



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Når elever utagerer i klasserommet, hva gjør jeg da?

En tekstanalyse om problematferd i skolen

Maria Kjoshaug Hansen

Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn mai 2021

Forord

Motivasjonen for dette mastergradsprosjektet har vokst frem over tid som lærervikar i barneskolen. Som snart ferdigutdannet lærer har merket meg en mangel på kompetanse innenfor temaet barn med utfordrende atferd. Observasjoner og situasjoner jeg selv har vært ovenfor i skolen har fått meg til å ville ta et dypdykk i tematikken og med det forberede meg selv på lærerhverdagen.

Masteroppgaven markerer en avslutning på fem interessante og lærerike år på lærerutdanningen ved UiT i Tromsø. Det har vært fem både utfordrende, men også spennende og innholdsrike år. Jeg ser tilbake med takknemlighet ovenfor både medstudenter og forelesere som har gjort disse årene til en god og minneverdig tid. Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende utfordring, på samme tid som jeg sitter igjen med verdifull kunnskap jeg ikke ville vært foruten. Denne lærdommen vil jeg ta med meg i hverdagen som lærer.

Jeg vil takke min svært engasjerte veileder Svein-Erik Andreassen for gode tilbakemeldinger og rettleiding underveis i skriveprosessen. Gjennom arbeidet har han kommet med gode råd, kunnskap og konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke de som har vært rundt meg i hverdagen og som har bidratt til motivasjonen min. Særlig takk til min mamma, som støttespiller, samtalepartner og korrekturleser.

Til slutt vil jeg takke resten av familien og venner som har støttet meg gjennom perioden, som har tatt meg med ut på mange turer, og som har motivert meg helt frem til mål!

Storsteinnes/Tromsø Mai 2021

Maria Kjoshaug Hansen

Sammendrag

Temaet for denne studien er problematferd hos barn. Metode og utvalg for studien er en kvalitativ innholdsanalyse av en NOU og en stortingsmelding, samt en litteraturgjennomgang av to forskningsrapporter. Studien er således en kombinasjon av en litteraturgjennomgang og en dokumentanalyse. Målsetningen er å utvikle innsikt om problematferd gjennom valgte rapporter, offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Jeg vil også se på hvordan lærere kan bruke denne informasjonen for å sørge for et trygt læringsmiljø for alle elever. Denne målsetningen blir forsøkt besvart gjennom en tematisert analyse som undersøker hvilke innspill utdanningsmyndighetene gir i forhold til forebygging av problematferd, og hvilke innspill de gir til håndtering av problematferd som allerede er etablert.

Studiens funn viser at utdanningsmyndighetene i stor grad vektlegger deltakelse i ordinær undervisning i et klassefelleskap gjennom tilpasset opplæring. Og at læringsmiljøet er den viktigste enkeltfaktoren som har betydning for både å forebygge og å håndtere problematferd.

Videre fremheves det at lærere ikke må stå i de vanskelige situasjonene alene, men benytte seg av tjenesteapparatene som er tilknyttet skolen. For å oppsummere funnene av studien kan en si at det aldri er for tidlig å forebygge problematisk atferd, og at det aldri er for sent å starte behandling. Dette er viktig fordi konsekvensene kan bli svært belastende for elevene som utvikler alvorlige atferdsproblemer.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for tematikk.....	1
1.2	Studiens aktualitet.....	2
1.3	Studiens målsetning og forskningsspørsmål.....	4
1.4	Masteravhandlingens struktur.....	5
2	Studiens teorigrunnlag.....	7
2.1	Problematferd	7
2.1.1	Begrepsavklaringer og definisjoner	8
2.1.2	Atferdsproblemer	8
2.1.3	Min forståelse av atferdsproblemer	10
2.2	Hvordan håndtere vanskelig atferd i skolen	10
2.3	Problematferd i skolen.....	12
2.3.1	Lærings- og undervisningshemmende atferd	12
2.3.2	Norm- og regelbrytende atferd	13
2.3.3	Antisosial atferd	13
2.3.4	Oppsummering	15
2.4	Inkludering og ekskludering av elever med problematisk atferd	15
2.4.1	Marginalisering og ekskludering.....	16
2.4.2	Inkludering	16
2.5	Læringsmiljø.....	18
3	Litteraturgjennomgang	21
3.1	Rapport A – Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge	21
3.1.1	Rapport A problemstilling og tema.....	22
3.1.2	Rapport A metode og utvalg	22
3.1.3	Rapport A funn.....	22

3.1.4	Rapport A i forhold til min studie	25
3.2	Rapport B - Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene	26
3.2.1	Rapport B problemstilling og tema	26
3.2.2	Rapport B metode og utvalg.....	26
3.2.3	Rapport B funn	26
3.2.4	Rapport B i forhold til min studie	30
4	Forskningsdesign.....	31
4.1	Valg av metode – kvalitativ innholdsanalyse	31
4.1.1	Hermeneutikk	32
4.2	Innsamling av datamateriale	34
4.2.1	Utvalg og tilgang	34
4.3	Analyse	36
4.3.2	Analyseprosessen	36
4.4	Kvalitetsvurdering av materialet	40
4.4.1	Validitetsvurdering	40
4.4.2	Relabilitetsvurdering	41
4.4.3	Oppsummering av kvalitetsvurdering	42
5	Analyse, diskusjon og funn	43
5.1	Innholdsanalyse dokument A – NOU 2009:18 Rett til læring	43
5.1.1	Utredningens tema og intensjon	43
5.1.2	Utredningens konklusjoner	44
5.1.3	Utredningens betydning for mine forskningsspørsmål	46
5.2	Innholdsanalyse dokument B – St. Meld. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap	53
5.2.1	Stortingsmeldingens tema og intensjon.....	53
5.2.2	Departementets konklusjoner	54

5.2.3	Meldingens betydning for mine forskningsspørsmål	55
5.3	Oppsummering av tekstanalysen	59
6	Avslutning	61
6.1	Svar på studiens forskningsspørsmål	61
6.2	Veien videre	62
6.3	Hvordan kan lærere ta i bruk innspillene fra utdanningsmyndighetene?	62
	Referanseliste	64

1 Innledning

Det overordnede temaet for min studie er problematferd i klasserommet. Formålet med studien er å utvikle innsikt og kunnskap om hvordan lærere kan forebygge problematferd, i tillegg til hvordan håndtere utfordringer som har oppstått. Målsetningen til studien er todelt. Det første målet med studien er å bidra med kunnskap om hvordan man som lærer kan ivareta elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring slik opplæringsloven forplikter. Et annet mål med studien er å ivareta kravet om å bidra til elevenes sosiale læring og utvikling som er beskrevet i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Avhandlingen vil dermed sette utfordringer rundt problematferd på agendaen og hvordan jobbe forebyggende mot disse utfordringene, samt hva en som lærer kan gjøre dersom det allerede er utviklet en kultur med atferdsproblematikk.

1.1 Bakgrunn for tematikk

Valg av tema i denne mastergradsoppgaven er i hovedsak basert på personlig interessefelt på bakgrunn av erfaringer gjort i praksis i utdanningsløpet, og fra jobb som vikarlærer. Interessen startet med en nysgjerrighet rundt de elevene som utfordrer i skolen; de som bråker, forstyrrer og ødelegger, både for seg selv og andre. I situasjoner som har oppstått har jeg i ettertid reflektert rundt disse, og i alle tilfeller kommet frem til at jeg ønsker og har behov for mer kunnskap om disse elevene og atferdsproblematikk generelt. Jeg har merket et hull i kompetansen, der jeg mangler retningslinjer fra lærerutdanningen om hvordan en skal forholde seg i ulike situasjoner, eksempelvis ved fysisk utagering mot voksne eller medelever. I uformelle samtaler med etablerte lærere er mitt inntrykk at det generelt er lite kunnskap om forebygging og håndtering av atferdsvansker. Dette synes jeg er urovekkende, og vil med denne studien forsøke å tette dette hullet i min kompetanse, og kanskje bidra til å hjelpe andre som ønsker mer kunnskap.

Ifølge emnebeskrivelsen til LRU-3901 skal masteroppgaven fortrinnsvis bygge på empiri fra praksis, men i samråd med veileder vil denne oppgaven ha et mer teoretisk tilsnitt ved å ta i bruk metodene dokumentanalyse og litteraturgjennomgang. Begrunnelsen for dette valget er tatt av hensyn til den pågående pandemien, som har satt noen begrensinger for fysiske intervjuer og observasjon i skolen. Digitale intervju er en mulighet, men kan ha sine begrensinger i en

hermeneutisk studie. Der datakvalitet er avhengig av en god relasjon mellom forsker og informant. Studiens tema er komplekst på den måten at det kan oppstå utfordringer i arbeidet med å unngå at forsker og informant misforstår hverandre. Slike utfordringer er større i digitale intervju enn i fysisk intervju, der forsker og informant kan kommunisere enklere. Av disse grunner har jeg funnet det hensiktsmessig å lete etter svar på forskningsspørsmålet i litteratur, både i forskningslitteratur i form av to rapporter og offentlige dokumenter. Disse dokumentene er nært knyttet til hverandre og henger nøye sammen. Begrunnelsen for valg av teori og empiri vil bli nærmere beskrevet i kapittel 2 og 3.

1.2 Studiens aktualitet

Barn og unge bruker svært mye av tiden sin i skolen. Erfaringene jeg har gjort gjennom studieløpet og i jobb er at skolen er en viktig arena, fordi alle barn møtes der uavhengig av bakgrunn, ferdigheter og nivå. Å gå på grunnskolen er ikke bare en rettighet, men også en plikt. Barn kan ikke velge om de vil gå på skolen eller ikke, og det er nettopp dette som gjør at lærere og andre voksne i skolen må sikre en skole og et læringsmiljø som er trygt og godt for alle elever. Dette er og vil alltid være en relevant problematikk. Lærere har ansvar for alle elevers utvikling, både faglig og sosialt. Dette arbeidet kan bli vanskeliggjort dersom det oppstår konfliktfylte relasjoner mellom lærer og elever. Elever som utviser atferd som bryter med forventningene til skolen kan føre til forstyrrelser i undervisningen på kort sikt, mens det på lang sikt kan ha mer alvorlige utfall som å hemme elevers læring og utvikling.

Atferdsproblemer blant barn og unge synes å være en utfordring i den norske skolen (Roland, Respekt & Universitetet i Stavanger Senter for, 2011, s. 13). Til sammenligning vil de fleste kommuner sjelden ha barn og elever med alvorlige syns- eller hørselsvansker, mens tilnærmet alle kommuner til enhver tid vil ha barn og unge som viser ulike former for problematferd eller som har sosiale problemer (NOU 2009: 18, s. 180). Mange lærere i Norge rapporterer at omfanget av bråk, uro og utagerende atferd er økende, samtidig som de ikke føler at de har tilstrekkelig med kompetanse til å møte utfordringene (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20). Atferd som hindrer undervisningen, slik som bråk og uro, er trolig utfordrende for mange lærere. Dette er et tema som ofte tas opp i media og i skoledebatten. Forekomsten er likevel vanskelig å måle i tall, og for å kunne si noe om dette vil det kreve en gjennomføring av

sammenlignbare kartleggingsstudier. Slike studier er krevende å gjennomføre fordi det vil være et definisjonsspørsmål når det kommer til hva som er et atferdsproblem, eller hvilke hendelser som skal medregnes i statistikken. På grunnlag av dette er det vanskelig å si noe om atferdsproblemer i skolen har økt eller ikke (Nordahl, Manger, Sørli & Tveit, 2005, s. 46). Likevel vil atferdsproblematikk alltid være et svært aktuelt tema, fordi alle lærere på et tidspunkt trolig vil møte elever med utfordrende atferd. For mange vil dette oppleves som krevende. En konsekvens kan være at en bruker mye tid på konfliktløsning med enkeltelever som dermed stjeler av tiden til fellesskapet. Dette er særlig aktuelt i forbindelse med opplæringslovens § 9A-2 som sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998).

Atferdsproblematikk i form av utagering og vold i skolen kan i utvidet form sees som ikke bare et skole- eller lærerproblem, men et samfunnsproblem. Nordahl et al. (2005) viser til at elever som jobber lite med skolearbeid over tid som får dårligere skoleprestasjoner og i mange tilfeller vil havne bakpå skolefaglig enn det som er normalt for alderen (s. 46). Dette kan vi observere gjennom flere statistikker som viser at barn med atferdsproblematikk ofte får vanskeligheter senere i livet. Blant annet henviser NOU 2019:23 i folkehelse rapporten til at konsentrasjonsvansker og atferdsproblemer kan påvirke elevenes prestasjoner negativt. Dersom man klarer å redusere denne typen vansker hos unge, vil det kunne føre til at flere klarer å gjennomføre videregående skole. Det er nettopp derfor avgjørende å jobbe forebyggende mot å hindre frafall både faglig og sosialt (s. 155). Utenforskap koster samfunnet millioner, og enda viktigere: det har enorme personlige konsekvenser for de det gjelder.

Kjøbli (2012) viser til studier som har barn over lengre perioder har vist at vinningskriminalitet, voldsutøvelse, psykiske problemer og rusproblematikk i mange tilfeller kan spores helt tilbake til atferdsvansker fra tidlig barndom. Drugli (2008) bekrefter også dette gjennom å vise til ulike undersøkelser som konkluderer med at barn som utøver fysisk aggresjon i skolealder som vedvarer, over tid er i større risiko for å senere utvikle både voldelig og ikke-voldelig kriminell atferd i tenårene. Barn med stabile atferdsproblemer gjennom skolealder, tenår og inn i voksen alder er en svært utsatt gruppe med særskilt risiko for å fungere dårlig som voksne i samfunnet (s.29). Kort sammenfattet er det de alvorlige konsekvensene beskrevet ovenfor som har betydning både for enkeltindividet og samfunnet, som gjør at atferdsproblematikk i barneskolen er et svært aktuelt og viktig tema.

1.3 Studiens målsetning og forskningsspørsmål

Jeg har utarbeidet følgende målsetning for studien:

Studiens målsetning er å utvikle innsikt om problematferd. Om hvordan lærere kan bruke slik innsikt til å arbeide for et trygt læringsmiljø for alle elever.

Ut fra målsetningen synes det hensiktsmessig å formulere to forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1: *Hvilke innspill gir utdanningsmyndighetene til forebygging av problematferd?*

Forskningsspørsmål 2: *Hvilke innspill gir utdanningsmyndighetene til håndtering av problematferd som allerede er etablert?*

I det følgende rammer jeg inn forskningsspørsmålene. Denne studien har en *relasjonell* tilnærming til atferdsproblemer. Det vil si at problematferden forstås i den konteksten og samspillet atferden opptre i (Ogden, 2009, s. 44). Med bakgrunn i dette vil tema slik som diagnoser og medisinske forhold ikke bli diskutert. Dette er et bevisst valg og en prioritering som har blitt gjort som følge av den teoretiske forståelsen, som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.1. Atferdsproblematikk er et fagfelt som rommer et svært vidt omfang av mulige vinklinger. Naturlige temaer en kan trekke inn er skole, hjem og samfunnet som helhet. Skole-hjem kontakt og foreldresamarbeid er en svært viktig og selvfølgelig del av prosessen i arbeidet med forebygging og behandling av problematferd. I denne masteravhandlingen vil imidlertid ikke slik type samarbeid inngå. Likevel vil et nært samarbeid med hjemmet bli sett på som en forutsetning for et vellykket arbeid med elever som utviser problematisk atferd.

I teorien er det vanlig å skille mellom eksternaliserte og internaliserte former for problematferd, der den internaliserte atferden er innagerende og den eksternaliserte på den andre siden er utagerende (Nordahl et al., 2005, s. 35). En kan igjen dele de innagerende vanskene inn i fire hovedkategorier, disse er depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking (Bru, 2011, s. 18). Denne studien vil ha et hovedfokus rettet mot elever som viser en *eksternalisert* form for atferdsproblemer. Med det menes elever som utagerer mot omgivelsene. Begrunnelsen for dette valget er todelt. For det første ville det å sette søkelys på begge typer atferdsproblemer ha overgått rammene når det kommer til denne masteroppgaven, for det andre er valget gjort ut fra at det er de utagerende elevene som i størst grad skaper et urolig

læringsmiljø og utfordrer lærere i sin undervisning og som har størst konsekvenser i et samfunnsperspektiv.

Begrepene problematferd, atferdsproblem og utagerende atferd vil gjennomgående bli brukt i avhandlingen, der det vises til elevgruppen som utviser denne type atferd. Tidvis i teksten vil jeg henvise til «elever» eller «elevene». Dette gjøres ikke i en negativ forstand eller fordi jeg vurderer disse elevene til å være en homogen gruppe. Begrepene er brukt for å lette lesingen og språkføringen i oppgaven. Beskrivelsene i denne studien omhandler den negative atferden, ikke andre sider ved elevenes atferd og hvordan de fungerer.

1.4 Masteravhandlingens struktur

Avhandlingen er i sin helhet bygd opp av seks hovedkapitler, herunder flere delkapitler. Hvert hovedkapittel med unntak av innledning og avslutning begynner med en kort beskrivelse av hensikten til kapittelet for å tydeliggjøre relevansen til studiens målsetning samt dets oppbygging.

Første kapittel er en introduksjon til studien. Deretter følger et teorikapittel som tar for seg sentrale begreper som er relevante for å besvare forskningsspørsmålene. Begrepet problematferd står sentralt i kapittelet og blir belyst fra ulike perspektiver, og det diskuteres hvordan begrepet blir definert og forstått.

I tredje kapittel blir deler av tidligere forskning om tematikken gjennomgått med den hensikt å komme nærmere inn på forskningsområdet og hvilken kunnskap som eksisterer om temaet fra tidligere.

Fjerde kapittel gjennomgår det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien. Her blir de metodiske valgene for studien begrunnet og redegjort for. Prosessen for innsamling av data- og analysemateriale vil også forklares.

Kapittel fem omhandler analysen av de to offentlige dokumentene, samt funnene for studien. I dette kapittelet trekkes også forskningsspørsmålene inn.

I sjette og avsluttende kapittel vil funnene drøftes videre i lys av hvilken betydning de har for min praksis som lærer. På bakgrunn av drøftingen vil jeg til sist forsøke å besvare studiens målsetning. Jeg vil her komme med en avsluttende kommentar og noen refleksjoner om veien videre.

2 Studiens teorigrunnlag

Dette kapittelet har som formål å redegjøre for sentrale begreper i studien. Fokuset i studien er problematisk atferd. Derfor er min forståelse av begrepet problematferd viktig for meningsskapingen og forståelsen av de dokumentene som er gjennomgått i den kvalitative innholdsanalysen. De følgende delkapitlene vil derfor ta for seg ulike teorier og begreper for å belyse problematferd og utagerende atferd hos barn. Kapittelet er bygd opp av 2.1 som har som hensikt å gi et overblikk over begrepet problematferd, hva det rommer og forklare min forståelse av begrepet. Deretter kommer 2.2 som er en kort gjennomgang av anbefalinger for hvordan håndtere vanskelig atferd. Del 2.3 omhandler problematferd i skolen og vil gi en oversikt over ulike alvorlighetsgrader av atferdsproblemer, og hvilke kjennetegn som er karakteristisk for de ulike kategoriene. 2.4 og 2.5 vil ta for seg begreper som er viktige å definere i forkant av litteraturgjennomgang og tekstanalyse.

2.1 Problematferd

Et sentralt begrep i denne studien er problematferd. Begrepet er gjennomgående i studien og vil senere bli brukt i analysen i kapittel 5. Ogden, referert i Nordahl et al. (2005) forklarer at atferdsproblemer i hovedsak dreier seg om på hvilken måte og i hvilken grad barns atferd bryter med de forventninger, normer og regler som gjelder i et gitt samfunn, i dette tilfellet på skolen. I hvor stor grad denne atferden avviker for det en beregner som aldersadekvat oppførsel i tilknytning til at det hindrer barnet å lære og utvikle seg selv, eller den sosiale utviklingen barn imellom, eller mellom barnet og voksne er også av betydning (s. 31).

Nordahl et al. (2005) påpeker at alle barn vil tidvis utvise problematisk atferd, og mye av det en betrakter som problematferd er en naturlig del av utviklingen og læreprosessen som barn og menneske (s. 31). Dette bekrefter også Sollesnes (2018) som sier at alle barn periodevis kan oppleve vonde tanker og følelser som er vanskelig å håndtere på en gunstig måte i sosiale og strukturerte situasjoner i skolen. Videre skriver han at denne typer vansker kan forhindre barnets arbeidsinnsats i skolen ved å uttrykke denne mangelen på håndtering av tanker eller følelser i eksempelvis aggresjon (s.35). At et barn i skolen utviser noe negativ atferd er derfor i de fleste tilfeller ikke bekymringsverdig. Nordahl et al. (2005) beskriver at dersom den negative atferden vedvarer over tid og hemmer barnets utvikling, eller er krenkende eller tydelig

til plage for andre, dreier det seg om atferdsproblemer (s. 31-32). Det er denne type atferdsproblematikk jeg i denne studien ønsker å utvikle innsikt om. Hvordan vi definerer atferdsproblemer vil videre bli gjennomgått i kommende delkapittel, og vil senere bli brukt i analysedelen av studien.

2.1.1 Begrepsavklaringer og definisjoner

Atferdsproblemer, problematferd, vanskelig atferd, utfordrende atferd og atferdsvansker er alle begreper som blir brukt om hverandre i faglitteraturen. Dermed møter vi på et avgrensings- og definisjonsproblem. Sollesnes (2018) trekker frem at de ulike begrepene kan si noe om forståelsen av atferden. Eksempelvis viser han til begrepene sosiale vansker, emosjonelle vansker og tilpasningsvansker, som peker på at årsakene til vanskene ligger i individet og er navngitt etter egenskapsforklaringer. Videre nevner han begrepet problematferd, som ofte brukes i skolesammenheng. Sistnevnte begrep er mer nøytralt fordi det ikke tilskriver årsaken til individets atferd, men snarere at atferden fører til et problem, sannsynligvis hovedsakelig for omgivelsene (s.41 og 42). Nordahl et al. (2005) viser til at det ikke finnes en allmenn akseptert definisjon for avvikende atferd og at begrepsbruken i litteraturen synes tidvis å være tilfeldig. Videre trekker han frem at det ligger til grunn et behov for å få klarhet i disse begrepene. Et mer bevisst faglig språk er nyttig for å skille mellom grader av atferdsproblematikk, særlig i forhold til at ulike fagdisipliner og etater skal kunne samarbeide for å identifisere risikobarn tidlig (s. 34).

2.1.2 Atferdsproblemer

Dette delkapittelet vil gi en oversikt over en del ulike definisjoner som finnes for atferdsproblemer i dag. Hensikten er å vise at det finnes mange måter å definere begrepet på, og at det er ulike faktorer som blir ansett som betydningsfulle. Om vi begynner med å se på Ogden (2009) sier han at atferdsproblemer enkelt forklart handler om brudd på den enkelte skoles regler, normer og forventninger. Ut fra denne forståelsen er atferdsproblemer skiftende ut fra kontekst. Eksempelvis vil ulike skoler ha ulike tilnærminger for hvilke retningslinjer som er gjeldende og ansett som akseptert av fellesskapet. En vid tilnærming til atferdsproblemer er:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2009, s. 18).

I litteraturen finner en også flere definisjoner på atferdsproblemer. Noen av disse tilnærmingene vil bli gjennomgått her:

Atferdsproblemer er en manglende evne hos barnet til å etablere sosiale relasjoner, at han eller hun viser avvikende atferd og følelser i normale situasjoner, eller at han eller hun gjennomgående viser et nedstemt stemningsleie, samt en tendens til psykosomatiske plager som ikke kan forklares som en konsekvens av intellektuelle, sensoriske eller helserelaterte vansker hos barnet (Bower, referert i Nordahl et al., 2005).

En annen tilnærming er:

Atferdsproblemer er et normativt og relativt fenomen hvor voksnes oppfatninger og forventninger til akseptabel og normal atferd i ulike situasjoner og på ulike alderstrinn i stor grad er avgjørende. Der den uønskede atferden må vare over tid før den kan defineres som et atferdsproblem (Graubard, Patton, Kaufmann, Blackbourn og Brown referert i Nordahl et al., 2005).

En tredje tilnærming er:

Atferdsproblemer er et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles ovenfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene (Brofenbrenner, Klefbeck og Ogden, Henggeler, Menton og Smith referert i Nordahl et al., 2005).

En siste tilnærming er:

Atferdsproblemer er en konsekvens av barnet som en handlende og fortolkende aktør i eget liv (Nordahl, Sandbæk og Ericsson referert i Nordahl et al., 2005).

Det finnes altså ikke en enkel måte å definere atferdsproblematikk. Disse definisjonene av atferdsproblemer har mange likhetstrekk, men også noen ulikheter. Eksempelvis er det gjentakende at eleven ikke innretter seg etter de krav og forventninger som stilles i skolen og at disse elevene opplever utfordringer i samspill med andre. Det som skiller definisjonene, er i hvilken grad man kan ansvarliggjøre elevens atferd. Derfor har jeg i denne studien måtte bestemme for hva dette begrepet betyr for meg. Jeg vil nå forklare min forståelse av atferdsproblemer.

2.1.3 Min forståelse av atferdsproblemer

De ulike definisjonene som jeg har redegjort for ovenfor har til hensikt å forklare og problematisere begrepet problematferd i forskningsspørsmålene. De er ikke beskrevet som en kunnskapsstatus, men som en begrunnelse av min forståelse av problematisk atferd. Definisjonene vil fungere som en teoretisk bakgrunn for den tematiske analysen i kapittel 5. Min forståelse for atferdsproblemer er tett knyttet mot Ogden (2009) sin forståelse. Den sier at atferdsproblemer er tilfeller der barn regelmessig og over tid utviser atferd som bryter med gjeldende normer, regler og forventninger i skolen. Atferden er også av en slik art at den kan skape problemer for andre enn eleven selv og dermed hemmer positiv samhandling. Oppsummert oppfatter jeg atferdsproblemer som uønsket atferd som forekommer regelmessig, og som er til hinder for egne eller både egne og andres utvikling, eller er til plage for andre. I tillegg til dette er det viktig at mitt syn på atferdsproblemer er kontekstuellet betinget. Det vil si at jeg forstår atferden ut fra sammenhenger i skolen slik som lærerens klasseledelse, hvilke normer som gjelder og de relasjonene som til enhver tid er faktorer med betydning i skolen. Dette vil si at jeg ikke ser på atferdsproblematikk som et fenomen som kun kan forklares ut fra individuelle årsaksforklaringer, men som en sammensetning mellom ulike kontekstuelle faktorer, elevenes opplevelser og erfaringer i skolesammenheng. Min forståelse er at problematferd hos elever er et resultat av mangelfull mestring av de krav og forventninger som stilles for å kunne fungere i skolekulturen. Elever som opptrer på måter som ikke følger normer og regler i skolen, er etter min oppfatning ikke bevisst på valget om å ikke følge disse, men gjør det fordi de ikke har kunnskap om hvordan de skal oppføre seg i situasjonene. Dermed blir oppførselen en måte å håndtere vanskelige situasjoner. Dette for å skille ut hvilken informasjon i de utvalgte dokumentene og rapportene som er relevante for denne studien, og hvilken informasjon som er interessant uten å være relevant i denne sammenheng.

2.2 Hvordan håndtere vanskelig atferd i skolen

Dette delkapittelet inneholder en kort sammenfatning av anbefalinger for hvordan håndtere vanskelig atferd i skolen. Dette for å vise til konkrete tiltak og retningslinjer i forhold til hvordan man som lærer burde opptre eller tenke for å hjelpe elever med utfordrende atferd.

Sollesnes (2018) påpeker at skolen som institusjon ofte bærer preg av å trene elevene inn i en satt struktur der de må tilpasse seg situasjonen, på en slik måte at læringsarbeid kan forekomme uten for store forstyrrelser og avbrytelser. Videre poengterer han at uavhengig av det teoretiske synet på atferd bør en se på arbeidet med problematferd som pedagogisk arbeid. Den vanskelige atferden vil som oftest forekomme i situasjoner som kan oppleves som uoversiktlige og uforutsigbare. Lærerens respons på atferden har mye å si for utfallet av elevens læringsutbytte i situasjonen, der barnets opplevelse er del av læringsprosessen. Dette springer fra en grunntanke om at den vanskelige atferden er et signal fra barnet for å si ifra om at det er noe i situasjonen eller i livssituasjonen barnet ikke håndterer, og at all atferd har en årsak. Denne forståelsen av atferd kalles konsekvensatferd, der en forklarer barnets handlinger ut fra en eller flere faktorer der konsekvensen er at barnet ikke greier å gjøre det som er riktig (s. 35). I mange tilfeller opplever ikke elever sitt «problem» som er problem, noe som gjør at de ikke er motiverte for å endre sin atferd. Ansvaret for å få endret atferden ligger hos lærerne (Elvén, 2017, s. 19). Jeg vil nå gå inn på noen grep lærere kan ta i bruk for å håndtere vanskelig atferd.

Ros er et virkemiddel som kan brukes som en positiv forsterkning på ønsket atferd. Dette kan være muntlig eller nonverbalt, slik som en tommel opp, et smil eller en klapp på skulderen. Treffende ros kan være med på å øke den indre motivasjonen, og hjelpe med å bygge positive relasjoner til elevene. Elever med problematisk atferd får ofte lite ros i skolen og i mange tilfeller vil det være de elevene som får minst ros, som har størst behov for det. En utfordring kan være å sørge for å gi en målrettet og systematisert ros som er spesifikk der eleven føler at rosen angår seg. En anbefaling er læreren setter seg et mål om å rose all atferd som kan roses, og å gjøre dette konkret. Eksempelvis om eleven avbryter i timene og snakker uten å ha fått ordet, så skal den roses alle gangene den rekker opp hånden og venter på sin tur, rosen bør komme umiddelbart etter den ønskede atferden. For at denne rosen skal ha effekt må den også oppfattes som ekte av elevene, da de er gode på å gjennomskue når rosen ikke er sannferdig fra lærerens side (Fagervoll & Nordal, 2014, s. 55-58).

Elvén (2017) viser til prinsippet «folk som kan oppføre seg, gjør det.» Det vil si at dersom en elev ikke oppfører seg, er det sannsynligvis fordi den oppfatter kravene og forventningene som stilles til å være for høye. I stedet for å forvente at eleven skal endre på atferden, er en anbefaling at læreren bruker tid på å kartlegge situasjonene der atferden ikke er som forventet. Dette for å finne ut hvilke evner eleven forventes å ha for å gjennomføre kravene og hvordan man kan

endre på disse forventningene slik at eleven kan leve opp til kravene (s. 29). Videre viser han til prinsippet «folk gjør det som gir mest mening i situasjonen.» Med dette prinsippet forklarer han at for å forstå elevers atferdsproblemer, må man studere på hvordan måte atferden gir mening for eleven. Eksempelvis benytter mange elever hodeplagg for å uttrykke sin identitet, hvis læreren innfører regel om ingen hodeplagg inne vil dette kunne skape en situasjon som ikke gir mening for eleven. Lærere må derfor forsøke å forstå elevene, og deretter skape situasjoner som gir mening for dem (s. 37). Om en likevel ikke skulle lykkes med å skape meningsfulle situasjoner og legge til rette for krav og forventninger som eleven kan oppnå slik at det oppstår situasjoner med utfordrende atferd – er det viktig at eleven får tid og mulighet til å roe seg ned før en forsøker å snakke med eleven, fordi barn i affekt tenker ikke normalt og vil reagere på impuls (s. 55 og 58). Kinge (2020) påpeker at det ikke bare er elevene som må være rolige og ha kontroll i samtaler. Det er viktig at også læreren regulerer sine egne følelser i samhandling med elevene. At læreren er følelsesregulert vil si at den klarer å beholde roen i situasjoner som er utfordrende og triggende (s. 109).

2.3 Problematferd i skolen

Atferdsproblemer i skolen varierer i stor grad med hensyn til innhold, omfang, varighet og alvorlighetsgrad. Litteraturen skiller også mellom en utviklingspsykologisk og en medisinsk-diagnostisk tilnærming (Ogden, 2009, s. 45). I denne avhandlingen som er rettet mot skolen og lærere, har jeg vurdert det som hensiktsmessig å se nærmere på den *utviklingspsykologiske tilnærmingen* som skiller mellom fire ulike alvorlighetsgrader av problematferd: undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. Disse vil jeg nå beskrive nærmere, unntatt sosial isolasjon som omhandler mer internaliserte former for problematferd. Dette er sentrale begreper i begge forskningsrapporter og offentlige dokumenter. Delkapittelet er bygd opp av fire deler 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3 og 2.3.4, der de tre første sier noe om gradene av alvorlighet når det kommer til problematferd, mens den siste er en oppsummering av disse.

2.3.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd

Det vanligste problemet i skolen omtales som lærings og undervisningshemmende atferd. Ifølge Ogden (2009) er læringshemmende atferd uro, bråk, og avbrytelser i form av gjensidig

forsterkende atferd blant flere elever, der resultatet medfører manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed et dårlig læringsmiljø. Eksempler på slik atferd er å bråke, å skape uro, å mase, å avbryte og å protestere. Dette kan føre til et høyt støy- og konfliktnivå, svak faglig fremdrift og negative lærer-elev relasjoner. Dette omtales også som disiplinproblemer og gjør det vanskelig for lærerne å undervise. Atferden kan også vanskeliggjøre elevenes læring ved at fokuset blir flyttet fra undervisningen. Denne typen atferd gir generelt liten grunn til bekymring, men den kan ha negative ringvirkninger som å skape dårlige læringsbetingelser i klassen (s. 17-18). Nordahl et al. (2005) eksemplifiserer atferden med å drømme seg bort i timene, å lett la seg distrahere, å være bråkete eller urolig samt å forstyrre andre elever (s. 36). Denne alvorlighetsgraden vurderer jeg som en mild form for problematferd som tidvis vil oppstå i skolesammenheng.

2.3.2 Norm- og regelbrytende atferd

Ogden (2009) skriver at norm- og regelbrudd er sosialt definerte og varierer med hvilke toleransegrenser og forventninger skolen har. Normer for akseptabel atferd varierer fra skole til skole og endrer seg over tid i takt med hva som oppfattes som problematisk. Dette handler ofte om hva personalet enkeltvis og samlet opplever at de kan kontrollere. I tillegg til i hvor stor grad atferden oppleves som forstyrrende i undervisningen, og skaper et utrygt læringsmiljø for lærere og elever (s.18). Nordahl et al. (2005) referer til utagerende atferd som handlinger som å bli sint, svare tilbake når en blir irettesatt av voksne, kranling og slåssing med medelever samt fysiske og verbale angrep (s.36). Forskjellen mellom lærings- og undervisningshemmende atferd og norm- og regelbrytende atferd er alvorlighetsgraden. Mens man i førstnevnte referer til å drømme seg bort i timene, å lage bråk eller være urolig, viser en her til mer alvorlige punkter som inkluderer fysiske eller verbale angrep på mennesker.

2.3.3 Antisosial atferd

Alvorlige atferdsproblemer blir beskrevet av Ogden (2009) som atferd som i stor grad avviker fra aksepterte regler og normer for atferd i tillegg til alvorlige krenkelser. Elever som uttrykker en slik antisosial atferd, er særlig vanskelig for skolen å håndtere. Det viktigste kjennetegnet for denne elevgruppen er en aggressiv og utagerende atferd der sinneutbrudd, fysiske angrep og trusler går igjen. Ofte vil også denne elevgruppen også være uhøflige, banne og krangle høylytt. En fellesnevner er i tillegg en manglende forståelse for andres følelser og lite respekt for menneskene i omgivelsene rundt. Andre kjennetegn er å handle impulsivt, uten å tenke

gjennom eller bry seg om konsekvensene handlingen vil kunne føre til. Samt manglende anger og skyldfølelse etter å ha gjort noe galt. De sosiale ferdighetene er ofte fraværende ved at de mangler empati og omtanke for andre, der de gjerne handler for å få dekket egne behov og er opptatt av å ha makt og kontroll over andre (s. 21 og 27). De nevnte trekkene er vanlig for elever som plasseres i den mest alvorlige formen for problematferd; antisosial atferd. Kaufmann, referert i Ogden (2009) definerer antisosial atferd som gjentatte brudd på sosiale normer som er til skade for andre mennesker, eleven selv eller omgivelsene (s. 27). Videre sier Ogden (2009) at elever som utviser denne formen for atferd vanligvis ikke lar seg påvirke av konsekvenser, verken om de er positive eller negative. Denne atferdstypen er den mest alvorlige formen for problematferd, og vil dermed også inneha den elevgruppen med størst risiko for vansker i fremtiden, både på et individuelt og et samfunnsmessig plan. En oppfatning som er akseptert blant forskere på feltet er at dersom en skal moderere denne alvorlige formen for problematferd, er det viktig å sette inn tiltak tidlig. Da disse er mer effektive på lavere alderstrinn (s. 27).

Studiens to forskningsspørsmål omhandler hvordan utdanningsmyndighetene forholder seg til problematferd i et forebyggingsperspektiv og i tilfeller der problematisk atferd har etablert seg. Nordahl et al. (2005) viser også til antisosial atferd. Begrepet rommer handlinger som åpenbart strider mot sosiale normer og regler i det aktuelle samfunn, som fellesskapet vil anse som uakseptabelt og kategorisere som destruktive og etisk betenkelige fordi handlingene kan gi alvorlige negative konsekvenser for andre mennesker. I skolesammenheng kan disse handlingene eksempelvis inkludere løgn, intensjonell fysisk eller psykisk skade, trusler, vold, hærverk, mobbing, skulking og lignende. Dette innebærer å åpenbart handle fiendtlig innstilt ovenfor andre, å ha viljen til å bryte regler samt å være i opposisjon mot autoriteter. Disse handlingene er ofte interkorrelerte, det vil si at en elev som utviser en antisosial handling, også vil kunne utvise andre handlinger (s. 37). Denne studies mål er som nevnt å utvikle innsikt om problematferd og bruke denne kunnskapen for å legge til rette for et godt læringsmiljø for alle elever. På veien mot denne innsikten vil de ulike gradene av problematferd være sentrale i rapportene som gjennomgås og de offentlige dokumentene som analyseres, herunder vil antisosial atferd være den atferden vi i størst grad forsøker å unngå å etablere seg hos elever i skolen.

2.3.4 Oppsummering

Kort oppsummert er forskjellen mellom 2.2.1, 2.2.2 og 2.2.3 graden av alvorlighet. Der en går fra mindre disiplinproblemer, over til fysiske og verbale angrep før den mest alvorlige kategoriseringen er klart i strid med reglene i samfunnet. En betydelig forskjell er også forekomsten der 2.3.1 (lærings- og undervisningshemmende atferd) er høyfrekvent, det omfatter mange elever og forekommer ofte, mens 2.3.2 (norm- og regelbrytende atferd) forekommer sjeldnere, mens 2.3.3 (antisosial atferd) er lavfrekvent og omfatter få elever. Sørli, referert i Nordahl et al. (2005) viser til fem nøkkelfaktorer som sier noe om differensieringen mellom graden av atferdsproblematikk. Den første faktoren er forekomsten av antisosiale handlinger, den andre er graden av stabilitet over tid. Tredje faktor sier noe om i hvordan atferden påvirker barnets sosiale funksjon negativt i det daglige og på lengre sikt. Fjerde faktor er i hvilken grad atferden påfører andre mennesker eller dyr krenkelse, plage eller skade. Femte og siste faktor forteller om graden av respons på voksenkontrollerte strategier for sosial påvirkning (s. 45). Dersom vi ser tilbake på beskrivelsen av antisosial atferd fra 2.3.3 vil dette være atferd som er karakterisert av gjentakende antisosiale handlinger som fører til betydelige problemer for omgivelsene.

2.4 Inkludering og ekskludering av elever med problematisk atferd

I 2.3 ble de ulike alvorlighetsgradene for problematferd gjennomgått. Jeg vil nå beskrive inkludering og ekskludering av elever med problematisk atferd og hva dette har å si for deres skolehverdag. Elevers tilhørighet i fellesskapet er av betydning for både studiens målsetning og for å svare på forskningsspørsmålene, og vil derfor bli belyst her. Nordahl et al. (2005) poengterer at i klasser med gjentakende atferdsproblematikk vil det skapes sosiale prosesser i fellesskapet, både implisitt og eksplisitt. Fellesskapet kan eksempelvis gjøre forsøk på å redusere atferden. En måte å gjøre dette er å korrigere på samme tid som det vises til at den som utviser denne atferden burde lære nye sosiale strategier og ferdigheter. Dette er en reaksjon der en unngår å skyve elever med negativ atferd ut av fellesskapet, men i stedet forsøke å inkludere ved å legge til rette for å tilpasse atferden. Med andre ord er dette en positiv reaksjonsform der eleven opplever tilhørighet, og blir oppmuntret når den utviser atferd som er hensiktsmessig og akseptert av fellesskapet. Dette kalles for inkluderingen og vil bli redegjort

for i 2.4.2. Den motsatte prosessen vil være en marginalisering, der eleven som utviser den problematiske atferden blir utstøtt av fellesskapet som blir tatt opp i 2.4.1. Dette skjer i gruppeprosesser der størstedelen av elevgruppa løser problemet ved å fjerne seg fra eleven og distansere seg fra den problematiske atferden. På denne måten kan de elevene som utøver den negative atferden oppleve å bli utstøtt eller å ikke bli anerkjent – de blir ekskluderte (s. 19). Videre vil jeg gå nærmere inn på de to prosessene og hvilken betydning de har for elevene med problematisk atferd.

2.4.1 Marginalisering og ekskludering

Elever som utviser problematisk atferd, kan oppleve å bli ekskludert fra fellesskapet. Dette kan eksempelvis forekomme ved at eleven fysisk blir fjernet fra situasjoner, altså å bli segregert fra fellesskapet eller ved indirekte utstøtelser som ikke er fysiske. Slike marginaliseringsprosesser vil kunne skape grunnlag for stigmatisering, slik at disse barna opplever å stå utenfor. Barn som er utagerende mot andre barn strever ofte med vennsksapsrelasjoner og kan oppleve å ikke være sosialt attraktiv. Elever kan også ha en opplevelse av at det pedagogiske personalet er med på å forsterke denne marginaliseringen. Der elevenes subjektive oppfatning er at de ikke er ønsket i skolen: de opplever at de ikke blir inkludert, sett og lyttet til. Mange elever uttrykker at lærerne ikke liker dem, og at de utelukkende mottar negative tilbakemeldinger og korrigeringer (Nordahl et al., 2005, s. 20-21). Elevgruppen som utviser problematisk atferd havner oftere i konflikter med jevnaldrende og med autoriteter i skolen, noe som ofte fører til negative tilbakemeldinger fra omgivelsene, lav selvfølelse og en følelse av å være annerledes og utenfor (Dahl, 2018, s. 8). Av erfaring oppstår fysisk segregering vanligvis i situasjoner der eleven er til fare for seg selv eller andre elever, eller fordi fellesskapet har ytret et behov om å få beskyttelse.

2.4.2 Inkludering

Inkludering av elever med problematisk atferd er viktig i arbeidet med å forebygge problematferd (Nordahl et al., 2005). Dette arbeidet går i stor grad ut på å motvirke marginaliseringsprosessene som er beskrevet i 2.4.1. I denne sammenheng handler inkludering ifølge Nordahl et al. (2005) om å skape og beholde kulturer, fellesskap og sosiale relasjoner der alle elever føler samhold og tilhørighet til fellesskapet på skolen. I arbeidet med å utvikle et slikt felleskap er de viktigste faktorene å jobbe mot felles holdninger, verdier og oppfatninger. For at det skal skje en endring hos enkeltindivider, må de også ha opplevelsen av å være inkludert (s. 21). I denne forbindelsen henvises det til prinsipper for utvikling av inkluderende

felleskap i klasserommet: 1) Inkludering er å jobbe med klassens kultur: holdninger, verdier og oppfatninger. 2) En forutsetning er en gjennomgående positiv verdsetting av alle elever uavhengig av faktorer som bakgrunn, funksjonsnedsettelse eller atferdsproblematikk. Alle elever skal oppleve å bli verdsatt, anerkjent og oppmuntret. 3) Inkludering forutsetter at ulikheter og forskjeller mellom elever er det normale. Og 4) Alle elever har en moralsk rett til å delta

Disse kravene må stilles det sosiale og kulturelle fellesskapet i klassen for at inkludering skal kunne realiseres (Oliver, referert i Nordahl et al., 2005, s. 22). Prinsippene ovenfor tatt i betraktning; det er avgjørende at en som lærer tydelig viser at en liker og bryr seg om elevene. Særlig de elevene som i perioder utfordrer. Det er betydningsfullt at de opplever mestring i skolesammenheng og får muligheten til å vise frem sine sterke sider (Nordahl et al., 2005, s. 22). Forskningsspørsmålene som ligger til grunn i avhandlingen er hvilke innspill utdanningsmyndighetene gir til forebygging av problematferd og til håndtering av problematferd som allerede er etablert. I den sammenheng er inkludering og ekskludering sentrale begreper som brukes og som er sentral i drøftingen for å svare på studiens målsetning om alle elevers læringsmiljø.

I en praktisk sammenheng uttrykker Lillejord (2000) at for å utvikle et inkluderende skolefellesskap må det pedagogiske personalet ta hensyn til ulikheten blant elevene. Fokuset burde derfor være på at elevene har med seg ulike måter å uttrykke seg på og erfaringer inn i skolen, og det vil på denne måten også være ulike måter å være flink på (s. 129). Nordahl et al. (2005) bygger videre på denne tankegangen og sier at man i skolen må jobbe mot en praksis som er variert nok til å romme alle barn. På denne måten må det pedagogiske personalet aktivt jobbe for å inkludere barn med problematisk atferd inn i fellesskapet, og at de må være tilpasningsdyktige i dette arbeidet. For at skolen skal sikre at alle barns læring, utvikling og deltakelse i skolen forutsettes det at en planlegger og gjennomfører innhold og aktiviteter i skolehverdagen som er tilpasset elevene. Dersom en klarer å inkludere alle elevene i fellesskapet vil elevene med problematisk atferd få lære prososial atferd av gode rollemodeller og observere hensiktsmessig sosial kompetanse (s. 23). Det er i tillegg viktig at integrering er en kontinuerlig prosess som alltid må arbeides med i skolen, der en aldri må ta positive relasjoner for gitt (Overland, 2007, s. 107-108).

2.5 Læringsmiljø

Målsetningen med studien er å utvikle innsikt om problematferd, og hvordan lærere kan bruke slik innsikt til å arbeide for et trygt læringsmiljø for alle elever. *Læringsmiljø* blir definert for å problematisere begrepet i sammenheng med studiens målsetning. En definisjon av læringsmiljø er «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4). Læringsmiljøet betraktes her som skolen som helhet, når det kommer til de fysiske forholdene, rammeplaner, lærestoff, læremidler, organisering av undervisning, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Denne definisjonen av læringsmiljøet, kan igjen deles opp. Vi kan lage et skille mellom å se på læringsmiljøet slik det er organisert og lagt til rette på den ene siden, noe som vil inkludere de holdningene og synene på læring som ligger til grunn for tilretteleggingen. På en annen side kan vi se på læringsmiljøet slik det blir oppfattet av elevene. I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i først nevnte definisjon. Det er imidlertid slik at elevenes subjektive oppfatning er det som påvirker læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd. Det er likevel de forholdene som er mulig å forandre, som har betydning for elevenes opplevelse som må endres, dersom en skal endre elevenes opplevelse av læringsmiljøet.

I et godt læringsmiljø ligger forholdene til rette for at elevene skal kunne utvikle seg både faglig og sosialt. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) finnes det flere viktige aspekter for å skape et godt og velfungerende læringsmiljø i en klasse. Blant annet tilpasning av undervisningen til elevens forutsetninger og at elevene jevnlig mottar vurderinger og tilbakemeldinger på arbeidet de gjør. Det har blant annet betydning for elevenes faglige selvvurderinger, mestringsforventninger og motivasjon. I den sammenheng er det avgjørende å ha en god relasjon mellom lærer og elev. Denne kontakten har både et kognitivt og et emosjonelt aspekt. Det kognitive aspektet handler om den daglige dialogen som foregår, og hvilken betydning den har for læringsprosessen til hver enkelt elev. Det emosjonelle aspektet handler på den andre siden om de relasjonene som finnes og hvilken betydning de har for elevenes følelse av trygghet, angst, bekymring, trivsel og tilhørighet i miljøet. Dette er viktig både for elevens velvære i skolen, motivasjon og faglig konsentrasjon. Struktur, oversikt og forutsigbarhet i skolehverdagen samt at elevene har en følelse av å bli hørt er også faktorer som er med på å skape et godt læringsmiljø, med andre ord at de har medbestemmelse og en viss autonomi når det kommer til saker som angår dem (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 187).

Som tidligere nevnt har alle elever rett på et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Derfor er det viktig at lærere ikke bare har gode faglige og didaktiske kunnskaper, men at de også har kjennskap til barns psykososiale utvikling som ser når noe er galt og kan sette inn tiltak dersom det skulle være nødvendig (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011, s. 11). Det psykososiale miljøet dreier seg i stor grad dreier seg om å kjenne seg trygg. Elevene skal ha følelsen av å være trygge nok for å kunne åpne seg opp for læring, til å tørre å si ifra når noe er vanskelig eller de ikke har forstått (Lund, 2012, s. 126). Å ha et trygt og stimulerende læringsmiljø er grunnleggende for alle elever, men er særlig viktig for de elevene som av ulike årsaker er sårbare (Midthassel et al., 2011, s. 13).

For å ha et trygt og godt læringsmiljø, og et godt psykososialt miljø er det viktig at læreren har god relasjons-, regelledelse- og didaktisk kompetanse (Bergkastet, Kongstein & Andersen, 2013, s. 9). Det er viktig at den voksne tar lederrollen i klasserommet og setter standarden for å være vennlig, høflig og å vise respekt for andre (Lund, 2012, s. 127). Det å skape gode sosiale fellesskap som tilbyr anerkjennelse, respekt, tilhørighet, trygghet og empati bidrar som regel positivt til den enkelte elevs psykososiale utvikling (Midthassel et al., 2011, s. 13). Mer konkret kan man si at i et inkluderende læringsmiljø skal elevene få ytre sine meninger, diskutere disse på en respektfull måte uten at noen gjør narr og det skal altså være takhøyde for å svare feil. For mange elever kan det være en trygghet i å ha struktur rundt de ulike arbeidsformene, slik som å eksempelvis ha en læringspartner en jobber sammen med, eller små faste grupper.

3 Litteraturgjennomgang

I kapittel 2 har jeg presentert og utledet en rekke teoretiske begreper. I dette kapitlet skal jeg arbeide med teori på en annen måte – jeg skal gjennomgå forskningsrapporter. I den forbindelse forstår jeg forskningsrapporter som å være teoretiske framstillinger i seg selv. Av den grunn har jeg disponert avhandlingen slik at litteraturgjennomgangen kommer etter kapitlet om teoretiske begreper. Litteraturgjennomgangen har likevel mye sammenheng med dokumentanalysen i kapittel 5, og kunne derfor også ha fått plass senere i teksten. Det synes imidlertid hensiktsmessig å disponere teksten ved at arbeid med teori plasseres i denne delen av avhandlingen, mens arbeid med empiri følger deretter.

Hensikten med litteraturgjennomgang er å få en oversikt over noe av tidligere forskning som er gjort om temaet elever med problematisk atferd (Letnes, 2010). Derfor har jeg bevisst valgt å se på to rapporter som Stortingsmelding 18 (2010-2011) og NOU:2009 bygger på, og som igjen er bygget på hverandre. Jeg valgte to rapporter som var interessante fordi de tar opp risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, og de sier noe om hva som synes å ha betydning for atferdsproblematikk på skolenivå, klassenivå og individnivå. Videre vil jeg gå gjennom de to rapportene der jeg vil si noe om hver av de to rapportenes 1) problemstilling og tema, 2) metode og utvalg, 3) rapportenes funn og 4) hvilken betydning disse har for min studie. Formålet med en litteraturgjennomgang i denne studien er altså å identifisere en oversikt over tidligere forskning. Rapport A redegjør for hvordan skolen kan fungere som risikofaktorer eller en beskyttende faktor for å utvikle problematisk atferd og sier noe om hvordan man i skolen kan arbeide forebyggende. Denne rapporten er en forløper til Rapport B, som baserer sitt teorigrunnlag på blant annet rapport A. Rapport B i sin tur er et bestillingsverk som ble gitt til Høgskolen i Hedmark i forkant av utredningen til NOU 2009:18. Innstillingen til utredninga var et viktig utgangspunkt fra Meld. St. 18 (2010-2011). De to rapportene som blir gjennomgått her er dermed teori som de offentlige dokumentene i analysedelen bygger på.

3.1 Rapport A – Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge

Nordahl (2005) har skrevet et bidrag i til den større rapporten *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging* (von der Lippe & Wilkinson, 2005). Denne publikasjonen er et

tverrfaglig arbeid mellom ulike fagbakgrunner der målsetningen for rapporten var å samle forskning og oppfordre til samarbeid på tvers av yrkesgruppene for å fremme barns muligheter for en tryggere fremtid.

3.1.1 Rapport A problemstilling og tema

Jeg har valgt å se nærmere på et bidrag fra den større rapporten, som omhandler skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. Rapporten har som tema å argumentere for hvilken betydning skolen kan ha for barn og unge som en beskyttelses- og risikofaktor, i tillegg til å vise til forebyggende tilnærminger i skolen som fører til at et størst mulig antall av barn kan realisere sitt fulle potensial for læring og utvikling. Jeg vil se nærmere på tre punkter med argumentasjon som sier noe om hvorfor skolen er avgjørende for barns oppvekst. Nordahl (2005) innleder med at barn tilbringer svært mye tid i pedagogiske institusjoner og at en naturlig konsekvens av dette er at lærere og andre voksne i skolen har stor påvirkning når det kommer til oppdragelse. Denne oppdragerrollen er også lovfestet ved at skolen skal bidra til elevens sosiale og personlige utvikling. Dermed kan skolen på den ene siden være bidragsyter til kunnskap, erfaringer og personlig vekst. På den andre siden også kunne bidra til stagnasjon og blokkering hos den enkelte elev. Nettopp derfor er det viktig å ha kunnskap om skolens sentrale betydning hvilke faktorer som spiller inn for å gi elevene rom og mulighet til å utvikle seg (s. 107-109).

3.1.2 Rapport A metode og utvalg

Rapporten er relativt kort og tar for seg både normativ og empirisk argumentasjon for å beskrive hvorfor skolen er en avgjørende arena for utsatte barn. Rapporten ser altså på forskning gjort om tematikken og sammenfatter disse til tre hovedfunn som beskriver hvordan skolen kan bruke denne påvirkningsmakten til å tilrettelegge for at alle barn kan tilegne seg faglig og sosial kompetanse og få mestringsopplevelser.

3.1.3 Rapport A funn

Videre vil jeg forklare tre hovedfunn fra rapporten som sier noe om hvordan skolen kan bruke sitt ansvar for å unngå å skape grobunn for problematisk atferd gjennom 3.1.3.1 (skolen som risikofaktor), 3.1.3.2 (skolen som beskyttende faktor) og 3.1.3.3 (forebyggende arbeid i skolen).

3.1.3.1 Skolen som risikofaktor

Nordahl (2005) skriver at for elever som gjennom skoletiden opplever kritikk, nederlag, isolasjon og ikke føler seg verdsatt, vil skolen kunne sees på som en risikofaktor. Risikofaktorer viser til enhver faktor hos eleven eller i miljøet rundt som bidrar til at en negativ utvikling i fremtiden øker i sannsynlighet. Eksempelvis fare for å utvikle atferdsproblemer, eller å forsterke en allerede etablert problematikk. Derfor er det viktig å være bevisst på skolens rolle i utviklinga, fordi skolen og opplæringen elevene mottar kan utgjøre en risikofaktor i oppveksten (s.109-110). Forskningsprosjekter har utviklet kunnskap om hvilke risikofaktorer som er særlig betydningsfulle for en negativ utvikling hos barn:

- Liten grad av struktur i undervisningen. Læreren er ikke en tydelig leder i klasserommet og mangler tydelighet, forutsigbarhet og konsekvent ledelse.
- Dårlige lærer-elev relasjoner. Eleven føler seg ikke sett eller at læreren ikke bryr seg. Dette er en viktig risikofaktor da det er et grunnleggende behov hos mennesker å bli anerkjent og verdsatt.
- Klassemiljøer preget av konflikt. Dårlige elev-elev relasjoner og et klassemiljø med utestengelser og mangel på samhold.
- Inkonsistent oppfølging av regler. Reglene kan også oppfattes som uklare og skaper usikkerhet blant elevene rundt hva de skal forholde seg til.
- Konfliktfylte eller ikke-fungerende samarbeid mellom hjem og skole.

Ut fra dette kan vi lese at det særlig er de mellommenneskelige forholdene, rutiner, regler og struktur som er de viktigste risikofaktorene i skolen (s.111). Når man er bevisst på dette, kan det forbedres slik at skolen kan være en beskyttelsesfaktor. Oppsummert sier disse funnene at i tilfeller hvor elever opplever en mangel på tydelig klasseledelse, dårlige relasjoner til medelever og lærere og at undervisningen er lite engasjerende vil dette kunne bidra til at de utviser problematisk atferd. Det er særlig viktig at dette er basert på elevenes opplevelse av undervisningssituasjonene.

3.1.3.2 Skolen som beskyttende faktor

Med skolen som beskyttende faktor viser Nordahl (2005) til faktorer hos eleven selv eller i miljøet som bidrar til at sannsynligheten for en negativ utvikling i fremtiden blir redusert. Disse

faktorene er preget av anerkjennelse, mestring, selvtillit, å være sosialt attraktiv, trygghet og en følelse av verdi.

- Nære lærer-elev relasjoner som er bygget på tillit, trygghet og en følelse av å bli sett og likt. Dette er helt sentralt for barns utvikling når det kommer til både læring og atferd.
- Gode vennerelasjoner. Særlig innen samme trinn som skaper muligheten til å utvikle nære relasjoner til barn på samme alder.
- Tilpasset opplæring. Undervisning som samsvarer med elevenes evner og forutsetninger, som gir mestringsopplevelser og bygger selvtillit.
- Fungerende skole-hjem samarbeid. Der foreldre og lærer er likeverdige og jobber mot et felles mål.
- Kollektivt orienterte skoler med etablerte verdier og et velfungerende samarbeid mellom lærere. Disse skolene tar i bruk strategier i opplæringen for å beskytte barn.

De overnevnte kalles beskyttelsesfaktorene, fordi de har muligheten til å motvirke eller kompensere mot negative innvirkninger fra risikofaktorene (s.112-113).

3.1.3.3 Forebyggende arbeid i skolen

Med forebygging menes det å aktivt gå inn for å unngå negative eller uheldige utviklinger hos alle barn, eller å benytte proaktive strategier for å nå uttalte målsetninger. I skolen handler dette som oftest om å etablere tiltak og strategier som gjelder for alle elever. På kort sikt i skolesammenheng, handler forebyggingen i hovedsak om å motvirke atferdsproblematikk, mobbing og skolefaglige utfordringer for å nevne noen. I et mer langsiktig perspektiv er målene å unngå alvorlige uheldige konsekvenser slik som å kriminelle handlinger, rusmisbruk og psykiske utfordringer (s.113).

De to forebyggende strategiene som blir beskrevet videre er evidensbaserte. Det første forebyggende tiltaket er læring av sosial kompetanse. Dette er ferdigheter, kunnskap og holdninger som behøves for å mestre ulike sosiale miljø og som muliggjør etablering og opprettholdelse av sosiale relasjoner. Bakgrunnen for viktigheten av sosial kompetanse er at barn spiller et sosialt spill der målet er å skape og opprettholde vennskap og sosial popularitet. Der evnen til å mestre dette spillet er viktig for barns utvikling og livskvalitet. Barna som er tapere av dette spillet er i risiko for å oppleve ensomhet og isolasjon fra fellesskapet. Det finnes en rekke ulike programmer for læring av sosial kompetanse, og egne studier som sier noe om

hvor virkningsfulle disse er. Dette vil jeg ikke gå nærmere inn på her. Det finnes likevel tiltak og program som har påvist positiv effekt på barns sosiale kompetanse og som igjen har gitt effekt på blant annet eksternalisert problematferd (s.114-115).

Det andre forebyggende tiltaket har med relasjonen mellom lærer og elev å gjøre. Kvaliteten på denne relasjonen er avgjørende og kan forklares ut fra grunnleggende menneskelige behov om nære relasjoner til andre mennesker. Studier viser eksempelvis at elever som har en god relasjon til sin lærer også trives bedre på skolen og utviser mindre problematisk atferd. I forebyggende arbeid er det derfor viktig å vurdere hvordan man som lærer kan utvikle bedre relasjoner med elevene. Det er læreren som har ansvaret for å skape en god relasjon til barnet, selv om barnet også har en innflytelse på samspillet i disse komplekse forbindelsene, der det kan være svært utfordrende for lærere å skape gode relasjoner med barn som utviser svært problematisk atferd.

Det som er viktig når det kommer til relasjonsbygging er at læreren jobber med dette kontinuerlig i skolehverdagen. Det er viktig å se alle elever og være direkte i tilbakemeldinger. Dette kan blant annet være ved å få øyekontakt, bruke navnene deres, berøring slik som å hilse eller få et klapp på skulderen eller får følelsen av å bli sett ved at læreren legger merke til ting som er viktig for barnet og kommenterer eller spør om dette. Det å få ros, bli oppmuntret og motta positive tilbakemeldinger er viktig for barn vel som voksne, da anerkjennelse som nevnt er et grunnleggende behov hos alle mennesker (s. 116-117).

3.1.4 Rapport A i forhold til min studie

Kort oppsummert gir rapporten en viktig retningslinje i forhold til det praktiske aspektet med å jobbe i skolen og hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som har betydning i forhold til atferdsproblematikk. Rapporten er en del av teorien som dokumentene i analysen er basert på. De teoretiske begrepene og den forskningsbaserte kunnskapen er derfor viktig for forståelse for meg å ta med inn i analysen i kapittel 4. Denne prosessen blir nærmere beskrevet i kapittel 4.3.2.

3.2 Rapport B - Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene

Denne rapporten av (Nordahl, Kostøl & Mausestagen, 2009) ble utarbeidet av Høgskolen i Hedmark på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet som forarbeid for NOU 2009:18. Dette utvalget hadde som mandat å lage en utredning der målet var for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov, dette utvalget vil senere bli henvist til som Midtlyngutvalget.

3.2.1 Rapport B problemstilling og tema

Rapporten til Nordahl et al. (2009) sin tematikk er som tittelen på rapporten beskriver, å undersøke skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer. Dette gjøres gjennom problemstillingen *«hvilke organisatoriske og kontekstuelle kjennetegn har skoler og klasserom med en liten forekomst av atferdsproblemer både knyttet til omfang, hyppighet og alvorlighetsgrad?»* (s. 7-12).

3.2.2 Rapport B metode og utvalg

For å svare på problemstillingen tar Nordahl et al. (2009) i bruk både kvalitative metoder i form av intervju med lærere og rektorer på de utvalgte skolene samt observasjoner av undervisning med observasjonsskjema og kvantitative metoder i form av statistiske analyser av spørreskjema. Rapporten henviser i stor grad tilbake til tidligere forskning og hvordan funnene i rapporten bekrefter dette slik som beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer som beskrevet i 3.1.3.1 og 3.1.3.2. Rapporten er basert på seks skoler som er ansett for å være representativ for skoler i Norge i forhold til faktorer som elevtall, geografisk spredning mellom skolene, andel elever med minoritetsspråklig bakgrunn og den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene (s. 98). Der tre av skolene har en lav forekomst av atferdsproblematikk, mens de tre resterende har høy forekomst (s.25-46).

3.2.3 Rapport B funn

Et funn er at skoler med store atferdsproblemer også har et individperspektiv på forklaring av atferdsproblemer. Dette perspektivet kommer til uttrykk gjennom intervjuer med lærere og skoleleder. Dersom vi ser tilbake på 2.5 (læringsmiljø) vet vi i dag at læringsmiljøet og undervisningen er nært sammenkoblet problemer tilknyttet læring og atferd. Derfor kan dette være uttrykk for at skoler med et stor forekomst av atferdsproblemer retter søkelyset mot elever

på individnivå heller enn å løfte blikket og vurdere sin egen undervisning og plan for læringsmiljøet (Nordahl et al., 2009, s. 45).

En stor del av datainnsamlingen til rapporten var deltakelse som observatør i undervisningsøkter på de ulike skolene. Her ble øktene vurdert som svake eller solide timer. Dette viste at skolene med lite atferdsproblematikk hadde lærere som var tydelige og konsekvente når det kom til klasseledelse og regelhåndtering. De hadde få eller ingen negative tilbakemeldinger, de korrigerste ikke på atferd fordi det ikke var behov for dette, de havnet ikke i diskusjoner med elever og det var få elever som aktivt uttrykte misnøye eller var passive i undervisningen. Disse timene bar også preg av mye positiv tilbakemelding både kollektivt og til enkeltelever. Observasjonene viste også at lærerne uttrykte høye forventninger til elevene både lærings- og atferdsmessig. De fleste av disse timene var preget av lærerstyrt undervisning (s. 55-56).

Et interessant funn var at de samme elevene kunne ha svært ulik atferd fra en undervisningsøkt til en annen, forskjellen var i hovedsak læreren. Dette viste at særlig læreren, og dens måte å drive klasseledelse på er en avgjørende faktor for elevens atferd. Den læreren som skapte de beste læringsforholdene gav klare beskjeder, hadde konkrete arbeidsoppgaver og vektla individuelt arbeid. Ved regelbrudd reagerte hun konsekvent og uttrykte eksplisitt klare forventninger til elevene. Det virket også som denne læreren hadde en god relasjon til elevene, og selv om hun var bestemt var hun alltid vennlig og viste elevene at hun liker å være sammen med dem. Denne læreren fortalte i ettertid at måten hun gjennomførte undervisningen på ikke var den samme som hun hadde planlagt, men at hun kjente på den urolige stemningen med det samme hun kom inn for å overta klasserommet. Det første hun gjorde var å gi elevene beskjed om å flytte pultene fra hverandre. Dette viser at hun er en lærer som har evnene til å tilpasse undervisningen sin etter hva behovene for en spesifikk økt krever (Nordahl et al., 2009, s. 58-59).

Et annet funn som ble gjort under observasjonen var at det forekom mer lærings- og undervisningshemmende atferd i øktene som brukte mer elevstyrte arbeidsformer slik som prosjektarbeid, stasjonsarbeid og tid for å jobbe med arbeidsplaner enn i lærerstyrte timer. I disse timene ble det blant annet observert mye vandring og bevegelse, elever som ikke visste hvor de skulle være eller elever som ikke kom i gang med arbeidet eller gjorde noe helt annet

enn det de skulle (Nordahl et al., 2009, s. 62-63). Observasjonene har dokumentert at arbeidsformene og organisering kan knyttes direkte opp mot lærings- og undervisningshemmende atferd hos både enkeltelever og grupper av elever. Funnene viser at elevene i mindre mister konsentrasjonen, blir passive eller gjør andre aktiviteter enn det som er forventet i lærerstyrte timer. I disse situasjonene var læreren i noen av tilfellene opptatt med mindre grupper eller befant seg i et annet rom. Forklaringen på at disse arbeidsmåtene skaper mer uro og uønsket atferd er trolig at elevene får et større ansvar for sin egen læring i forhold til selvinnrettning, strukturering og disiplin (s. 75-77). I skolene med større utfordringer med atferd virker det til at disse måtene å arbeide på fører til mindre klasseledelse, uklare regler, mindre samhold og mer atferdsproblematikk. Rapporten viser at det er en sammenheng mellom arbeidsmåter, organisering og atferdsproblemer (s. 103).

Timer der læreren bedriver engasjerende og motiverende undervisning blir konsekvent karakterisert som solide økter. Her kan en se gjennomgående elever med god arbeidsinnsats, det er lite atferd som hemmer undervisningen og de kjennetegnes av lærere som brenner for faget sitt. Selv om gjennomgangen er lærerstyrt, er elevene aktive deltakere. Det virker til at disse timene er særlig godt planlagte og det er lærerens fagdidaktiske kompetanse som er avgjørende. Måten å engasjere elevene på virker å ha en sammenheng med å knytte undervisningen opp til elevenes interesser og verdier og relatere fagstoffet til noe som er nært for elevene og som de er opptatt av (Nordahl et al., 2009, s. 64-65).

Observasjonene i klasserommet viser at elevene på skoler med liten forekomst av atferdsproblemer i større grad opplever å ha profesjonelle lærere som skaper gode læringsmiljøer. Dette er som tidligere nevnt en beskyttelsesfaktor, der funnene støtter opp om litteraturen. De samme lærerne har gjennom intervjuer også gitt uttrykk for at de har et positivt elevsyn og at de er bevisst på viktigheten av å skape gode relasjoner til elevene. De er blant annet opptatt av å bruke tid med elevene og følge med på deres personlige utvikling i tillegg til den sosiale og faglige utviklinga (Nordahl et al., 2009, s. 66-68).

I skolene med mer atferdsproblematikk ser en også en tydelig økning i antall elever som mottar spesialundervisning. Det synes også å være en trend at lærerne vurderer det slik at flere av elevene har individuelle vansker og diagnoser. Intervjuene viser at lærerne i større grad setter søkelys mot elevene når de er urolige eller utviser en uønsket atferd, i stedet for å fokusere på

egen praksis og hvordan en kan forandre sin undervisning og forbedre læringsmiljøet slik at betingelsene for læring øker. Disse skolene synes altså å ha et mer individorientert syn på atferdsproblematikk.

3.2.3.1 Lav forekomst av atferdsproblemer på skolenivå

Rapporten konkluderer med at en kan finne en rekke kjennetegn på skolenivå ved skoler som har en lav forekomst av atferdsproblemer. Disse skolene er blant annet opptatt av både kontekstuelle årsaker og individperspektiv for å forklare elevers atferd, både når det gjelder å forstå utfordrende atferd og med tanke på å utvikle tiltak (s.71). Det er altså viktig å ikke kun tenke på hvordan en kan årsaksforklare atferden ut fra eleven, men å kunne se et helhetlig bilde. Nordahl et al. (2009) viser også til en skolekultur der praksisen er bygd opp rundt en felles pedagogisk refleksjon. Der man har diskutert og kommet frem til en felles forståelse for håndtering i forskjellige pedagogiske sammenhenger når det kommer til å skape gode læringsmiljø samt gjennomføring av undervisning (s. 74-75). Her har skoleledelsen en sentral rolle i å utarbeide felles verdier og en felles skolekultur. Med handlingsplaner og strategier på et høyt bevissthetsnivå (s. 83-85). Der det blir vektlagt å reflektere over viktige spørsmål i kollegiet for å komme til enighet om hvordan skolen i fellesskap skal arbeide med forebygging av problematferd (s. 87). De samme skolene hadde også flere timer med lærerstyrt undervisning. Dette inngikk i en bredere forståelse for tilpasset undervisning, der lærerne tilpasset og differensierte undervisningen innenfor fellesskapet i klassen (s. 80-83).

Skolene i undersøkelsen hadde delegert ansvar til de ulike teamene eller enkeltlærere på oppdrag fra rektor om organisering og undervisningspraksis. Dette var med på å skape tillit til lærerne og de får utøve sin profesjon slik de selv mente var best. Dette blir beskrevet som samarbeid bygget på frihet, lojalitet og tillit (s. 91). Denne måten å arbeide på karakteriseres som en samarbeidskultur som er med på å øke elevenes prestasjoner (s.92). En slik skolekultur bærer preg av gode relasjoner, høye forventninger både til ansatte og elever med samarbeid og pedagogisk refleksjon i fokus (s. 95). Denne refleksjonen er trolig viktig ved at den skaper en mer lik praksis i de forskjellige klassene, og mellom lærerne med de samme verdiene som grunnlag (s. 99). På denne måten fungerer skolen som organisasjon i et samspill der lærerne er autoritative ledere for elevene, mens rektor og skoleledelsen er autoritative ledere for lærerne.

Denne formen for ledelse skjer ved at en har kontroll på samme tid som man utviser omsorg og støtte (s. 95).

3.2.3.2 Lav forekomst av atferdsproblemer på klassenivå

På skoler med lav forekomst av atferdsproblemer på klassenivå er for det første lærernes evne til å drive god og målrettet klasseledelse samt å bygge gode relasjoner til elevene er ser ut til å være avgjørende (s.70). I tillegg til at det praktiseres felles regler og sanksjonssystemer samt lite bruk av individuelle arbeidsmåter (s. 75-77). For det andre har lærerne høye forventninger til elevene både når det gjelder faglig innsats, men også hvilken atferd som er normen og akseptert i klasserommet (s. 70 og 92). Lærerne på disse skolene benytter seg aktivt av ros, oppmuntring, positive tilbakemeldinger på ønsket atferd, arbeidsinnsats og gode faglige prestasjoner (s. 59-60). Tredje og siste kjennetegn er at lærerne er gode på å tilpasse undervisningen innenfor rammene av fellesskapet, som vil si mindre spesialundervisning utenfor fellesskapet av klassen (s. 81).

3.2.4 Rapport B i forhold til min studie

En kort oppsummering av funnene i rapporten er at skoler med lite atferdsproblematikk er skoler som driver organisasjonen på en hensiktsmessig måte når det kommer til undervisning. Disse skolene har en skolekultur som kjennetegnes av inkludering på alle nivåer, og dette sammensatt har ført til bedre læringsbetingelser for elevene i form av gode og trygge læringsmiljøer. Dette stemmer med teorien som er beskrevet tidligere i dette kapitlet. Denne rapporten er relevant fordi den er laget på bestillingsoppdrag fra NOU 2009:18 og brukt som teoribakgrunn for utredninga, som St. Meld. 18 (2010-2011) bygger på.

4 Forskningsdesign

Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for studiens forskningsdesign. De ulike delkapitlene vil gjennomgå metodevalg, den vitenskapsteoretiske forankringen, forskningsstrategi, analyse og begrunnelser av disse. Kapittelet inneholder informasjon om hva som blir forsket på, hvor og på hvilken måte det forskes, samt hvilken analytisk tilnærming som blir benyttet i studien. Dette er for å gi mer nøyaktig beskrive hvilke metoder jeg har benyttet for å skaffe datamateriale, og hvordan data er analysert for å svare på forskningsspørsmålene. Kapitelet begynner med en introduksjon til metoden kvalitativ analyse i 4.1, metoden baser på den den hermeneutiske vitenskapstradisjonen som redegjøres for i 4.1.1. Deretter vil jeg forklare prosessen rundt innsamling av datamateriale i 4.2 før analyseprosessen blir gjennomgått i 4.3. Kapittelet avsluttes med en vurdering av avhandlingens kvalitet.

4.1 Valg av metode – kvalitativ innholdsanalyse

I denne studien foretar jeg en kvalitativ innholdsanalyse av (NOU 2009: 18) og (Stortingsmelding 18 (2020-2011)). Forskningsdesignet kvalitativ innholdsanalyse som også blir kalt for tekstanalyse, tilhører den kvalitative delen av forskningsmetoder. Dette er en prosess der forskeren systematisk undersøker og organiserer sitt datamateriale for å få kunne si noe generelt om materialet (Fejes & Thornberg, 2016, s. 34-35). De kvalitative metodene beskrives som metoder der en får informasjon om virkeligheten gjennom mediene ord eller språk. Denne informasjonen finnes blant annet i tekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Leseth og Tellmann (2018) forklarer at all slags tekstlige kilder kan være tekstdata. Det viktige er valgene forskeren står ovenfor i hvordan han benytter tekstene til å svare på forskningsspørsmålene (s. 107). Kvalitativ tekstanalyse handler om å bruke tekster som utgangspunkt for å analysere eksempelvis hvilken innstilling myndigheter har til et fenomen. Analysen foregår da gjennom skriftlige dokumenter (Widén, 2016, s. 176). Kvantitative tekstanalyser vil ikke bli benyttet i denne studien fordi målet ikke er å tallfeste eller kvantifisere ideene og prinsipper rundt problematferd. I stedet ønsker jeg å bruke dokumentene og rapportene til å tolke, vurdere og forstå hvordan problematferd kommer til uttrykk i teorien og empirien, samt hvilken betydning dette har for lærere i barneskolen.

Mer konkret beskriver Grønmo (2016) en kvalitativ innholdsanalyse som en systematisk gjennomgang av data der en som forsker arbeider ut fra å finne relevant informasjon om de forhold som skal studeres. Deretter går en videre med å kategorisk bearbeide innholdet som er relevant. Denne prosessen foregår systematisert og registreres på en slik måte underveis i prosessen at det kan benyttes som datagrunnlag i studien. Kvalitative innholdsanalyser kjennetegnes ved at datainnsamlingen foregår på samme tid som dataanalysen, fortsetter Grønmo. Dette gjelder til dels også utvelgelsen av tekster som benyttes. Innholdsanalysen blir drevet fremover ettersom stadig flere tekster studeres, analyseres og tolkes. Da vil problemstillingen bli bedre og bedre belyst, parallelt med at forskeren får utviklet en økt forståelse for hvilke andre tekster som er relevante og nyttige for analysen. Denne måten å forske på betegnes derfor som lite forutsigbar, ved at forskningen blir «til på veien» og ikke kan detaljplanlegges, og at de planene som har vært lagt på forhånd kan bli endret underveis i datainnsamlingen (s.175). Tekstanalyse i denne studien omhandler dermed å analysere trykte kilder og dokumenter av ulike slag. Den kvalitative tekstanalysen følger en lang historisk vitenskapstradisjon kjent som hermeneutikken, som jeg nå vil gå nærmere inn på i neste delkapittel.

4.1.1 Hermeneutikk

Studien er basert på en hermeneutisk vitenskapstradisjon. Grimen (2004) definerer hermeneutikk som læren om fortolkning av meningsfulle fenomener (s. 66). Ordet hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst. Leseth og Tellmann (2018) forklarer at hermeneutikk handler om å søke etter meningen med en tekst gjennom en gjentakende fortolkning av de ulike delene sammenlignet med helhetsforståelsen (s.115). Westlund (2016) bygger videre på denne tanken med å formulere det som å forstå, tolke og formidle opplevelser av ulike fenomener, slik som eksempelvis skolen er et fenomen (s. 71). Grønmo (2016) påpeker at hermeneutiske studier tar utgangspunkt i forskerens egen forståelser (s. 392). Videre sier han at denne typen analyse tar sikte på å forstå meningen med handlinger i sammenheng med aktørens intensjoner på et bredt grunnlag. Der en i stor grad legger vekt på forskerens forforståelse samt dens fortolkning av aktørene og deres synspunkter (s. 393 og 394). Dette kommer til uttrykk i denne studien ved at både min generelle forståelse og den spesifikke forståelsen som har utviklet seg under skriveprosessen vil komme til uttrykk i denne

avhandlingen. Leseth og Tellmann (2018) beskriver hermeneutikken som en metode der en fortolker tekster og der forskeren selv aktivt tar i bruk sine erfaringer og kunnskap i prosessen med å gjenskape forfatterens mening med teksten (s. 116). Når jeg som forsker kobler min forforståelse til tekstene vil konsekvensen være at tolkningene bærer preg av meg, min forståelse, kunnskap og meninger.

En forutsetning for hermeneutiske analyser er at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten den inngår i. Denne grunnleggende tanken resulterer i at en kontinuerlig beveger seg mellom forståelse og for-forståelse, samt del-forståelse og helhetsforståelse, som i en sirkel: den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2016, s. 394). Et eksempel på dette fenomenet er hvordan min forståelse av begrepet atferdsproblem har endret seg gjennom skrivingen av denne avhandlingen, som dermed har ført til at 2.1.3 har blitt skrevet om flere ganger. Hermeneutikk innebærer altså at forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet. Den hermeneutiske sirkelen eller spiralen beskrives som kjernen i en prosess som skaper forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Leseth og Tellmann (2018) viser til at hermeneutikken har som formål å forstå og fortolke tekster gjennom å forbinde den til meningene som den innehar. Forskeren går inn med et ønske om å forstå helheten ut fra delene, og delene ut fra helheten som er grunntanken i den hermeneutiske sirkel. Dette gir den praktiske konsekvensen av at forskeren vil forstå helheten på nytt hver gang delene skifter mening, og motsatt (s. 115). Denne prosessen går i spiral, der hver endring fører til en dypere forståelse både for de enkelte delene, som igjen skaper en bedre forståelse av helheten (Postholm, 2010, s. 20).

Analysen i denne studien er preget av en dynamisk prosess, der jeg har vekslet mellom helhet og del samt en induktiv og deduktiv metode. Ved induktiv metode går forskeren inn i studien med et åpent blikk og unngår å låse seg til en teori (Thagaard, 2018, s. 184). Det var dette jeg gjorde i starten av arbeidet med avhandlingen da jeg brukte tid på å lete etter ulike definisjoner av atferdsproblemer og hva som skilte disse fra hverandre. En deduktiv metode tar derimot utgangspunkt i teoretiske perspektiver i dataanalysen som er definert der en søker etter å bekrefte eller avkrefte teorien i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 184). Det er denne måten jeg jobber på i den tematiske analysen ved at jeg i litteraturgjennomgangen har blitt kjent med teoretiske begreper som dokumentene i analysen bygger på.

4.2 Innsamling av datamateriale

I dette kapittelet vil jeg begynne med å redegjøre for prosessen med å velge ut dokumenter og litteratur. Før jeg så vil gå videre til studiens kvalitet, min tilnærming til analysen samt den analytiske prosessen. Til forskjell fra litteraturgjennomgangen i kapittel 3, som er arbeidet med *teori* vil dette kapittelet ta for seg dokumentgjennomgang av *empiri*.

4.2.1 Utvalg og tilgang

I forkant av datainnsamlingen sier Grønmo (2016) at det viktigste punktet er å avklare fokus som bygger på studiens problemstilling på forhånd. Det vil si å ha gjennomtenkt og vurdert hensikten for innsamlingen av data. Det er problemstillingen som gjennomgående er viktigst og det faste holdepunktet når en skal vurdere nye datamuligheter (s. 175-176).

Dokumentene jeg har valgt for denne studien er gjort ut fra en strategisk utvalgsmetode. I utvalgsprosessen jobbet jeg ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene basert på det analytiske formålet. Strategisk utvalgsmetode tar utgangspunkt i systematiske vurderinger om hvilke tekster som er mest interessante og relevant for å bli utvalgt til analyse fra et teoretisk og analytisk perspektiv (Grønmo, 2016, s. 103). I denne utvalgsprosessen gjennomgikk jeg en rekke dokumenter som kunne være relevant for å svare på mine forskningsspørsmål. Denne prosessen ble gjort systematisk der hvert av dokumentene med relevans ble undersøkt. Kriteriene som ble vurdert i denne prosessen var antall treff på relevante søkeord, å lese ingresser og innholdsfortegnelser, vurdere treffene og deres aktualitet sett i sammenheng med avsnittet det sto skrevet i. Dette er altså et strategisk utvalg der datainnsamlingen allerede har begynt i mine vurderinger og valg underveis.

En begrensing i denne avhandlingen er tidsbruk. Boréus (2016) sier at når en må gjøre realistiske vurderinger i forhold til omfanget av analysen i forhold til tid tilgjengelig (s. 171). En naturlig konsekvens av dette vil derfor være at denne avhandlingen består av et lite utvalg. Thagaard (2018) uttrykker at en strategisk utvalgsmetode er særlig gunstig i slike tilfeller der utvalget er lite. Hensikten med metoden er dermed å forsikre seg om at de tekstene som blir valgt som grunnlag for analysen er relevant for å besvare forskningsspørsmålene (s. 54). Dersom analysen hadde vært gjennomført i et større omfang og over en lengre tidsperiode ville det sannsynligvis vært hensiktsmessig å benytte et større utvalg av tekster. I et slikt tilfelle ville

også konsekvensen av å velge et dokument med mindre relevans vært betydelig mindre, enn ved et lite utvalg som dette.

Som beskrevet i kapittel 3.2.1 er en viktig del av analyseprosessen å velge et fokus. Videre vil jeg begrunne utvalget av tekster ut fra fokus og den strategiske utvalgsmetoden for å utforme tydelige kriterier i forhold til hvilke dokumenter som var relevant for å besvare mine forskningsspørsmål. Disse kriteriene var at dokumentene for det første skulle være knyttet opp mot atferdsproblematikk, for det andre de skulle være rettet særlig mot skolen og til sist ikke blitt skrevet tidligere enn 2008. Mitt mål med datainnsamlingen er å gjennomgå deler av offentlige dokumenter i Norge som sier noe om atferdsproblematikk i et forsøk på å nå målsetningen for denne avhandlingen. Dokumentene som ble utvalgt for analyse vil nå bli kort beskrevet. De er begge offentlige og er tilgjengelige for allmenheten og allmenn bruk.

4.2.1.1 NOU 2009:18 Rett til læring

Ved kongelig resolusjon oppnevnte regjeringen 29. juni 2007 et utvalg for å foreslå en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne som har behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen (NOU 2009: 18). Dette er et offentlig utvalg som har som mandat blant annet å vurdere i hvilken grad den norske skole har et system som sikrer tidlig intervensjon for barn med særlige behov, og vurdere tiltak som kan sikre tidlig innsats og livslang læring (Nordahl et al., 2009, s. 7). Dette utvalget ble ledet av Jorid Midtlyng og vil heretter bli omtalt som Midtlyngutvalget.

4.2.1.2 Meld. St. 18 (2010–2011) – Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov

Stortingsmelding 18 (2010-2011) kom på tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 8. april 2011 og ble godkjent i statsråd samme dag (Kunnskapsdepartementet, 2011). Midtlyngutvalgets innstilling i NOU 2009:18 Rett til læring var et viktig utgangspunkt for denne stortingsmeldingen i tillegg til de over 300 høringsuttalelsene som departementet har mottatt. Departementet tok initiativ til å sette ned utvalget i 2007, mandatet var å undersøke hvordan opplæringstilbudet til barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte kunne forbedres (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 10). Målgruppen for denne meldinga er dermed barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte. I skolen gjelder dette barn og unge med lese-, skrive- eller matematikkvansker, psykiske vansker, relasjonelle problemer og atferdsproblemer (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18). I denne studien vil jeg se nærmere på gruppen av elever med atferdsproblemer.

4.3 Analyse

Dette kapitlet vil gjennomgå min tilnærming til analysen i tillegg til selve analyseprosessen. Begrunnelsen for å bruke tekster som materiale i forskingen er at jeg ønsker å finne ut noe om hvilke faktiske forhold som beskrives. Hvilke ideer som ligger i dokumentene og hvordan disse fremstilles samt hvilken type argumentasjon som benyttes.

4.3.1.1 Bruk av programvaren NVIVO

I arbeidet med å kategorisere, registrere og analysere innholdet i de to offentlige dokumentene benyttet jeg analyseprogrammet NVIVO som hjelp. Dette var med på å holde analyseprosessen systematisk, oversiktlig og ryddig. Programmet var til særlig hjelp når det kom til å kode og kategorisere, samt å se data på ulike måter slik som i tankekart og ordskyer. Programvaren var til hjelp for å arbeide og analysere systematisk, for eksempel ved å arbeide med et tema og bruke søke og kodefunksjonen for å få en oversikt i datamaterialet.

Arbeidet besto av å lete etter mønstre og å tolke meningen i materialet for å prøve å forstå det som er beskrevet. En analyse med koding og kategorier er derfor en hjelp for å finne mønstre i materialet, eller for å gjøre det mer oversiktlig (Postholm & Moen, 2009, s. 64).

4.3.2 Analyseprosessen

Postholm & Jacobsen (2018) skriver at tekstanalyse er en metode som brukes for å studere skriftlige dokumenter. De presenterer videre tre analytiske dimensjoner for tekstanalyse. Der den første dimensjonen handler om å analysere tekst, forfatterens oppfatninger og hensikt med å skrive teksten. Den andre dimensjonen retter oppmerksomheten mot tekstens form og innhold. Det er språket og teksten som er i fokus. Mens den tredje dimensjon innebærer å fortolke tekstens betydning og hva den medfører for settinger og situasjoner utenfor tekstene. Eksemplet på slike typer tekster kan være stortingsmeldinger og læreplaner som gir ramme og retning for praksisen i skolen eller det kan være et læreverk (s. 163).

I kvalitative forskningsprosesser foregår ofte analyseprosessen og tolkningen av data parallelt med dataproduksjonen. Dette grunner i at dette er en åpen type forskning ved veien i dataproduksjonen er uklar og ubestemt underveis (Grimen, 2004, s. 245). I praksis vil jeg som forsker analysere og fortolke i prosessen med å finne veien videre, eksempelvis i utvelgelsen av hvilke dokumenter som skulle analyseres i studien. Dette bekreftes også av Leseth og Tellmann (2018) som viser til at analyser av datamaterialet ikke foregår utelukkende etter

datainnsamlingen. Analysen skjer samtidig med innsamlingen ved forskerens analytiske underveisvurderinger slik som notater, refleksjoner og valg som blir tatt i prosessen (s. 123). Selv om jeg i denne oppgaven beskriver analysen sammenfattet i etterkant av teori og metodekapittelet, har den analytiske tankeprosessen foregått kontinuerlig og gjennomgående i arbeidet med avhandlingen. Eksempelvis begynte tankeprosessen rundt kategorisering allerede i utvelgelsen av dokumentene til analysen der jeg skrev ned noen tanker om at disse var sammenhørende dokumenter ved at de bygger på hverandre og som dermed kunne være fruktbare og relevante for studien.

Grønmo (2016) påpeker at forskeren også underveis må forholde seg kildekritiske og å gjøre kontekstuelle vurderinger i arbeidet. Dette gjelder blant annet tekstenes tilgjengelighet, betydning og troverdighet. En del av denne holdningen gjelder eksempelvis å gjøre underveisvurderinger om man har behov for å benytte flere tekster. En viktig del av analysen er å indentifisere og registrere innhold fra tekstene for å besvare studiens forskningsspørsmål (s. 177). Å være kildekritisk vil i denne sammenhengen også bety at en har evnen til å vurdere tekstene i sammenheng med andre kilder, samt annen kunnskap. Ved å se tekstene i kontekst, kan man foreta kontekstuelle vurderinger som er viktig også for å kunne fortolke og å forstå innholdet. Videre går prosessen med analyse ut på å velge ut og registrering av relevant innhold i de ulike tekstene (s. 178).

Deretter går man mer nøye inn i datamaterialet med tolkning og vurdering. I denne studien blir kategoriene definert på bakgrunn av det faktiske innholdet i tekstene som bidrar til å belyse forskningsspørsmålene. Der selve innholdsanalysen handler om å sammenlikne elementer av teksten for å danne kategorier som stadig blir utviklet og avgrensede (s. 179). Disse kategoriseringene blir så grunnlaget for å utvikle begreper for å generalisere teksten, eller for å få en bedre samlet forståelse av tekstens deler, og helhet (s. 180).

Analyseprosessen vil i neste delkapittel bli forklart mer nøyaktig og detaljert med eksempler.

4.3.2.1 Tematisk analyse

I analyseprosessen benyttet jeg analysemetoden tematisk analyse. Hensikten med dette var å skaffe en tematisk oversikt over det omfattende datamaterialet. Gjennom å ta i bruk denne metoden kunne jeg sammenlikne tekstene på tvers av hverandre for å identifisere temaer for igjen å kunne svare på forskningsspørsmålene. Analysemetoden er inspirert av seks-steps

modellen utviklet av Braun og Clarke (2006). Dette er en metode som gir forskeren mulighet til å utforske og sammenligne de forskjellige datamaterialene. Dette foregår gjennom en systematisk organisering, kartlegging og identifisering av mønstre i materialet som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Tematisk analyse er derfor en fleksibel metode som åpner for flere tolkninger og forståelser av informasjonen.

Braun og Clarke (2006) sine seks steg for tematisk analyse er som følger: 1) bekjentgjøring med datamaterialet, 2) bestemme initierende koder, 3) tematisk søk, 4) revisjon av tidligere tema, 5) definere temaer og 6) fremstille og formulere analysetekst.

I første steg foregår det en nærlesing av datamaterialet hvor jeg som forsker noterer ned stikkord og tanker underveis (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Dette blir min forskerlogg med umiddelbare reaksjoner og ideer. Her noterte jeg for tanker om temaer som var hensiktsmessig å sortere etter. Braun og Clarke (2012) hevder at ved å notere parallelt med å lese dokumentene vil forskeren forenkle den mulige utfordringen med å se på datamaterialet som data ved å umiddelbart begynne prosessen med å lese analytisk, aktivt, kritisk og undersøkende. På denne måten utvikler man et nært og dypt forhold til datamaterialet slik at en kan oppdage viktige elementer som er hensiktsmessig koblet mot forskningsspørsmålene (s.60). Dette gjorde jeg blant annet i første arbeidet med tekstene. Jeg skrev ned tanker og ideer som jeg fikk etter hvert, noterte ned sammenhenger jeg koblet materialet opp mot og uthevet eller markerte interessante avsnitt. En del av disse avsnittene som ble markert i prosessen vil senere komme frem i analysedelen for å drøftes. Underveis i trinn 1 laget jeg en liste av mulige kategorier som kunne brukes til å analysere de to dokumentene, dette ble gjort med tanke på at forskningsspørsmålene er like for begge dokumenter, som igjen vil skape et sammenligningsgrunnlag om eksempelvis innspill for hvordan forebygge problematisk atferd. Slik at kategoriene jeg valgte ut måtte kunne fungere både for stortingsmeldingen og utredninga. Disse kategoriene var: forebygging, tiltak, risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer, faktorer med betydning, definisjoner, konsekvenser, forventninger til lærerne, lærernes opplevelse og dokumentets mandat.

De neste fasene av analysen gikk ut på å gå i gang med analysen av NOU 2009:18 og Stortingsmelding 18 (2010-2011). I dette arbeidet har jeg i hovedsak benyttet en *abduktiv tilnærming*. Dette innebærer å veksle mellom induktiv og deduktiv tilnærming. I praksis innebærer dette en veksling mellom å analysere datamaterialet først for deretter å knytte det til

teori, som i en induktiv tilnærming og at dokumentene analyseres underveis med utgangspunkt i gitt teori slik en ville gjort ved en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 184). Dette dreier seg om at analysen er gjort ved hjelp av programvare uten forhåndsbestemte og strenge krav til kategorisering. Det er likevel viktig å påpeke at den teoretiske bakgrunnen min i form av generell teori samt litteraturgjennomgang som dokumentene i noen grad er bygget på har vært med relabilitet å gjøre i forhold til mine tanker, perspektiver og tolkninger rundt data. Tolkningene vil altså bære preg av mine forståelser som ble definert i kapittel 3, samt kunnskapen jeg har tilegnet med underveis i prosessen med avhandlingen og tidligere erfaringer.

I etterkant av bekjentgjøringen av datamaterialet gikk jeg så videre ved å utforme de innledende kodene i trinn 2, dette er den første organiseringen av det utvalgte datamaterialet. Et eksempel på en innledende kode i analysen ble kalt *tiltak*, der jeg kodet tekst og avsnitt som jeg kategoriserte innenfor tiltak i arbeid med atferdsproblematikk. Dette er en av kodene som dannet grunnlaget for formulering av tema i trinn 3. Dette arbeidet foregikk systematisk ved at jeg markerte tekstsitater i NVIVO og kodet disse inn etter de ulike kategoriene for tema. Kategoriseringen som i trinn 2 ble kalt for *tiltak* ble her delt opp i de to inndelingene *tiltak i skolen* og *politiske tiltak*.

Videre blir temaene revidert i trinn 4 for å sikre at temaene dekker vidt nok samtidig som de ikke overlapper hverandre. Her gikk jeg nøye gjennom kodene og temaene. Dette arbeidet ble gjort med et kritisk blikk på egen analyse. Dette var for å kontrollere datamaterialet, og at dette var representativt for å kunne svare på forskningsspørsmålene. I dette trinnet oppdaget jeg blant annet at det var hensiktsmessig å skille mellom tiltak i skolen gjort på klassenivå og tiltak på skolenivå i form av eksempelvis organisatorisk praksis.

Steg 5 og 6 henger nært sammen ved at analysen blir formulert som tekst (Braun & Clarke, 2012, s. 67). Forskjellen er at en i trinn 5 legger frem hovedbudskapet av temaene, mens en i trinn 6 er opptatt av å beskrive og drøfte de samme temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 82-83). I denne studien vil trinn 5 i større grad komme frem i kapittel 5 som er analysekapittelet. Mens trinn 6 forsøker å knytte sammen og drøfte funnene fra de to dokumentene satt i sammenheng. Arbeidet med analysen er ikke en lineær prosess der en ikke har muligheten til å vende tilbake til tidligere steg. Snarere tvert imot påpeker Braun og Clarke (2006) at prosessen sannsynligvis

vil være både tidkrevende og tilbakevendende der forskeren vekselvis beveger seg mellom de ulike trinnene (s. 86-87). Dette skjer eksempelvis ved at jeg underveis har måtte forkaste tidligere kategorier og tema fordi de ikke er hensiktsmessig for å svare på det forskningsspørsmålene spør om. Et eksempel fra kategoriseringen var koden *lærerens opplevelse*. Den ble ikke tatt med i analysen, selv om dette er et meget interessant, ble det utelatt fra analysen fordi det ikke hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålene.

4.4 Kvalitetsvurdering av materialet

Dette kapittelet omhandler studiens kvalitet og hvorvidt datamaterialet er hensiktsmessig for å svare på forskningsspørsmålene. Jeg vil her gå inn på studiets validitet, som sier noe om hvilke konklusjoner en har dekning å trekke ut fra de data man har samlet inn. Samt forskningens reliabilitet, som sier noe om troverdigheten til data, hvor pålitelige de er og i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

4.4.1 Validitetsvurdering

Grønmo (2016) definerer validitet som datamaterialets gyldighet for problemstillingene som skal belyses. Høy validitet uttrykkes som et samsvar mellom datainnsamling og det som undersøkes, der resultatet er relevant for å svare på problemstillinga. Studien har altså høy grad av validitet dersom datamaterialet kan gi svar på det forskeren ønsker å finne ut (s. 241). Validitet kan deles inn i to deler: ytre og indre. Indre gyldighet dreier seg for det første om i hvor stor grad det er samsvar mellom den virkeligheten vi påstår at vi studerer og analyserer, og de begreper og teorier som tas i bruk for å beskrive denne virkeligheten. Altså om studien gir svar på det den spør om. Kvalitative forskninger har en åpen tilnærming til empirien, og dermed vil analysen dreie seg om å danne mer abstrakte begreper eller beskrivelser ut fra empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229-231). Min vurdering er at begrepene mine på en god måte representerer virkeligheten og er meningsfulle. Det som taler mot denne vurderingen, er at analysemetoden som benyttes innebærer at datamaterialet blir kodet og kategoriserer i temaer. Dette gir en begrensning ved at data som ikke passer inn i kategoriene sannsynligvis vies mindre oppmerksomhet, en annen begrensning er at tekstutdrag ikke alltid blir forstått og tolket i konteksten, som kan få betydning for vurderingen av meningsinnholdet.

Ytre gyldighet handler om overførbarhet, i hvor stor grad funnene jeg har gjort i en kontekst, kan overføres eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert. Grimen (2004) beskriver noen kriterier en kan benytte for å vurdere kvalitativ forskning som omhandler å gi et dekkende helhetsbilde som er forståelig, troverdig og sosiologisk representativt. Forskningen skal i tillegg foreligge en viss mulighet til å reprodusere eller undersøke forutsetningene for utvalget i studien (s. 249-250). Denne studien har som hensikt å gi et bilde av problematisk atferd i barneskolen der jeg som forsker har etterstrebet å minimere gapet mellom datamaterialet og helhetsbildet jeg ønsker å formidle. Studien er en kvalitativ innholdsanalyse av både teori og empiri som tar utgangspunkt i en hermeneutisk vitenskapstradisjon. Dette vil si en tolkningsteoretisk retning av samfunnsvitenskapen. I den sammenheng vil overføring være knyttet til om denne beskrivelsen er gjenkjennbar for de som leser forskningen, med andre ord om de kan identifisere situasjonen. Det er fra min side ønskelig at leserne av denne forskningen opplever det som parallelle erfaringer og kan tilpasse det sin egen situasjon. Samt at leserne kan se at det er kontinuitet mellom det jeg har sagt at jeg skal gjøre, og det jeg har gjennomført.

4.4.2 Relabilitetsvurdering

Grønmo (2016) definerer relabilitet som påliteligheten til datamaterialet (s.242). Tradisjonelt i forskningen har relabilitet blitt definert som forskningsresultatenes konsistens, om resultatet kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt, dette tar utgangspunkt i at det finnes en objektiv og stabil virkelighet (May Britt Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Kvalitative studier kan være vanskelig å replikere, fordi konteksten er møtet mellom forsker og forskningsfelt og forforståelsen til forskeren som driver studien. De ulike partene vil kunne opptre ulikt, samt at hver enkelt forsker vil ha med seg sin subjektive teori inn i forskningen. En tilnærming er å reflektere over hvordan jeg som forsker kan ha påvirket resultatet. Eksempelvis gjennom at mine erfaringer med elever som utviser utfordrende atferd kan være dominerende i min tolkning i analysen. Ved å være bevisst på dette kan jeg i større grad unngå å la mine erfaringer med noen elever påvirke i for stor grad. Dette fordrer refleksjon over egen påvirkning, og synliggjøring av denne prosessen synlig slik at andre også kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222-224). Grimen (2004) viser til kritikk rundt kvalitative forskningsopplegg som metodikk som forutsetter et bredt spillerom for forskerens dømmekraft og vurderingsevne samt at det mangler intersubjektive kriterier for å vurdere forskningen (s.248). Dette gir grunnlag for å diskutere relabiliteten til min studie og om den dreier seg om subjektive konstruksjoner eller om den kan generaliseres. Tekstutvalget i min studie er et lite

utvalg, særlig på grunnlag av at tekstene i analysen og tekstene i litteraturgjennomgangen bygger på hverandre. Dermed er det et begrenset utvalg jeg har til rådighet for å svare på forskningsspørsmålene. Dette er en svakhet med min studie. Samtidig er dette en styrke, fordi dokumentene jeg har studert er en gruppe av dokumenter med en naturlig tilhørighet, som gir en unik mulighet til å studere sammenhenger og å tolke hvilke innspill utdanningsmyndighetene gir i forbindelse med atferdsproblematikk.

4.4.3 Oppsummering av kvalitetsvurdering

Mitt perspektiv som forsker kan ha innvirkning på utvelgelsen av tekstene. Jeg har i arbeidet med denne studien reflektert rundt min egen rolle i forskningsprosessen, som vil kunne være en styrke i forhold til validitet. Jeg har med meg min forforståelse inn i arbeidet, men jeg har samtidig vært oppmerksom på å ha en kritisk tilnærming til analysen. Jeg har også gjennom flere år i skolen opparbeidet meg kunnskap om tematikken og har dermed praktisk kunnskap i forhold til læreryrket og hverdagen i skolen. Likevel skal jeg få fram senderens budskap i tekstene. Der min forforståelse ikke skal farge teksten på en slik måte at forfatterens budskap blir misforstått. Dermed må jeg lese, tolke og analysere på måter som gjør at en langt på vei unngår dette. Altså arbeide med reliabilitet, som innebærer å arbeide med å unngå å misforstå tekstene.

5 Analyse, diskusjon og funn

Dette kapitlet har som hensikt å besvare forskningsspørsmålene gjennom tematisert tekstanalyse. Ved direkte sitering fra dokumentene vil jeg benytte meg av innrykk, uavhengig av sitatets lengde. Hensikten med kapitlet er analysere og tolke de to offentlige dokumentene ut fra de to forskningsspørsmålene som er 1) *Hvilke innspill gir utdanningsmyndighetene til forebygging av problematferd?* Og 2) *Hvilke innspill gir utdanningsmyndighetene til håndtering av atferdsproblemer som allerede er etablert?*

Analysen er gjort med utgangspunkt i beskrivelsen av tematisk analyse i kapittel 4.3.2.1. I analysen var det store mengder tekst som ble gjennomgått og det var mange punkter som ikke har fått plass i denne avhandlingen på grunnlag av studiets omfang og av hensyn til tekstmengde. Jeg vil i løpende tekst av hensyn til leseflyt og oversiktighet referere til Midtlyngutvalget og NOU 2009:18 som *utvalget og utredningen*. Kunnskapsdepartementet og Stortingsmelding 18 (2010-2011) vil bli referert til som *departementet og meldingen*.

Jeg vil gjennom analysen anvende litteraturgjennomgangen av forskningsrapporter til å analysere dokumentene fra utdanningsmyndighetene. Ved å se etter hvorvidt dokumentene støtter seg til eller er motstridende med forskningsrapportene. Som tidligere nevnt vil analysen begrense seg til å gi indikatorer, i og med at utvalget er relativt beskjedent i forhold til mengden av litteratur og dokumenter som er publisert.

5.1 Innholdsanalyse dokument A – NOU 2009:18 Rett til læring

Utvalget i utredningen viser til atferdsproblemer som lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og alvorlige atferdsproblemer.¹

5.1.1 Utredningens tema og intensjon

Midtlyng-utvalgets innstilling i NOU 2009: 18 *Rett til læring* gikk gjennom opplæringen til barn, unge og voksne med særlige behov i lys av reformen Kunnskapsløftet og prinsippet om tilpasset opplæring for alle innenfor fellesskapets rammer. Utvalgets mandat er vidt,

¹ De ulike gradene av problematferd i skolen er definert under 2.3

sammensatt og omfattende. Utvalget har gjort en vurdering av spesialundervisningens organisering, ressursbruk og resultater. Spørsmålet om den ordinære opplæringen godt nok legger til rette for læring og utvikling for barn, unge og voksne med særskilte behov tas også opp. Med utgangspunkt i analyser og vurderinger la utvalget fram en rekke forslag for å bedre organiseringen og å effektivisere ressursbruken i en «helhetlig tiltakskjede», der fordelingen av ansvar, oppgaver og roller er i fokus for å bidra til målbevisst og koordinert hjelp så nært eleven som mulig.

Utvalget baserer innstillingen sin på fire sentrale utfordringer i skole og barnehage. Disse utfordringene omhandler evnen skoler og barnehager har til å gi et likeverdig opplæringstilbud for alle elever i et inkluderende fellesskap. Jeg vil av hensyn til denne avhandlingens avgrensninger vise til de deler av utredningen som har betydning for skolen. De fire hovedutfordringene som er nevnt i utredninga er 1) tendens til ensretting av opplæringen. Herunder at skoler forstår og behandler elever mer likt enn det mangfoldet av elevene tilsier. Utvalget peker på en tendens til å ikke ta hensyn til variasjonen og ulikhetene som finnes hos elevene. 2) forskjeller i forståelsen og praktisering av regelverket. Utvalget viser til at regelverket blir tolket ulikt på kommune-, skole- og klassenivå som har ført til forskjeller i opplæringens kvalitet. 3) mangel på samordning og samarbeidskompetanse. Mange instanser og tjenester som skal hjelpe elever i målgruppen har ulikt ansvar. Et problem er at samarbeidet mellom disse ikke alltid er like gode, som i sin tur kan føre til mangel på sammenheng eller helhet i tilbudet slik at foresatte må ta ansvar for koordinering mellom instanser. 4) forhold knyttet til den spesialpedagogiske kompetansen. Utvalget uttrykker bekymring i forhold til begrepet spesialundervisning sitt innhold, og at spesialundervisningen kommer på et for sent tidspunkt. Samt mangel på konsistens mellom utredninger og den pedagogiske handlingen i undervisningssituasjoner.

5.1.2 Utredningens konklusjoner

På bakgrunn av utvalgets mandat kommer utredningen med en rekke forslag til forbedring av opplæringstilbudet til målgruppen. Forslagene omfatter endringer i organisering, innhold og tilrettelegging av opplæringens tilbud og rettigheter samt tjenestene som sørger for disse. I tillegg er det forslag til samarbeid mellom de ulike aktørene målgruppen kan benytte seg av, og

til sist en økning av kompetanse. Utredninga er bygd opp etter seks hovedområder som forslagene passer inn under. Jeg vil kort beskrive det viktigste innholdet i de ulike strategiene som har betydning for barneskolen, og hva disse forslagene innebærer.

- 1) Tidlig innsats og forebygging – skoleeier får plikt til å kontinuerlig følge opp elevers utvikling, læring og læringsmiljø. Det foreslås oppretting av en læringsbok.
- 2) Rett til ekstra tilrettelegging i opplæringa - Retten til spesialundervisning foreslås erstattet av rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen når eleven ikke har tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær opplæring. Tilretteleggingen skal foregå ved bruk av personellressurser, materielle ressurser og organisatoriske tiltak. Hvis det er konsensus om hvilken tilrettelegging det er behov for og at skole, foresatte og PP-tjenesten er enige om tiltakene, foreslår utvalget at vedtak om ekstra tilrettelegging kan fattes uten sakkyndig vurdering.
- 3) PP-tjenesten og Statped tettere på – omorganisering av ansvar mellom PPT og spesialpedagogisk støttesystem. Der PPT blant annet foreslås å ha tettere oppfølging i skolen, og å videreutvikle kompetansen på områdene problematferd, læringsmiljø og lærevansker.
- 4) Helhet krever tverrfaglig og tverretatlig samarbeid – Forslag om at bestemmelser om individuell plan hjelmes i opplæringsloven, og bestemmelsene lovene om individuell plan harmoniseres i lovverket. Det innføres rett til én personlig koordinator ved behov for langvarige og koordinerte tjenester. Det foretas en grenseoppgang mellom spesialisttjenesten innenfor opplæringssektoren og spesialisthelsetjenestene knyttet til deres ansvar og oppgaver overfor kommunene.
- 5) Økt kompetanse på alle nivåer - Den allmenne kvalifiseringen i relevante grunnutdanninger foreslås styrket ut fra behovet for kompetanse knyttet til ekstra tilrettelegging i opplæringen. Skoler skal kunne håndtere utfordringer med relativt høy forekomst, eksempelvis knyttet til begynneropplæring (lesing, skriving, regning) og samspillvansker/psykiske vansker. Profesjonsorienteringen i de disiplinorienterte masterutdanningene styrkes når det gjelder praktisk-pedagogisk orientering, krav til praksis i studiene og veiledning som nyutdannet.

5.1.3 Utredningens betydning for mine forskningsspørsmål

Utredninga er tydelig på at alle elever skal inkluderes i fellesskapet og at dette kanskje er særlig viktig for de elevene som har lettere for å havne utenfor på grunnlag av en atferd som fellesskapet velger å ta avstand fra. Dette viser utvalget tydelig ved å stadfeste at:

Læring er ikke bare en individuell prosess, men også noe som skjer i fellesskapet og mellom deltakerne i fellesskapet. Hensynet til den enkelte og fellesskapet må derfor balanseres når best mulig utbytte skal vurderes (NOU 2009: 18, s. 13).

Og

Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt ... Handlingene som skal til for å oppnå inkluderende opplæring er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte. Inkludering er en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring (NOU 2009: 18, s. 15).

Disse utsagnene kommer i første introduserende kapittel av utredninga og setter tydelige rammer for den videre forslag. Dette kommer også frem i en av hovedutfordringene som er beskrevet ovenfor, nettopp det at skolen i for liten grad tilpasser seg etter de ulikhetene som finnes blant små mennesker, altså elever i skolen. Utredninga tar altså opp hvordan jobbe mot et inkluderende fellesskap² som er viktig i forhold til om det skal kunne skje endringer i atferden til enkeltelever, må de også ha opplevelsen av å være inkludert. Hvorfor noen elever utviser en atferd som ikke passer inn under normer og regler i skolen er et omdiskutert tema, og også noe som utredninga tar opp blant annet ved å si:

Barn og unge representerer et mangfold av egenskaper og forutsetninger, og da ligger det implisitt at noen trenger mer støtte enn andre. Behovene kan springe ut av egenskaper hos den enkelte eller forhold i hjemmemiljøet. Like ofte er det forhold ved ... skolen som utløser behov for særskilte tiltak. Det kan skje dersom læringsmiljøet ikke er godt, oppgavene og aktivitetene ikke er tilpasset den som skal lære, eller oppfølgingen ikke er tett og god nok (NOU 2009: 18, s. 14).

² Prinsipper for hvordan arbeide med inkluderende fellesskap er beskrevet under 2.4.2 (inkludering)

Dette samsvarer med risikofaktorene³ som sier at faktorer som er betydningsfulle for en negativ utvikling hos barn er liten grad av struktur i undervisningen, dårlig relasjoner, negative klasse miljø, utydelige regler og negative skole-hjem samarbeid. Betydninga av læreren som leder i klasserommet og klarhet i regler og konsekvenser nevnes derimot ikke, som rapport A viser til som viktig.

Utredninga tar opp et tema som er betegnet som svært viktig av flere kilder i teori og litteraturgjennomgang, nettopp det at elevene må få sjansen til å få vise frem sider av seg selv hvor de kan skinne. De har behov for å få innpass i fellesskapet på sine premisser.⁴

Alle barn og unge skal, uansett bakgrunn, oppleve læring, fellesskap, tilhørighet og ha muligheter til å utvikle sine evner og talenter (NOU 2009: 18, s. 13).

Det er av betydning at elever får oppleve mestring i skolen og å vise sine sterke sider. På grunnlag av dette tolker jeg at utvalget sier at lærere må tilpasse opplæringen på en slik måte at alle elever kan føle at de er en del av det skolefaglige fellesskapet og å bli inkludert. For lærere har dette den praktiske betydningen at de må bygge gode relasjoner til elevene, særlig de elevene som har utfordringer.⁵ Dette synet kan vi se ved utredningen viser til lærerens rolle og ansvar i å tilpasse:

Læreren skal sikre at opplæringen er i samsvar med målene i læreplanverket samtidig som den er tilpasset elevenes ulike forutsetninger og behov. Elevene skal oppleve at de mestrer faglige utfordringer. De skal føle at de er inkludert i et sosialt fellesskap (St.meld. nr. 11 (2008–2009) referert i NOU 2009: 18, s. 200).

Og:

For svært mange barn, unge og voksne med særskilte behov er måten den vanlige opplæringen er organisert og gjennomført på, helt avgjørende for det utbyttet de får av virksomheten. Når kvaliteten på den vanlige opplæringen øker, øker utbyttet for alle som er involvert. Det reduserer dermed

³ Risikofaktorene beskrives i 3.1.3.1(skolen som risikofaktor)

⁴ Å få muligheten til å utvikle evner og talenter er et av punktene for vellykket arbeid med problematferd i skolen som er redegjort for under 2.2 (hvordan håndtere vanskelig atferd i skolen) og 2.4.2 (inkludering)

⁵ Nære lærer-elev relasjoner en beskyttende faktor ovenfor atferdsproblemer beskrevet i 3.1.3.2

behovet for ekstra tiltak og for særskilte tiltak som spesialundervisning. Når kvaliteten på den ordinære opplæringen går ned, øker behovet for ekstra tiltak og for spesialundervisning (NOU 2009: 18, s. 26).

Med disse to utsagnene uttrykker utvalget svært tydelig at lærere må ta ansvar for å tilpasse opplæringen på en slik måte at elever med atferdsutfordringer også kan delta. Dette vil i praksis og ut fra egen erfaring bety at en i mange tilfeller må tenke mer utradisjonelt. Eksempelvis kan det være å utforme oppgaver som er meningsfulle for eleven. Om eleven eksempelvis utviser problematisk atferd hver gang undervisningen dreier seg om å skriftlige oppgaver kan læreren tilpasse dette ved å lage oppgaver som er meningsfulle for eleven og som tar utgangspunkt i dens interessefelt og kunnskaper.⁶ For å engasjere og få med elevene må man knytte undervisningen opp til elevenes interesser og relatere fagstoffet til områder de er opptatt av. Ifølge utredninga er dette særdeles viktig fordi elever med atferdsproblemer ofte faller bak fellesskapet etter en tid dersom problemene får utvikles til å bli alvorlige nok til at atferden i betydelig grad går ut over skoleprestasjonene:

Både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser videre at problematferd har sammenheng med elevenes skolefaglige prestasjoner. Slik kan omfattende problematferd redusere mulighetene for både skolefaglig og sosial læring hos mange elever, og atferden kan ofte også ødelegge for lærernes muligheter for å gjennomføre undervisningen (NOU 2009: 18, s. 131).

Utvalget er tydelig på at ansvaret ligger hos læreren og at det er det pedagogiske personalet som er ansvarlig for å skape meningsfulle skoledager som inneholder mestring i stedet for nederlag.⁷

Fokuset må ligge på mestring gjennom tiltak basert på det barnet kan, snarere enn på mangler og det som hemmer. En utvikling preget av mestringsopplevelser gir tillit til egne krefter og muligheter. Den skaper framtidsoptimisme og forebygger motløshet, selv der miljøbetingelsene er uheldige. Tillit til egne evner og ressurser gir det beste vern og den sikreste motstandsdyktighet i møte med vanskelige oppvekstbetingelser (NOU 2009: 18, s. 156).

Nettopp det at atferden i stor grad over tid vil gå ut over de faglige prestasjonene til elevene, og de konsekvensene dette medfører gjør at jeg i denne avhandlingen ønsker å finne ut av hvilke

⁶ Rapport B under 3.2.3 (rapport B funn)

⁷ Å sørge for at elevene opplever mestring er en viktig faktor i håndtering av vanskelig atferd beskrevet i 2.2

innspill utvalget gir til forebygging og tiltak i arbeidet mot atferdsproblemer hos barneskoleelever. Jeg vil begynne med å gå inn på noe av det utredningen sier om forebyggingsperspektivet.

Når det kommer til forebygging er utredningen klar på at det er av betydning handler det om å forsøke å komme i forkant av problemene:

Den forskningsbaserte kunnskapen vi har i dag om utvikling av problematferd, gir tunge argumenter for å legge vekt på forebygging. Dette kan gjøres gjennom å bedre barns oppvekstmiljø, samtidig som vi på individnivå styrker den sosiale og faglige kompetansen hos dem som allerede viser problemer (NOU 2009: 18, s. 155-156).

Utvalget sier altså at lærere gjennom å endre miljøet rundt eleven kan bedre dens kompetanse på et faglig og sosialt plan, og at dette også kan fungere som et tiltak i tilfeller der atferden har fått festet seg.⁸ I et trygt læringsmiljø har elever i større grad muligheten til å utvikle seg faglig og sosialt. Et forebyggende tiltak for elever slik jeg tolker utredninga er at alle elever skal føre tilhørighet og å være inkludert i fellesskapet og på denne måten få et bedre læringsvilkår:

At inkluderingsbegrepet er lagt til grunn ... har derfor en rekke konsekvenser. Det innebærer at alle barn og unge skal ha en naturlig plass i fellesskapet i barnehage og skole, og at virksomheten legges til rette på en slik måte at den fungerer godt for alle. Det vil hindre marginaliseringstendenser og krysspress, og bidra til å sikre full deltakelse, mestring og læringsutbytte for alle (NOU 2009: 18, s. 16).

Og

Forebyggende tiltak og tidlig innsats kan skje indirekte via aktiviteter sammen med andre barn og/eller voksne eller direkte i form av spesifikke innsatser. For barn som har behov for særskilt hjelp og støtte, kreves ofte en kombinasjon av ulike innsatser. En inkluderende barnehage og skole må kunne spille på ulike tiltak og virkemidler for at alle barns behov skal kunne tilgodeses. Det krever imidlertid kunnskap og bevissthet om hvordan en kan tilpasse miljøet for at alle barn skal få tilfredsstillende muligheter til læring og utvikling (NOU 2009: 18, s. 156) .

⁸ Gode læringsmiljøer er beskrevet under 2.5 (læringsmiljø)

Jeg leser dette som at en forutsetning for å forebygge problematferd er å sørge for at alle elever har en subjektiv følelse av å høre til på skolen. Desto tidligere elevene kjenner på tryggheten av å høre til i et læringsmiljø der de har muligheten til å utvikle seg selv, gjør at sannsynligheten for å utvise problematisk atferd minker:

Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges (NOU 2009: 18, s. 154).

Og

Dersom tiltak settes inn tidlig og forebyggende kan de bringe barn og unge inn i positive lærings sirkler, som forbedrer både det pedagogiske og sosiale utbyttet av opplæringen (NOU 2009: 18, s. 155).

Utvalget vektlegger betydningen av forebyggende tiltak og tidlig innsats. Ved forebyggende virksomhet menes tiltak som blir igangsatt for å forhindre eller å begrense en uønsket utvikling. I sammenheng med elever som er i risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer vil både forebyggende tiltak og tidlig innsats være av betydning.⁹ Utredninga viser til at forebyggende tiltak ofte blir delt inn etter tre nivåer, ettersom hvilken målgruppe som er forsøkt nådd. I forbindelse med atferdsproblematikk er det sekundær- og tertiærforebygging som aktuell:

Sekundærforebygging eller selekterte tiltak rettes inn mot spesifikke risikogrupper, for eksempel ... barn og unge med risiko for eller gryende problematferd ... Målet med tiltakene er å hindre at barn og unge utvikler de vanskene de har risiko for å utvikle. Tertiær forebygging ... er et mer spisset nivå av forebygging rettet mot risikogrupper som har utviklet betydelige vansker. Eksempler er ... barn og unge med problematferd ... I slike tilfeller vil en gunstigst mulig utvikling styrkes ved tidligst mulig å sette inn intensive tiltak. Hensikten vil først og fremst være å forebygge negative følgetilstander, hindre en forverring og helst redusere problemene gjennom å utnytte det utviklingspotensial som foreligger (NOU 2009: 18, s. 155).

Tekstutdragene ovenfor sier noe om utvalgets innstilling til forebyggende arbeid mot problematferd. Utredninga kan sies å vektlegge tidlig innsats som et forebyggende virkemiddel. Det utvalget ikke sier mye om er nøyaktig hvordan dette arbeidet skal foregå. De nevner

⁹ Sees i sammenheng med risikofaktorer som er beskrevet i 3.1.3.1 (skolen som risikofaktor)

eksempelvis kartlegging og risikofaktorer hos barn, uten å spesifikt uttrykke hvordan resultatene skal brukes. Dette er på mange måter diffust og uklart. Utredninga ofte tilbake til et forebyggende tiltak om at lærere og pedagogisk personale må utvide sin kompetanse. Dette er et forebyggende tiltak som rent teoretisk støttes av rapport A og B, men utredningen sier lite om hvordan dette skal kunne gjennomføres i praksis og hvilke økonomiske midler som skal benyttes til dette formålet. Videre vil jeg gå nærmere inn på utredningens innspill om tiltak i forbindelse med atferdsproblemer som allerede eksisterer.

For å kunne igangsette gode og virkningsfulle tiltak mot atferdsproblemer synes utvalget å sette en forutsetning om at det er elevenes subjektive oppfatning om hvordan de har det på skolen som må tas i betraktning, ikke lærerens følelse om hvordan de har tilpasset undervisningen:

Det ser slik ut til å være langt mer viktig hvordan elevene selv opplever undervisningen og skoletilbudet, enn hvordan lærerne selv mener de underviser. Dette uttrykker at elevenes virkelighetsoppfatninger danner et grunnlag for hvordan elevene handler i skolen. Om vi kan tilrettelegge læringsmiljøer i skolen som elevene opplever som gode, er det sannsynlig at problematferd vil reduseres (NOU 2009: 18, s. 134).

I utredninga diskuteres læringsmiljø som er tiltak som kan være med på å redusere problematferd. Gode læringsmiljøer blir beskrevet som en beskyttelsesfaktor for å forebygge atferdsproblemer¹⁰ og jeg stiller meg derfor undrende til hvorfor utvalget ikke legger mer vekt på å beskrive hvordan lærere kan arbeide for å skape gode og trygge læringsmiljø og et inkluderende fellesskap som forebyggende faktorer i utredningen. Utvalget viser til at i tilfeller med elever med spesielle behov har ofte den individuelle problemforståelsen dominert, på bekostning av den systemrettede problemforståelsen. Denne forståelsen beskrives som en mulig hindring for å forståelsen av tilpasset opplæring. TPO er ikke bare en oppgave for spesialpedagoger, men et ansvar for alle lærerne:

Noen elever trenger riktignok intensiv og spesifikk trening i visse ferdigheter, men utfordringen er først og fremst å skape et læringsmiljø der elevene får læringsoppgaver, hjelpebetingelser, tilbakemeldinger og evaluering som er tilpasset deres forutsetninger og behov. Og selv om dette kan kreve ekstra ressursinnsats for den enkelte, er det like mye et spørsmål om å øke forståelsen

¹⁰ Støttes av rapport A og B

for elevens situasjon og behov, samt økt kompetanse for å kunne mestre individuelle forskjeller (Ogden referert i NOU 2009: 18, s. 70).

Denne praksisen har et tydelig forbedringspotensial ut fra funnene i litteraturgjennomgangen. Disse viser til at skoler med høy forekomst av atferdsproblemer har flere lærere som søkelys mot elevene når de utviser uønsket atferd, i stedet for å fokusere på egen praksis og hvordan en kan forandre sin undervisning og forbedre læringsmiljøet slik at betingelsene for læring øker. Disse skolene synes altså å ha et mer individorientert syn på atferdsproblematikk.¹¹ Videre påpeker utvalget at det har vært tradisjon å tilskrive atferdsproblemer faktorer som ligger hos eleven:

Det er en kjensgjerning at enkelte fagmiljøer og instanser innenfor den spesialpedagogiske tiltakskjeden har vært mest opptatt av diagnostisering og har lagt mindre vekt på arbeid med tiltak. Det er også mangel på kunnskap om tiltak i mange sammenhenger, som en følge av at fagmiljøene enten ikke er oppdatert, eller ikke har interessert seg nok for å sikre at slik kunnskap faktisk er tilgjengelig. Løsningen på denne utfordringen ligger i stor grad i at hjelpeapparatet må presisere ikke bare hva lærevanskene skyldes, men i minst like stor grad hvordan barnehage og skole skal arbeide med dem (NOU 2009: 18, s. 25).

For å endre på denne tidligere tankegangen om atferdsproblemer skriver utvalget om tiltak som kan iverksettes for å plassere ansvaret hos læreren og andre pedagogisk personale. Dette for å hjelpe læreren i arbeidet med å skape en bedre skolehverdag for elever som har utfordringer i form av atferdsproblemer:

Tiltakene utvalget foreslår bygger på at barnehager og skoler må ha en forebyggende strategi, der problemer til enhver tid søkes håndtert tidligst mulig med tanke på å stimulere og forsterke positive lærings- og utviklingsbetingelser. Sentrale elementer i en slik tenkning er blant annet knyttet til faktorene «timing», kvantitet og kvalitet: Jo tidligere, mer og bedre det satses på forebyggende tiltak, desto mindre intensivt og omfattende blir det behov for «reparerende» tiltak senere. Jo mer kvalifisert og tilpasset det satses i oppfølgende faser, desto bedre blir det sosiale, kognitive og faglige utbyttet. Sentralt i denne tiltakstenkningen står samspillet mellom individet

¹¹ Funn fra rapport B

og omgivelsene, og i tiltaksutformingene i barnehage og skole blir en analyse av både individets behov og av ulike sider ved læringsmiljøet avgjørende (NOU 2009: 18, s. 156).

Oppsummert støtter utredninga i betydelig grad til den forskningsbaserte kunnskapen i litteraturgjennomgangen. Det som imidlertid er diffust, er hvilke konkrete tiltak lære burde eller kan iverksettes for å redusere atferdsproblematikk.¹²

5.2 Innholdsanalyse dokument B – St. Meld. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap

Meldingen fra Kunnskapsdepartementet til Stortinget om barn, unge og voksne med særlige behov, blant annet atferdsproblemer kom våren 2011. I forkant av meldinga hadde Midtlyng-utvalget gitt sine uttalelser og forslag i NOU 2009: 18. Midtlyng-utvalget foreslo blant annet å erstatte den individuelle retten til spesialundervisning, med å innføre en rett til ekstra tilrettelegging. Dette forslaget fikk ikke gjennomslag og retten om spesialundervisning forble uendret. Stortingsmeldinga legger til grunn også til grunn samme forståelse av atferdsproblemer hos departementet som i utredninga: den bygger på de fire hovedkategoriene av alvorlighetsgrader.¹³

5.2.1 Stortingsmeldingens tema og intensjon

I innledningen til stortingsmeldingen presenterer departementet tre hovedstrategier for bedre læring for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. De tre strategiene er 1) Fange opp – følge opp 2) Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte og 3) Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17). Disse strategiene vil jeg nå beskrive med utgangspunkt i skolen.

- 1) Skolen skal bedre evnen til å fange opp og følge opp elevene med behov for hjelp og støtte. Det er særlig gode læringsmiljøer som skal bidra til å stimulere elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Tilpasset opplæring og tidlig innsats tas i bruk for å sikre læringsutbytte. Spesialundervisning skal forbli som sikkerhet for de elevene som ikke

¹² 2.2 (hvordan håndtere vanskelig atferd i skolen) tar opp konkrete anbefalinger

¹³ Redegjøres for under 2.3 (problematferd i skolen)

får et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Denne må ta utgangspunkt i realistiske mål som er utviklet og tilpasset hver enkelt elev, konkrete tiltak og evaluering av resultater. Skoler skal bli mer bevisstgjort på spesialundervisningens mål, varighet og resultater.

- 2) Utdanningssystemet har over tid blitt mer tilgjengelig for alle, som resultat har mangfoldet av behov og egenskaper blant elever gitt grunnopplæringen nye utfordringer. Dette har endret kravene til læreres kompetanse. Hvis skole på en god måte skal møte mangfoldet av barn og unges egenskaper og behov, er det nødvendig med mer spesialisert og målrettet kompetanse. Dette skal sørges for gjennom å bygge et lag rundt lærerne gjennom eksempelvis å få tettere hjelp og støtte fra PP-tjenesten, og at assistenter skal brukes riktig.
- 3) Helhetlig spesialpedagogisk støtte skal være tilgjengelig på skoler over hele landet. Foreldresamarbeid til barn med behov for særskilt hjelp og støtte skal forbedres gjennom informasjon og samordning. Foreldre skal ikke ha rollen som koordinator av tjenester til egne barn, og tjenestene skal ikke oppleves som «deltjenester».

5.2.2 Departementets konklusjoner

Kunnskapsdepartementet foreslår tre strategier for forbedring av opplæringen for barn med særlige behov som beskrevet ovenfor. Jeg vil nå presentere noen av meldingens konklusjoner og forslag for hvert av kapitlene som har betydning for skolen og atferdsproblematikk.

I fjerde kapittel presenterer departementet tre utdanningspolitiske mål for å bedre læring, der læringsmiljø, tilpasset opplæring og spesialundervisning blir satt i sammenheng. Disse er 1) skape motivasjon og forebygge vansker gjennom gode læringsmiljøer. 2) møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom tilpasset opplæring og 3) realistiske mål, konkrete tiltak og gode rutiner for vurdering i spesialundervisningen. Disse målene skal etterkommes av skolene blant annet at det ikke kan fattes vedtak om spesialundervisning før det er gjennomført kartlegginger og prøvd ut tiltak innenfor rammene av den ordinære undervisninga. Som et ledd i dette arbeidet blir halvårsrapporter erstattet med en årsrapport som vurderer spesialundervisningen på slutten av hvert skoleår. Departementet er opptatt av assistenters rolle i skolen, og at de assistentene som ikke oppfyller kravene om pedagogisk kompetanse heller ikke skal benyttes til å lede opplæringen eller å ha ansvar for spesialundervisning.

Femte kapittel handler om støtteapparatet som tilhører kommunen og fylket der det presenteres fire forventinger til PP-tjenesten og dets mandat og oppgaver: 1) tjenesten skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng. 2) tjenesten skal arbeide forebyggende. 3) tjenesten skal bidra til tidlig innsats i barnehage og skole. 4) tjenesten skal være faglig kompetent. Disse forventningene skal bidra til å bli oppfylt av politiske tiltak som etter- og videreutdanning. Departementet foreslår å innføre en foreldreplakat som skal gi bedre informasjonsflyt og samarbeid mellom foresatte og støtteapparatet. Det overordnede målet for alle forslag og tiltak er å bedre samarbeidet på tvers av alle tjenester. Kapittel seks tar for seg en omorganisering av Statped, mens kapittel sju omhandler forskning og utdanning innenfor feltet spesialpedagogikk.

5.2.3 Meldingens betydning for mine forskningsspørsmål

Direktoratet vektlegger i stor grad lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp og relasjonen mellom elev og lærer som avgjørende for å skape gode læringsmiljøer¹⁴. Elever med gode relasjoner til læreren trives bedre på skolen og utviser mindre problematisk atferd. I forebyggende arbeid er det derfor viktig å vurdere hvordan man som lærer kan utvikle bedre relasjoner med elevene. Dette skal i sin tur bli fulgt opp av skoleleder:

Et godt læringsmiljø stimulerer elevenes motivasjon som igjen er med på å påvirke det utbyttet elevene sitter igjen med. Et dårlig læringsmiljø er ofte et resultat av lav motivasjon hos elevene. Dette skaper bråk, uro og problematferd ... En viktig oppgave for kommunene og fylkeskommunene er å vurdere kvaliteten på læringsmiljøet ved skolene sine og se det i sammenheng med de forskningsbaserte kjennetegnene for gode læringsmiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 68).

Og

Forskerne mener at det i stedet er kontekstuelle faktorer, som elevens læringsmiljø, som har størst påvirkningskraft på atferden (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21).

Meldinga viser i dette tilfellet tilbake til Rapport B for å eksemplifisere hvilke faktorer som er viktige for læringsmiljøet og som lærere burde kjenne til og etterstrebe i arbeidet med å forebygge atferdsproblemer og å utvikle gode betingelser for at lærings skal skje.

¹⁴ Støttes av Rapport B, rapport A og teori om læringsmiljø

Læringsmiljøet og dets betydning blir i større grad redegjort for og forklart enn i NOU 2009:18. Departementet viser dette tydelig ved å inkludere dette i hovedstrategi nummer 1 som er gjennomgående i hele meldinga:

... skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte. Dette kan sikres gjennom gode læringsmiljøer, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Spesialundervisning, med realistiske mål for hver enkelt elev, konkrete tiltak og evaluering av resultater, skal fortsatt være en ekstra sikring for elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 11-12).

Tekstutdraget ovenfor viser til å sette i gang konkrete tiltak og å evaluere disse resultatene for å vurdere om eleven får et godt nok utbytte av den ordinære undervisningen¹⁵, eller om det skal gjøres en vurdering for å igangsette prosessen med enkeltvedtak og spesialundervisning i denne fasen skal skolene jobbe ut fra noen spørsmål:

Viktige spørsmål i skolens vurderings- og utprøvningsfase er følgende: Hva består elevens vansker i? Hvilke tiltak kan iverksettes, og hvordan fungerer tiltakene som er iverksatt? Kan man gjøre endringer i arbeidsmåter, organisering, materiell, læremidler og hjelpemidler? Har vanskene sammenheng med gruppe-/klassesammensetning, med forholdet til jevnaldrende eller med forholdet til voksne? Er det rutiner eller organisatoriske løsninger som bidrar til å forsterke problemene (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 73)?

Siden vektleggingen av arbeid med læringsmiljø er såpass stort i meldinga tolker jeg dette som at departementet ikke er fornøyd med det arbeidet og den satsningen som har vært gjort i skolen på tidspunktet meldingen kom ut, denne tanken blir også bekreftet:

Departementet mener det er behov for støtte på læringsmiljøfeltet. Departementet bidrar allerede på ulike måter med støtte til opplæringen i fag og grunnleggende ferdigheter og med støtte til å styrke læringsmiljøet i skolen, blant annet gjennom satsingen Bedre læringsmiljø, ulike programmer for antimobbearbeid og programmer for å håndtere atferdsvansker (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 127).

¹⁵ Tilpasset opplæring er en beskyttelsesfaktor mot atferdsproblemer beskrevet i 3.1.3.2 (skolen som beskyttende faktor)

Programmer for læring av sosial kompetanse kan være virkningsfulle på barn med eksternalisert problematferd.¹⁶ Likevel er det ikke bare tiltak i forhold til arbeid med læringsmiljø som har betydning. Departementet vises også til strategien om å forbedre den tilpassede opplæringen til hver enkelt elev.¹⁷ Dette kan i beste fall også virke forebyggende mot atferdsproblematikk da eleven i større grad vil kunne finne skolen meningsfull og som noe eleven kan klare å mestre:

Hver elev er unik: Det må tas høyde for at elevene, omgivelsene og situasjonen er unik. Alle elever har ulike egenskaper, forutsetninger og behov, samtidig som deres vansker fremstår innenfor helt spesifikke kontekstuelle betingelser. Skolene må bruke svært fleksible og individuelle strategier knyttet til hver enkelt elevs behov i spesifikke situasjoner, dersom man skal registrere positiv effekt av spesialundervisning. Enkeltelevs problemer kan ikke løses med prototypestrategier, standardiserte tilnærminger eller helt generelle spesialundervisningstiltak, gjeldende for mange elever på samme tid (Egelunds og Tetlers referert i Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 63).

Videre tar meldinga opp viktigheten av at lærere ikke står alene i jobben om å håndtere atferdsproblematikk og at en må benytte seg at tjenestene og støtteapparatet som finnes i kommunen, fylkeskommunen og i helse:

God hjelp og tilrettelegging for barn med sammensatte vansker krever.. nødvendig kjennskap til andre hjelpetjenester. De har plikt til å varsle barnevernet ved alvorlig bekymring om barns omsorgssituasjon eller ved alvorlige atferdsvansker. Det er da viktig at ansatte rådfører seg med barnevernet om hvordan man oppdager barn i risiko og bygger opp kompetanse på området. Økt kjennskap til barnevernet innenfor barnehage og skole vil også kunne føre til tidligere innsats overfor det enkelte barn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 133).

Jeg opplever departementets anbefaling om å melde til barnevernet som tvetydig i forhold til når atferdsvanskene har en slik art eller alvorlighetsgrad at de må meldes til barnevernet. Ved å melde foreldre som allerede har en belastning med et barn som utviser utfordrende atferd, kan man legge til en ekstra byrde ved å kontakte barnevernet uten å ha en mistanke om at utfordringene til eleven kommer som følge av omsorgssvikt i hjemmet. Som lærer ville jeg

¹⁶ Beskrives i 3.1.3.3 (forebyggende arbeid i skolen)

¹⁷ TPO er beskrevet som beskyttende faktor i 3.1.3.2 (skolen som beskyttende faktor)

heller opplyst foresatte om at det finnes en mulighet med å selv ta kontakt med barnevernet for å få oppfølging og veiledning. En annen mulighet ved bekymringer knyttet til svært utfordrende atferd, der det ikke ligger til grunn særskilt mistanke om vold eller seksuelle overgrep er at foresatte innkalles til bekymringssamtale i forkant av en eventuell oppmelding. Bekymringssamtalen vil da inneholde skolens standpunkt rundt bekymringsfull atferden. I et slik møte blir foresatte gjort oppmerksom på at skolen vil melde eleven på grunnlag av atferdsutfordringer, og de kan bli gitt valget om selv å søke hjelp og veiledning. Videre vil jeg komme inn på det forebyggende aspektet som departementet har innspill om.

Når det kommer til forebygging, kommer ikke disse like klart frem som tiltakene og de tolkes av meg som mer diffuse. Og jeg tolker det slik at tiltakene i departementet foreslår i utredninga og det søkelyset på læringsmiljø også er deres innspill på hvordan forebygge utfordrende atferd. I tillegg til at de referer til tiltak som hvordan være en god klasseleder. En mulighet er at dette handler om en balansegang mellom fellesskapet og det individuelle:

Balansen skapes gjennom læringsmiljøer med variasjon og bevissthet knyttet til arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering. Dette forutsetter at skolen løpende vurderer, varierer og endrer egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9).

Denne tankegangen støttes av rapport B som viser til at skoler med liten forekomst av atferdsproblemer har en skolekultur der praksisen er bygd opp rundt en felles pedagogisk refleksjon. Der man i fellesskap har kommet frem til en forståelse for blant annet å skape gode læringsmiljø.¹⁸ Det virker for meg som at departementet konkluderer med at læringsmiljøet og tidlig innsats er den største og avgjørende faktoren i forebygginga av både atferdsproblematikk, lærevansker og resterende målgruppe i meldinga:

Et godt læringsmiljø bidrar til økt læringsutbytte, sosial utjevning, mindre fravær og bedre helse og trivsel. Forskning viser også at et godt læringsmiljø bidrar til å redusere omfanget av mobbing. Dette er viktig for alle elever, men kanskje særlig for elever som trenger mer oppfølging og tilrettelegging enn andre (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 30).

¹⁸ I 3.2.3.1 (lav forekomst av atferdsproblemer på skolenivå)

5.3 Oppsummering av tekstanalysen

Barns rett til tilpasset opplæring med tilfredsstillende utbytte i en inkluderende skole er målet for både Midtlyngutvalget og Kunnskapsdepartementet. Mandatet til Midtlyngutvalget var å gjennomgå opplæringen for barn med særlige behov sett ut fra reformen *Kunnskapsløftet* der tilpasset opplæring for alle er et grunnleggende prinsipp. Utredninga gjorde et forsøk på å endre opplæringen fra en individorientert spesialundervisning til tilpasset opplæring innenfor fellesskapet ved å fjerne den individuelle retten til spesialundervisning og erstatte den med rett til ekstra tilrettelegging. Stortingsmeldingas mandat var å undersøke hvordan opplæringstilbudet til barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte kunne forbedres. Her ble den individuelle retten til spesialundervisning stående. Hovedoppgaven for utdanningssystemet som vises gjennom begge dokumentene er å legge til rette for at elever skal få sin opplæring innenfor inkluderende rammer i den ordinære opplæringen. Denne tilrettelegging skal være så tilpasset at elevene har utbytte av den. Forståelsen av begrepet rettigheter og hvordan disse rettighetene skal virkeliggjøres til daglig i grunnopplæringen er forskjellig.

Utredninga og meldinga definerer problematferd med å nevne de ulike alvorlighetsgradene. Grunnen til at atferdsproblematikk er nevnt i disse dokumentene er at elevene som utviser denne type atferd ofte mottar spesialundervisning, ved at de er under oppfølging i ulike etater eller tjenester eller er i risiko for å bli oppmeldt til disse tjenestene.

Begge dokumentene viser til problematferd som et kontekstuellet betinget fenomen, som i stor grad kan forklares ut fra forhold ved læringsmiljøet i skolen. Dette medfører at det er mulig både å forebygge og redusere problematferd i skolen. En oppsummerende setning for dokumentenes innspill om atferdsproblematikk er at atferdsproblemer ikke kan forklares ut fra faktorer hos eleven, men at det må forstås i sammenheng med undervisningen og læringsmiljøet. Utdanningsmyndighetene sier gjennom disse to dokumentene at atferdsproblematikk er et alvorlig problem i den norske skolen. Og at en må jobbe forebyggende særlig med læringsmiljøet.

6 Avslutning

Mitt valgte fokus i denne avhandlingen har vært atferdsproblematikk. En av de viktigste erfaringene jeg sitter igjen med etter å ha jobbet med empirien er at dokumentene i stor grad omhandler feltet spesialpedagogikk, og elever som mottar spesialundervisning. I startfasen av analysen betvilte jeg om dette var dokumenter som hadde relevans for lærere og avhandlingen. Det vil jeg i stor grad si at de har. Mange av elevene i skolen som sliter med atferdsproblematikk har ikke kommet til det steget enda, men er sannsynlige kandidater for å trenge støtten om trenden med negativ atferd ikke blir stoppet. Det er viktig at lærere kjenner til dette og har kunnskap om hvilke faktorer som er av betydning når det kommer til forebygging og tiltak.

Verken utredningen eller stortingsmeldingen setter eksplisitt søkelys på hvordan en konkret kan arbeide for å forebygge atferdsproblematikk. Dette for å unngå elever som havner så langt bak faglig og sosialt at det vil kreve spesialundervisning. Barn med utfordrende atferd har trolig større sjanser for på et tidspunkt å måtte motta spesialundervisning. Dette er en konsekvens av utfordringer over tid, der atferden går ut over den skolefaglige prestasjonen. Selv om de i utgangspunktet har evner om å følge den ordinære opplæringen, vil eksempelvis det å gå ut av undervisningen over lengre perioder føre til tapt undervisning som gjør at disse elevene blir fagmessig bak klassen.

6.1 Svar på studiens forskningsspørsmål

Dokumentene dreier seg i stor grad om skolens organisering av spesialundervisning. Atferdsproblematikk nevnes i begge offentlige dokumenter og hvordan en som lærer skal arbeide forebyggende eller kan innføre tiltak blir diskutert både implisitt og eksplisitt.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke innspill gir utdanningsmyndighetene til forebygging av problematferd?

Svar: Utdanningsmyndighetene innspill er at læringsmiljøet gjennom lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp er den viktigste forebyggende faktoren av problematferd. Det må jobbes med å skape et trygt og godt læringsmiljø for alle elever. Utdanningsmyndighetene sier også at problematferd burde oppdages tidlig for å forebygge at den får utvikle seg til å bli alvorlig.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke innspill gir utdanningsmyndighetene til håndtering av problematferd som allerede er etablert?

Svar: Utdanningsmyndighetene innspill er at lærere ikke skal stå i de utfordrende situasjonene alene, men å kontakte andre tjenester for støtte og veiledning. Et annet tiltak er tilpasse undervisningen godt nok for elevene slik at de føler mestring og tilhørighet i skolen. Tiltak som blir beskrevet er å forbedre elevenes læringsbetingelser gjennom målrettet tilpasset opplæring og tiltak i læringsmiljøet.

Disse dokumentene er likevel ikke fullstendige. Det dokumentene sier lite om er hvordan lærere i skolehverdagen spesifikt kan jobbe for å tilrettelegge og gjøre hverdagen enklere for elever som utviser problematisk atferd: Hvordan skape et godt læringsmiljø i klasserommet? Hvordan forholde seg til elever som utagerer? Hvordan forstå disse elevene?

6.2 Veien videre

Utredninga og meldinga legger begge stor vekt på at lærerne må utvikle sin kompetanse for å bedre håndtere atferdsproblematikk. Dette gjennom å styrke lærerutdanningen og kurse lærere. Med denne avhandlingen kan jeg delvis konkludere med at dette målet ikke enda er nådd. Det er enda i dag mange lærere i skolen som ikke er kurset i å håndtere atferdsproblematikk, og mitt studieløp har problematikken vært lite i fokus innenfor både pedagogikk og annen fagdidaktikk.

Å stå i konflikter med elever som utviser problematisk atferd er vanskelig. I denne avhandlingen har jeg vist til anbefalinger og innspill som er forskningsbaserte om hvordan man som lærer kan håndtere dette. I en fremtidig studie kunne det være interessant å se på hvordan skoler og lærere praktisk og konkret jobber for å fremme gode læringsmiljøer og hvordan atferdsproblematikk blir diskutert og reflektert rundt i utviklingsarbeidet.

6.3 Hvordan kan lærere ta i bruk innspillene fra utdanningsmyndighetene?

Målsetningen med denne avhandlingen var å utvikle innsikt om problematferd. Den teoretiske og empiriske kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom prosessen med å skrive denne

masteroppgaven viser at det er mulig å både redusere og forebygge atferdsproblemer ved å bevisst benytte kunnskapen som finnes. Lærere har ansvaret for å tilpasse undervisningen og legge til rette så langt det er mulig innenfor de ordinære rammene av undervisning.

Elever som utviser problematisk atferd, har det sannsynligvis vanskelig i skolen. Det er læreren som har ansvaret for å skape gode læringsmiljøer, å danne gode relasjoner til elevene og ta ansvar for å forebygge og sette inn tiltak mot atferdsproblematikk. Dette må gjøres gjennom å sette søkelys på at barns reaksjoner har en årsak. Der væremåten må tolkes som kommunikasjon uten ord. Lærerens rolle er å tolke denne kommunikasjonen og oversette denne nonverbale kommunikasjonen. Når det kommer til atferdsproblematikk kan en ikke utelukkende se på individuelle forutsetninger hos eleven eller bruke årsaksforklaringer slik som kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn eller diagnoser for å forklare atferden.

Jeg ønsker med dette å formidle et paradigmeskifte i og sette barnet først og lete etter den relasjonelle konteksten som ligger bak den utfordrende atferden. Dette gjennom å vektlegge viktigheten av dialog og se årsaken bak barns atferd. Å kunne være en empatisk lærer selv når det stormer som verst. Å være lærer som står i konflikt med elever er krevende, likevel skal vi etterstrebe å se barn som har det vanskelig, ikke som er vanskelige. Det er viktig å være til stede for barna, og se på dem som hvert sitt unike individ som forteller hvem de er. Vi må derfor bruke vår kompetanse og ha omsorg og tørre å vise kjærlighet for de sårbare elevene, å vise forståelse og tolke det budskaper de forteller, slik at vi kan gjøre vårt for å tilrettelegge og bidra til å gjøre hverdagen litt enklere for de elevene som strever. Med dette ønsker jeg å avslutte med et sitat som jeg i fremtiden kommer til å tenke på når jeg selv opplever å skulle hjelpe, tilrettelegge for og trygge elever med utfordrende atferd:

Man vil bli elsket, i mangel av det å bli beundret, i mangel av det å bli fryktet, i mangel av det å bli avskydd og foraktet. Man vil inngi menneskene en eller annen slags følelse. Sjelen skjelver av skrekk for tomrommet og ønsker kontakt for enhver pris (Söderberg & Hagerup, 2017).

Referanseliste

- Bergkastet, I., Kongstein, C. & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse : varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Boréus, K. (2016). Texter i vardag och samhälle. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 157-175). Stockholm: Liber.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper (Red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: vol. 2. Research Designs* (s. 57-71). Washington, D.C.: The American Psychological Association.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, U. (2018). Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen. *Spesialpedagogikk*, 83(6), 7-15.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fagervoll, R. & Nordal, T. (2014). *Problematferd i skolen : håndbok i forebygging og håndtering av problematferd i skolen*. Fyllingsdalen: Nor-Fag.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2016). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16-43). Stockholm: Liber.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjøbli, J. (2012). Atferdsvansker hos barn *forebygging.no*. Hentet fra <http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Atferdsvansker-hos-barn/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. nr. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Letnes, M.-A. (2010). Litteraturgjennomgang. Hentet 22.04.2021 fra <https://mariannletnes.com/2010/11/24/litteraturgjennomgang/>
- Lillejord, S. (2000). *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning : en analyse av aktørperspektiver*. S. Lillejord, Bergen.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. *Risikoutvikling*, 107.
- Nordahl, T., Kostøl, A. K. & Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Rapport nr. 3). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* ((LOV-1998-07-17-61)). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: en metodebok for lærere, studenter og forskere*.

- Roland, P., Respekt & Universitetet i Stavanger Senter for, a. (2011). *Problematferd i skolen : hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Söderberg, H. & Hagerup, H. (2017). *Doktor Glas* (2. utg. utg.Doktor Glas). Oslo: Bokvennen.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- von der Lippe, A. L. & Wilkinson, S. R. (2005). *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging*: Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Westlund, I. (2016). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 71-114). Stockholm: Liber.
- Widén, P. (2016). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176-193). Stockholm: Liber.

