atferden. Utvalget forklarte at hvis elevene får bekreftet at de er problembarn, så vil atferden fortsette. Dette er også i tråd med det Roland et al. (2016) beskriver, ved at negative bekreftelser kan forverre atferd.

En i utvalget tok opp den potensielle problematikken rundt at lærerne vet lite om hva elevene opplever i helgen. Informanten presiserer at elever kan få unødvendig mye mas uten at pedagogene tenker over hvordan eleven faktisk har det. Ved mangel på lærere og systemer som tar hensyn, og negative holdninger fra voksne, vil dette fungere som hemmere av positiv atferd (Roland et al, 2016 s. 163). Det vil si at teorien på fagfeltet er lik det prosjektets utvalg opplever i praksis.

Informantene nevnte at dagsform, hvordan ting er på hjemmebane og på fritiden er noe som kan fungere som fremmere eller hemmere (Zeiner & Magnussen, 2019 s. 172) (Harstad et al., 2016 s. 282). I forbindelse med disse faktorene rundt eleven, ble støttesystemet tatt opp. Når elever har gode støttesystemer rundt seg, i form av hjem, andre instanser (slik som psykolog) og/ eller gode venner er dette noe som vil være en fremmer av positiv atferd. Det er fordi det påvirker stabilitet og trygghet (Roland et al., 2016 s. 167). Dette er faktorer som for det meste er utenfor kontrollen til lærerne, og som de må navigere rundt når de tilrettelegger. Noen ganger vil disse faktorene gjøre jobben lettere, og andre ganger vil det gjøre jobben vanskeligere med flere ting å ta hensyn til.

To av informantene gikk inn på at spesialpedagogiske tiltak kan fungere som hemmere av positiv atferd, i form av at ungdomsskoleelever synes det er utfordrende å skille seg ut fra majoriteten. De føler seg mer utenfor og det vises i atferden. Dette oppleves som vanskelig

for læreren å navigere i, fordi eleven har behov for skolefaglig mestring. Dette kan ses i tilknytning til teori fra Roland et al. (2016) der det presenteres at det faglige innholdet må være tilpasset slik at eleven føler mestring, da elever med utagerende atferd ofte har negative opplevelser tilknyttet elevrollen. Det er viktig å unngå opplevelsen av tap (Roland et al., 2016 s. 168), men ifølge informantene kan elevene tape både når de får hjelp så vel som når de ikke får det. Hvis elevene mottar spesialpedagogisk hjelp, synes elevene at de taper sosialt. Hvis elevene ikke mottar spesialpedagogisk hjelp, taper de den skolefaglige mestringen.

I tillegg kjenner lærerne på at deres kompetanse ikke alltid strekker til. De redegjør for at de kommer inn roller som psykologer, sykepleiere og vernepleiere når det ikke er den kompetansen de har. Det kan fungere som en hemmer i form av uhensiktsmessige tiltak, ved tilfeller av mangel på tilstrekkelig kompetanse (Øen & Krumsvik, 2021 s. 423) (Gidlund, 2018 s. 57-58).

5.3 Problemstilling: «Hvordan tilrettelegger et utvalg lærere skolehverdagen for ungdomsskoleelever med utagerende vansker, for å understøtte deres sosiale kompetanse?»

Informantene i utvalget fortalte om en rekke måter som de tilrettelegger for elevene med utagerende atferd på. Under analysen fant jeg at tilretteleggingen kunne deles inn i tre former: tilrettelegging på systemnivå og tverrfaglig samarbeid, tilrettelegging i form av emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet, og tilrettelegging i form av samtaler på tomannshånd eller i mindre, uformelle grupper.

I dette underkapittelet er hvert tema presentert og drøftet i hvordan tilretteleggingen er med på å understøtte den sosiale kompetansen til elevene. Det er for å få et fullstendig svar på problemstillingen.

5.3.1 Systemarbeid og tverrfaglig samarbeid, og hvordan det understøtter sosial kompetanse

Alle informantene redegjorde for tilrettelegging på systemnivå som fungerer for dem. En av informantene presenterte systemarbeid som tilrettelegging som i lengden kjøper lærer tid til å hjelpe de som trenger det mest. Samtidig er systemarbeid forbyggende tiltak som skal gjøre at eleven føler seg trygg og ivaretatt i klasserommet. Man kan tenke seg til at systemarbeid er tilrettelegging som bør være dekket, før man kan gå videre til å arbeide med slikt som samtaler. Dette kan sees i samsvar med Roland et al (2016) som påpeker at en skole med svak struktur fungerer som en risikofaktor for utagerende atferd.

Systemnivå kan deles inn i flere underkategorier. En av disse underkategoriene er kompetanseutvikling hos lærerne selv. Det omhandler å utvikle sin kompetanse, for å kunne tilrettelegge på best mulig måte for elevene. Utvalget viste til at mer erfaring som lærer ofte fører til mindre utagering fordi de takler elevene på en bedre måte. Lærere med mer kompetanse har ofte en mer tydelig tilnærming til jobben, noe som gjenspeiler seg i en forutsigbar skolehverdag (Roland et al. 2016, s. 162).

En av informantene forklarte at det ofte vil være nødvendig med et forarbeid i forkant av tilrettelegging. Også dette kan sees i sammenheng med kompetanseutvikling hos personalet, da de ofte må lese seg opp på eventuelle diagnoser eller systemet rundt eleven. Dette kan være et viktig forebyggende tiltak da man vet at for lite kompetanse kan føre til segregerende tiltak (Øen & Krumsvik, 2022 s. 423) (Gidlund, 2018 s. 57-58).

Det ble også lagt frem at teamarbeid og tverrfaglig samarbeid var viktig for å lykkes, men at det kan oppleves utfordrende. Hjelp fra støttesystemer kan fungere som kompetanseutvikling hos lærerne, samtidig som det er et støttende tiltak for både lærere (avlastende) og elev (hjelp til å mestre). Godt fungerende teamarbeid/ samarbeid er avhengig av at alle i teamet har felles forståelse for eleven og dens vansker. Det bør være plass til at hver enkelt kan dele sine erfaringer slik at man sammen kan legge grunnlaget for samarbeid. Ved tilfeller hvor elever er i risiko for å utvikle alvorlig utagerende atferd skal det foregå samarbeid mellom skole, hjem og eventuelle hjelpeinstanser (Roland et al., 2016 s. 165 og 167).

Systemarbeid kan også være fokusert mer direkte på undervisningen og klassen ved å legge vekt på god struktur av skoletimer, god klasseledelse, teamarbeid og forutsigbarhet i hverdagen. Også denne typen systemarbeid vil være viktig for å forebygge utagerende atferd, i form av gode tydelige strukturer i skolen heller enn dårlige strukturer (Roland et al., 2016 s. 162).

En annen form er å strukturere dagene på mer fleksible måter. Det kan gjøres ved utedager eller alternativ opplæring for elever som kanskje har bedre utbytte av slike opplæringsformer. Et par informanter nevnte at å få elevene ut av skolen kan være aktuelt, og de får til gode uformelle samtaler på tur når ikke eleven er preget av holdningene som finnes på skolen. De hevdet at man ofte får oppleve eleven på en annerledes måte utenfor skolebygget. Det er også det Befring & Duesund (2016, sitert i Befring & Uthus, 2019) sier om at skolen har blitt et negativt miljø for eleven, og at å være i skolebygget kan forverre atferden. Slik alternativ

opplæring kan være positivt for elevens fagutbytte, men også for det sosiale ved at medelevene får se de utagerende elevene på en annen måte. Alternative former for læring kan legge til rette for samarbeid og samtaler med andre, noe som vil støtte utvikling av sosial kompetanse. Elevene med utagerende vansker har kanskje større behov for slike dager, i tråd med at større vansker bærer med seg et behov for større tilpasninger (Roland et al., 2016 s. 161).

Det er viktig at undervisningsmetodene klarer å vekke interesse hos eleven (Roland et al., 2016 s. 161 og 168) og når det kommer til å finne faglig mestring, er dette ofte noe som disse elevene har vansker med. Derfor bør undervisningsmetodene være av variert form og i størst mulig grad være noe som elevene finner interessant, det kommer av at man bør forsøke å unngå at eleven taper i skolen (Roland et al., 2016 s. 168). Dette er også noe informantene argumenterte for, når de redegjorde for alternativ opplæring, utedager og tilsvarende tilpasninger.

Utvalget presenterte også mer fysiske former for tilrettelegging i klasserommet og systemene rundt dette. De fortalte om god effekt av hensiktsmessig gruppeinndeling, hvor elevene har plass i klasserommet, stasjonsarbeid og bruk av læringspartnere. Denne formen for tilrettelegging kan sees i sammenheng med tilknytningsteorier, som peker på viktigheten av relasjoner til medelever for å ha god sosial utvikling (Schoeps et al., 2020 s. 12). Disse fysiske formene for tilrettelegging tar hensyn til at elevene lærer av å være med medelever (både faglig og sosialt) (Brandtzæg et al., 2021 s. 59). I samarbeidsoppgaver, og ved bruk av læringspartnere og grupper ser lærerne at elevene kan bruke hverandres kunnskaper til å lære. Når lærerne velger plasser til elevene, gjøres det vurderinger på hvor elevene vil ha best utbytte. Det legges til rette for at elever med behov for sosial utvikling, skal kunne bygge denne i samhandling med jevnaldrende. Gruppesammensetninger med elever som er annerledes fra en selv kan være med å bygge på kompetanse som går på samhandling med andre, til tross for forskjeller. Dette er hensiktsmessig om eleven har behov for å lære å forholde seg til andre på en god måte (Schoeps et al., 2020 s. 1 og 12). Et annet alternativ er å plassere elevene med vennene sine for å øke trivsel, eller å plassere dem med gode sosiale rollemodeller med mål om at eleven skal tilpasse atferd etter rollemodellen.

Et par av informantene dro inn bruk av assistenter som systemarbeid, i form av å bruke ressurser som de har tilgjengelig. De redegjorde for at assistentbruk gir lærer mer tid til hver

enkelt elev, samtidig som at en assistent kan bidra med å gi det elevene trenger. Dette kan være slikt som faglig støtte, å bli sett eller å avverge situasjoner.

Alle lærerne skisserte at et godt fungerende samarbeid med hjemmet er svært viktig for å få til god tilrettelegging. Dette er også noe som anbefales fra feltet (Riggs & Medina, 2005 sitert i Drugli et al., 2009 s. 44) (Sheldon, 2003 sitert i Drugli et al., 2009 s. 44) (Alperin et al., 2021 s. 18) (Roland et al., 2016 s. 167). Foresatte deler hva som skjer i livet til eleven utenfor skolen, noe som ofte er viktig informasjon for lærerne da det kan tydeliggjøre eventuelle hemmere/ fremmere som påvirker tilretteleggingsarbeidet. Et godt samarbeid mellom skole og hjem vil i tillegg gi foreldrene bedre forståelse for forventninger til elevene (Riggs & Medina, 2005 sitert i Drugli et al., 2009 s. 44), og er kanskje spesielt viktig for elever i livssituasjoner med flere risikofaktorer (Sheldon, 2003 sitert i Drugli et al., 2009 s. 44). Attpåtil vil et godt samarbeid med hjemmet kunne føre til at elevene ser samme forventninger og regler hjemme og på skolen. Dette kan virke forbyggende på utagerende atferd, og kan påvirke sosial kompetanse ved at eleven over tid lærer å bruke gode mestringsstrategier heller en utagering (Alperin et al., 2021 s. 18) (Roland et al., 2016 s. 167).

Utvalget har erfaring tilknyttet å ta elevene ut av klasserommet for å jobbe. Her var samtlige enige i at det kan fungere godt i korte perioder hvor elevene kan ta igjen det faglige, men at for lengre perioder er det en dårlig løsning. Det kommer av at problemene inne i klasserommet forblir uløst når elevene kommer inn igjen. Det er viktig å ikke være for mye ute, fordi elevene skal lære seg å samarbeide og samhandle med andre. Samtidig bør en strebe etter å ivareta klassetilhørigheten og de sosiale båndene med medelevene (Schoeps et al., 2020 s. 1 og 12) (Øen & Krumsvik, 2022 s. 423) (Gidlund, 2018 s. 57-58). Inkludering er viktig for trivsel og utvikling, og de utagerende elevene står i fare for å bli utestengt av både voksne og elever. Derfor bør man i størst mulig grad unngå å bruke individualiserte arbeidsmetoder, som å arbeide mye ute på gruppe (Kostøl & Mausestagen, 2011). Det vil altså si at informantenes holdning til at elevene skal være mest mulig i klasserommet samsvarer med forskning.

5.3.2 Emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet, og hvordan det understøtter sosial kompetanse

Utvalget presenterte at lærere som ikke mestrer klassene, oftere har utagering i timene. På grunn av dette bør en være bevisst at man møter elevene på riktig måte. Alle lærerne vektla slik emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet.

Informantene redegjorde for nødvendigheten av å ha positivt elevsyn, å ta elevene på alvor og å bruke tid på å skape en relasjon til hver enkelt elev. Akkurat dette kan ses i sammenheng med å ta hensyn til behovet for å ha trygge relasjoner. Elevene blir tryggere når andre forstår og anerkjenner dem, et grunnleggende behov hos mennesker (Brandtzæg et al., 2021 s. 13).

Lærerne vektla viktigheten av at elevene vet hvor de har læreren, og motsatt. Dette stemmer overens med at negative reaksjoner og holdninger fører til en følelse av utrygghet, og at anerkjennelse fører til trygghet (Brandtzæg et al., 2021 s. 13). Det ble presentert at en feil mange gjør er å stoppe med tiltak/ tilrettelegging etter å ha sett effekt, for da ser man ofte at ting faller tilbake igjen.

Samtlige informanter presenterte den autoritative lærermetoden som hensiktsmessig, selv om ikke alle brukte begrepet for metoden i sine beskrivelser. Den autoritative pedagogen er en av de mest grunnleggende tiltakene ifølge Kostøl og Mausehagen (2011). Den autoritative pedagogen vil ikke føre til et ettergivende miljø slik at elevene får kontrollen, og vil heller ikke føre til at læreren er autoritær, med et kaldt og triggende miljø. I stedet skapes det en kombinasjon av varme og kontroll (Kostøl & Mausehagen, 2011). Dette samsvarer med det informantene fortalte om at de kjenner på viktigheten av å møte elevene på en god måte. Det ble nevnt at elevene får se at man kan både tulle og være hyggelig, men at det settes tydelige grenser og forventninger. Berkowitz (1993 sitert i Roland et al., 2016 s. 164) og Kostøl & Mausehagen (2011) viser også til at de lærerne som klarer balansegangen mellom varme og kontroll, i større grad får villige elever. En god relasjon mellom lærer og elev er grunnleggende for å kunne få kontroll i situasjoner med elever som utøver aggressiv atferd (Berkowitz, 1993 sitert i Roland et al., 2016 s. 164).

Informantene mente at små ting som man gjør kan ha stor effekt, og at hvordan man møter elevene påvirker i stor grad. Dette gjelder for så vidt også for hvordan medelever møter elever som utagerer. Oppfatningen som både elever og lærere har, vil kunne påvirke atferden. Hvis elevene oppfattes negativt vil de oppføre seg negativt, og motsatt. Dette ble også presentert som eventuelle hemmere av positiv atferd, og kan knyttes opp til teorien om at en av skolens viktigste omsorgsoppgaver er at lærerne ser seg selv gjennom elevenes blikk. De bør forstå og tilpasse seg etter hvordan elevene reagerer på dem (Brandtzæg et al., 2021 s. 13). Alle mennesker har behov for aksept, og at lærerne klarer å vektlegge det positive hos elevene både faglig og sosialt, er spesielt viktig for de utagerende elevene som ofte får flere negative reaksjoner hver dag (Roland et al., 2016 s. 164-165). Det var også dette informant 4 gikk inn

på når h*n fortalte om sine erfaringer. Informanten hevdet at man ikke bør være negativ i tilbakemeldingene, men gi positive responser.

Den autoritative læreren vil i stor grad modellere for eleven hvordan man kan oppføre seg i samhandling med andre, og dette bygger på elevens sosiale kompetanse. Ved autoritativ lærermetode, vil man også i større grad kunne fungere som en rollemodell. Med sin relasjon til eleven kan lærer se hvor eleven har behov for mer hjelp i forhold til sosial kompetanse. I tillegg kan eleven føle seg trygg nok på lærer, til å vise/ fortelle hva h*n trenger av hjelp og støtte (Morken, 2019 s. 24).

5.3.3 Samtaler på tomannshånd eller i mindre, uformelle grupper og hvordan det understøtter sosial kompetanse

Det var flere informanter som nevnte samtaler med elevene som en form for tilrettelegging. Samtaler ble presentert både som samtaler på tomannshånd med et spesifikt formål, og som uformelle samtaler som kan foregå i mindre grupper.

Informantene la frem at man må ha god kommunikasjon og tørre å bygge relasjon til elevene, selv om man kan bli avvist til å begynne med. Informantene presenterte også her at det er viktig at man fortsetter å prøve, og at man ikke bør gi opp selv om man ikke «kommer i gjennom til eleven» i de tidlige fasene. Denne formen for tilrettelegging kan også ses i sammenheng med tilrettelegging i form av emosjonell og pedagogisk støtte, og å bygge relasjoner. Dermed kan den autoritative lærermetoden også være hensiktsmessig her. Det begrunnes med at bruk av autoritativ lærerstil legger til rette for at det blir mulig å gjennomføre samtaler mellom lærer og elev, hvor man kan gå inn på hvordan unngå utagerende atferd (Tangen, 2019 s. 694).

Erfaringen til lærerne var at slike samtaler ofte kan løse opp noe av problematikken rundt eleven, slik at man kan sette inne flere gode tiltak (Roland et al., 2016 s. 165). Samtalene fungerer også som relasjonsbygging mellom elev og lærer (Tangen, 2019 s. 694), og kan være med på å endre elevens egen oppfatning av seg selv. Det gjøres ved å hjelpe eleven til å jobbe med sine utfordringer. Det var tre informanter som nevnte samtaler som svært viktige tilretteleggingstiltak.

Tangen (2019) presenterer samtaler mellom elev og lærer som aktuelle for å kartlegge vanskene til eleven, men også for å kartlegge eventuelle interesser og bekymringer. Teori viser at når mennesker er opprørte, føles det bra å bli lyttet til slik at man føler seg sett og

forstått. Dette er også noe som gjør det lettere å ta i mot råd og finne løsninger på problemene. At man føler at andre forstår en selv, vil kunne øke følelsen av å være inkludert i et fellesskap (Brandtzæg et al., 2021 s. 13). En av informantene fortalte at h*n bruker samtaler til å la eleven fortelle om eventuelle ønsker den har til skolearbeid, organisering og lignende. Lærer oppfyller disse ønskene når h*n kan, og føler at dette er med på å bygge på lærer- elev relasjonen. Informanten erfarer at dette øker tillitten som eleven har til lærer, samtidig som det gir en følelse av medbestemmelse hos eleven. Tangen (2019) hevder at det er viktig å lytte til elevene, og at man tar de på alvor slik at elevene føler at det de sier har betydning. Videre hevder hun at elevenes meninger bør brukes når det er mulig, slik at elevene bygger tillit til lærer. Det er dermed høy grad av samsvar her, mellom Tangen (2019) og informantens erfaring fra praksis.

Samtaler gir elevene anledning til å fortelle om hva som kan hjelpe, og kan legge et grunnlag for hvordan gå frem ved utagerende atferd (Roland et al., 2016 s. 165). Det var også dette informant 1 gikk inn på i sine forklaringer på hvorfor samtaler er viktig. Informanten er av den oppfatning at sine samtaler med elever har ført til at elevene forteller om sine relasjoner til andre, og hvem de ønsker å ha relasjon med. Læreren bruker samtaler til å nøste opp i årsaksforklaringer, men også for å bygge relasjon og å hjelpe med sosial kompetanse hos eleven. Det kan blant annet legges til rette for sosial kompetansebygging ved å la eleven sitte med den som eleven ønsker. Informanten hevdet at samtaler og eventuelle avtaler som inngås er med på å modellere en relasjonsbygging, og at dette gjør at elevene kan se hvordan man kan opptre med andre. Dette igjen, er med på å bidra på sosiale kompetanse.

De uformelle samtaler kan være vel så viktige som de formelle samtaler. De uformelle samtaler har ofte mindre preg av alvorlighet over seg, og man kan i større grad bygge relasjon og kommunisere på elevens premisser. Det ble nevnt at det var lettere å legge til rette for samtaler som dette ved slikt som utedager eller på biltur hvor begge sitter med blikket fremover (Dette sett i tråd med systemarbeid, i form av alternativ opplæring og struktur.) Å få elevene ut av skolebygget er ofte en god start for å få til gode samtaler, da elevene ofte har en annerledes atferd utenfor skolebygget. Informantene nevnte enkle ting, som å spørre hva elevene har gjort i helgen eller andre spørsmål som viser at lærer bryr seg. Følelsen av at eleven blir sett og hørt vil også være en følelse av aksept (Roland et al., 2016 s. 164).

Relasjonen mellom lærer og elev viser seg også å være avgjørende for om samtalen vil føre noe godt med seg (Tangen, 2019 s. 696) og derfor kan det være aktuelt å bruke disse

uformelle samtalene som relasjonsbygging før en går videre til de formelle samtalene.

Samtidig kan samspillet dem i mellom være noe som eleven kan ta med seg til andre sosiale samspill.

6 Konklusjon og videre forskning

Mitt mastergradsprosjekt har tatt for seg fire kontaktlæreres erfaringer med tilrettelegging for elever med utagerende atferd. Formålet med prosjektet var å øke innsikt og kunnskap i arbeid rundt disse elevene. Min problemstilling var: *Hvordan tilrettelegger et utvalg lærere skolehverdagen for ungdomsskoleelever med utagerende vansker, for å understøtte deres sosiale kompetanse?* Avslutningen består av en kort sammenfatning av hva resultatene fra studien viser.

Elevene med utagerende atferd er en gruppe med stort mangfold (Roland et al., 2016 s. 157). Jeg finner at lærerne ofte synes det er vanskelig å vite hvordan de skal prioritere, og det rapporteres om mangel på tid og ressurser. Likevel er det skolens oppgave å ivareta alle elever (Monsen et al., 2014).

Lærerne beskrev tilrettelegging for elever med utagerende atferd som et arbeid som er tidkrevende og utfordrende. Samtlige informanter oppfatter at de har utviklet sin kompetanse på feltet hovedsakelig gjennom erfaringene de har opparbeidet seg over tid som lærere, og ikke gjennom utdanning eller kurs. Dette er også noe som påvirker hvilket tilretteleggingsarbeid de gjør. Over tid mestrer informantene elevene og klassene bedre, noe som fører til mindre utagering. Det kan tyde på at de erfaringene lærerne bygger seg opp gir kompetanse som fører til mer hensiktsmessig tilretteleggingsarbeid.

Undersøkelsen får frem beskrivelser på flere hemmere og fremmere på atferd, som lærerne må ta hensyn til i sin praksis. Noen av disse hemmerne og fremmerne er utenfor lærernes kontroll, mens andre er lettere å gjøre noe med. Støttesystemene rundt elevene, medelever, holdninger og tilretteleggingsarbeid gjennomført av skole kan fungere som både hemmere og fremmere av atferd, avhengig av kontekstuelle faktorer. Et godt fungerende støttesystem vil eksempelvis kunne fungere som en fremmer av positiv atferd, mens et dårlig støttesystem vil kunne fungere som en hemmer av positiv atferd.

I analysen delte jeg tilretteleggingsarbeidet til lærerne inn i tre dimensjoner: systemarbeid og tverrfaglig samarbeid, emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet, og samtaler på tomannshånd eller i mindre, uformelle grupper.

Dimensjonen for systemarbeid rommer slikt som struktur og planlegging av skoletimer, klasseledelse, og forutsigbarhet, men også fysisk organisering som bruk av læringspartnere,

gruppearbeid og plassering i klasserom. Systemarbeid rommer også assistentbruk, i form av å bruke tilgjengelige ressurser for avlastning. I tillegg nevnte et par informanter fleksible skoledager i form av utedager eller alternative opplæringsformer. Tverrfaglig samarbeid med andre instanser ble nevnt som viktig for utvikling av kompetanse og for å få innspill fra andre med annen kompetanse enn en selv. I tillegg ble foreldresamarbeid nevnt, ved at foreldre er en del av støttesystemet rundt eleven som kan fungere som hemmer eller fremmer av atferd.

Dimensjonen for emosjonell og pedagogisk støtte i klasserommet handlet hovedsakelig om hvordan læreren møter elevene hver dag og viktigheten av at elevene føler på forventninger, og at de blir sett og hørt. Den autoritative lærermetoden ble beskrevet her, selv om ikke alle informantene brukte begrepet «autoritativ» om deres metode.

Samtaler, enten formelle eller uformelle, ble også nevnt som viktig i form av relasjonsbygging, modellering av sosial kompetanse, for å nøste opp i problematikk rundt eleven, og utvikling av hensiktsmessige tiltak i samråd med eleven.

De tre formene for tilrettelegging kan i stor grad sees opp mot hverandre. Et eksempel på dette er at formelle samtaler på tomannshånd gir eleven mulighet til å fortelle om ønsker den har for organisering av skolearbeid, læringspartnere og tilsvarende arbeid som kan løses ved systemarbeid.

De ulike tilretteleggingsformene kan også sees i tråd med understøtting av sosial kompetanse ved at elevene plasseres med gode sosiale modeller, ved at lærerne modellerer sosial kompetanse i møte med elevene, og ved at lærerne bruker tid på å samtale med eleven (enten for å jobbe med utvikling av sosial kompetanse direkte, eller for å nøste opp i problematikk for å bedre kunne tilrettelegge for tiltak som vil hjelpe på sosial kompetanse).

Lærernes refleksjoner rundt organisering av tiltak viser at det de gjør stort sett fungerer godt, men utvalget informerte også om at man ikke når gjennom like godt til hver enkelt elev. Det kan være vanskelig å peke på hvorfor man lykkes bedre med noen, og ofte er det kanskje flere sammensatte årsaker som ligger til grunn.

Studien har rettet lys mot flere aktuelle perspektiver på temaet omkring utagerende atferd, og igangsatt flere tankeprosesser hos meg i forhold til videre forskning på feltet. En interessant innfallsvinkel for videre forskning kan være blant annet å høre elevenes stemmer på dette temaet. Man kan spørre seg hvordan elevene med utagerende atferd opplever skolehverdagen,

og eventuelle tiltak rundt dem. Det ville kanskje vært bidragsgivende å følge slike elever over tid. Denne typen forskning vil være tidkrevende, med en fare for frafall, men vil kunne gi dyp innsikt i utvikling og endring hos disse elevene.

Referanseliste

- Albaret, M og Deas, J (2023). Semistructured Interviews i Badache, S., Kimber, L.R. og Maertens, L (red.) (2023) *International Organizations and Research Methods: An Introduction* s.82-98 University of Michigan Press
<https://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.11685289.23>
- Alperin A., Reddy, L.A., Glover, T.A, Bronstein, B., Wiggs, N.B og Dudek, C.M (2021). School-Based Interventions for Middle School Students With Disruptive Behaviors: A systematic review of components and methodology, *School Psychology Review*, s.1-26
<https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1883996>
- Anderson, V., Darling, S., Hearps, S., Darby, D., Dooley, J., McDonald, S. Turkstra, L., Brown, A., Greenham, M., Crossley, L., Charalambous, G. og Beuchamp. M. H (2023). Deep phenotyping of socio-emotional skills in children with typical development, neurodevelopmental disorders, and mental health conditions: Evidence from the PEERS. *PLoS ONE* 18(10), s.1-17
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291929>
- Befring, E og Uthus, M (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge- utfordringer og muligheter i Befring, E., Næss, K-A. B og Tangen, R (red.) (2019) *Spesialpedagogikk*. s. 500-522 Cappelen Damm Akademisk
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., og Øiestad, G (2021). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal
- Braun, V og Clarke, V (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V og Clarke, V (2017) Thematic analysis, *The Journal of Positive Psychology*, 12:3, 297-298 <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Buttner, S., Pijl, S.P. og van den Bosch, E (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioral problems: a review and classification of the literature. *Australian Educational Researcher*, 42(4), 461–481. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0176-1>

- Campbell, C., Hansen, D. J., og Nangle, D. W. (2010). Social skills and psychological adjustment. *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* s. 51-67) Springer
- Dalland, O (2019). *Metode og oppgaveskriving (6.utg.)* Gyldendal
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf> (Lastet ned 15.02.2024)
- Drugli, M. B (2012). Skole-hjem samarbeid når elever har atferdsvansker i *Bedre skole nr 4*, s. 32-37
- Drugli, M. B., Fossum, S., Larsson, B. og Mørch, W. T (2009). Når barn har alvorlig atferdsvansker- foreldreinvolvering i barnehage og skole i *Spesialpedagogikk 6*, s. 44-52
- Ebdrup, N (2012). *Hva er hermeneutikk?* Forskning.no <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732> (Lastet ned 19.04.2023)
- Fangen, K (2022). *Kvalitativ metode* for De nasjonale forskningsetiske komiteene <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/> (Lastet ned 09.02.2024)
- Gidlund, U. (2018). Teachers' attitudes towards including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream school: A systematic research synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), s. 45–63, <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.2.3>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., og Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), s. 27–44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>

- Harstad, S, Waaktaar, T og Bengtson, M (2016). Atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser hos barn og ungdom i Hagen, R og Kennair, L. E. O (red.) (2016) *Psykiske lidelser*. s. 280-300. Gyldendal
- Holck, P (2023). *frontallappen*. Store Medisinske Leksikon <https://sml.snl.no/frontallappen> (Lastet ned 30.01.2024)
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T. og Hammerstrøm, K (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *MBC Psychiatry 19*(1) s. 1-14 <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Jacobsen, D. I (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3.utg)* Cappelen Damm Akademisk
- Karterud, S (2022). *atferdsforstyrrelse*. Store medisinske leksikon <https://sml.snl.no/atferdsforstyrrelse> (Lastet ned 15.02.2024)
- Kvale, S og Brinkmann, S (2021). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg)* Gyldendal
- Kennair, L. E. O (2019). *Utagering*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/utagering> (Lastet ned 18.04. 2023)
- Kostøl, A og Mausestaden, S (2011). *Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfelleskap-kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skolen med lite atferdsproblemer*. Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/relasjonsorientert-praksis-og-stabile-laringsfelleskap/> (Lastet ned 26.03.2024)
- Monsen, J.J., Ewing, D.L. og Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environ Res 17*, s.113–126 <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Morken, I (2019). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer- en innføring (2.utg)* Cappelen Damm Akademisk
- Nilsen, H. M og Hanssen, N. B (2022). Barn med utagerende atferd- i samfunnsmaskineriets tidsklemme. *Psykologi i kommunen, 3* <https://psykisk-kommune.no/barn-med-utagerende-atferd-i-samfunnsmaskineriets-tidsklemme/19.242> (Lastet ned 18.04.2022)

- Nordahl, T (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget
- NOU 2015:2. Å høre til. *Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
- Nøkleby, H., Johansen, T. B., Jardim, P. S. J og Muller, A. E (2020). *Forekomst og behandling av atferdsforstyrrelser: en hurtigoversikt*. (FHI rapport) Folkehelseinstituttet
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/forekomst-og-behandling-av-atferdsforstyrrelser-rapport-2020.pdf>
- Ogden, T (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom i *Tidsskrift for norsk psykologforening* nr. 48. s. 24-28
- Ogden, T (2012). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Forebygging.no
<https://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/> (Lastet ned 20.04.2023)
- Ogden, T (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge (2.utg)* Gyldendal
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)* LOV-1998-07-17-61 Lovdata
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Roland, P, Øverland, K., Byrkjedal- Sørby, L. J (2016). Alvorlige atferdsvansker- forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I Bru, E., Idsøe, E. C., Øverland, K. (red.) *Psykisk helse i skolen* s. 156-175 Universitetsforlaget
- Schoeps, K., Mónaco, E., Cotolí, A., Montoya- Castilla, I (2020). The impact of peer attachment on prosocial behavior, emotional difficulties and conduct problems in adolescence: The mediating role of empathy. *PLoS ONE* 15(1), s.1-18,
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227627>
- Skogen, J. C. og Torvik, F.A (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. (FHI rapport 2013:4) Folkehelseinstituttet
<https://fhi.brage.unit.no/fhi->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2711805/Atferdsforstyrrelser%2bblant%2bbarn%2bog%2bunge%2bi%2bNorge%2b20134_pdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://hdl.handle.net/11250/2711805/Atferdsforstyrrelser%2bblant%2bbarn%2bog%2bunge%2bi%2bNorge%2b20134_pdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Statped (2022). *Autismespekterforstyrrelser- Fem sosiale ferdighetsområder*

<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/sosial-kompetanse/fem-sosiale-ferdighetsomrader/> (Lastet ned 19.04.2022)

Tangen, R (2019). Elevers skolelivskvalitet i Befring, E., Næss, K-A. B og Tangen, R (red.) (2019) *Spesialpedagogikk*. s. 680-701 Cappelen Damm Akademisk

Thoele, J. M og DeAngelo, S (2023). An Examination of social validity for students with emotional behavioral disorders: Has progress been made? *Education & treatment of children*, 46 (4), s. 279-302, <https://doi.org/10.1007/s43494-023-00109-6>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilpasset opplæring* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/> (Lastet ned 09.05.2023)

Wakschlag, L. S., Henry, D. B., Tolan, P. H., Carter, A. S., Burns, J. L., og Briggs- Gowan, M. J. (2012). Putting theory to the test: modeling a multidimensional, developmentally-based approach to preschool disruptive behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(6) s. 593-604.

Zeiner, P og Magnussen, F (2019). Atferdsforstyrrelser i *Veileder i BUP (4.utg)* Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening s. 171-179

Øen, K og Krumsvik, R. J (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour, *European Journal of Special Needs Education*, 37:3, s. 417-431 <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Vedlegg

Vedlegg 1 intervjuguide

Problemstilling:

«Hvordan tilrettelegger et utvalg lærere skolehverdagen for ungdomsskoleelever med utagerende vansker, for å understøtte deres sosiale kompetanse?»

Introduksjon:

- Presentasjon av meg og prosjektet
- Hensikten og bakgrunnen for forskningen
- Informering om dokumentering, anonymitet og taushetsplikt
- Faglige interesseområder

Bakgrunnsinformasjon om informant:

- Hvilken utdanning har du som er relevant for nåværende jobb?
- Hva er din rolle og arbeidsoppgaver i nåværende jobb?
- Hvor lenge har du jobbet på nåværende arbeidsplass?
- Hvorfor valgte du å arbeide med elever?

Informants kunnskaper og erfaringer om elever med utagerende atferd:

- Hva legger du i begrepet utagerende atferd?
 - Fortell om årsaker til utagerende atferdsvansker
- Hva tenker du om både nåtidige og fremtidige konsekvenser for utagerende atferd hos elever på ungdomsskolen?
- Hvordan synes du at din utdanningsbakgrunn har forberedt deg på å møte elever med utagerende atferd i arbeidshverdagen?
 - Har du fått kurs eller veiledning på utagerende atferd gjennom jobb- hvis ja, hvordan har dette bidratt til hvordan du møter barn med utagerende atferd?
- Fortell litt om din arbeidserfaring med elever med utagerende atferd
 - Hvor ofte må du håndtere utagering i klassen?

- Hvor ofte henvender du deg til kollegaer eller andre for bistand eller råd?

Tilrettelegging med fokus på å understøtte sosial kompetanse:

- Fortell kort om hva du legger i begrepet tilrettelegging
- Fortell kort om hva du legger i begrepet sosial kompetanse
- Har du anonymiserte eksempler på hvor du erfarte at de tilpasningene/tilretteleggingene du gjorde ikke hadde ønsket effekt?
- Har du anonymiserte eksempler på hvor du erfarte at de tilpasningene/tilretteleggingene du gjorde hadde god effekt?
- Etter din mening, hvilke personlige egenskaper er viktige i møte med elever med utagerende atferdsvansker?
 - Hvilken kunnskap og kompetanse er viktig?

Faktorer som påvirker atferden til elever:

- Hvordan tror du at skolen og dets miljø kan påvirke utagerende atferd hos elever? (både på godt og vondt)
 - Hva kan eventuelt medelever bidra med ovenfor elever med utagerende atferd?
 - Hvordan kan klassemiljø, tolærersystem og klasseledelse bidra til å regulere utagerende atferd?
- Fortell om hvordan du tilrettelegger skolehverdagen for elevene med alvorlige utagerende vansker, og hvordan denne tilretteleggingen understøtter deres sosiale kompetanse
 - Hvordan erfarer du at denne tilretteleggingen fungerer?
 - I hvilken grad tror du at dine tilrettelegginger og tilnæringsmåter påvirker elevens atferd i positiv eller negativ retning?

Utfordringer:

- Hvilke utfordringer finner du når du skal ivareta elever med utagerende atferdsvansker?
- Har du konkrete løsninger på disse utfordringene?

- Er det noen faktorer på systemnivå som gjør tilretteleggingen vanskeligere?

Avrunding:

- Avslutningsvis, hva synes du er viktig i arbeid med å tilrettelegge for elever med utagerende atferd?
 - Er dette noe du får til i egen praksis?
- Har du noen andre innspill?

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Til lærere på ungdomstrinnet

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Understøtting av sosial kompetanse hos elever med utagerende vansker»?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan kontaktlærere på ungdomskolen tilrettelegger for elever med utagerende vansker, for å understøtte deres sosiale kompetanse. I dette skrevet finner du informasjon om kriterier for å bli inkludert i forskningsprosjektet, målet for prosjektet, og hva en deltakelse vil innebære for deg. Det er frivillig å delta og alle opplysningene vil bli behandlet uten navn eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.

Ønsker du å delta? Kontakt Elise Mikkellaug på e-post emi062@uit.no.

Formål:

Formålet med dette mastergradsprosjektet er å undersøke hvilken kompetanse kontaktlærere på ungdomstrinnet har om elever med utagerende atferd, samt hvordan kontaktlærere tilrettelegger for disse elevene med mål om å understøtte sosial kompetanse.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved UiT Norges Arktiske Universitet.

Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet:

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av student Elise Mikkellaug.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet basert på at du kan oppfylle følgende kriterier:

- 1) Du er kontaktlærer på ungdomstrinnet, med pedagogisk utdanning

- 2) Du tilrettelegger for elever med utagerende atferd i din klasse for å understøtte sosial kompetanse

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen i prosjektet vil gjøres via intervju med fysisk oppmøte. Intervjuene vil vare i ca. en time. Det er ikke nødvendig å forberede seg til intervjuet, men om ønskelig kan det sendes ut en intervjuguide i forkant. Intervjuet vil bli tatt opp, og opptakene vil lagres elektronisk frem til prosjektet er ferdigstilt, deretter vil de bli slettet. Opptakene vil også transkriberes til tekst.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet.

Ditt personvern

Jeg vil kun bruke opplysninger om deg til formålene som kommer frem i dette skrivet. Jeg behandler informasjon konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som har tilgang til opplysningene om deg er studenten Elise Mikkellhaug, og veileder dosent Monica Bjerklund.

Jeg vil ikke registrere opplysninger som kan spores tilbake til deg. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.

Hva skjer med informasjonen din når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptakene og din personinformasjon slettes når prosjektet er avsluttet og godkjent, noe som etter planen er vår/ sommer 2024.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert av behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Studenten Elise Mikkellaug, e-post: emi062@uit.no.
- Veileder dosent Monica Bjerklund, e-post: monica.bjerklund@tmforsk.no
- Personvernombud Annikken Steinbakk, e-post: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges Arktiske Universitet.

Student: Elise Mikkellaug

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Understøtting av sosial kompetanse hos elever med utagerende vansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger blir behandlet av student, veileder og prosjektansvarlig frem til prosjektets slutt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Godkjenning fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

07.03.2024, 13:30



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
987286	Standard	12.10.2023

Tittel

Understøtting av sosiale relasjoner og sosial kompetanse hos elever med utagerende vansker

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Monica Bjerklund

Student

Elise Mikkellaug

Prosjektperiode

01.09.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt som lærere, og kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner om dette. Merk at det ikke alltid er nok å utelate navn ved omtale av elever men vær også forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

