



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Det finnes ikke vanskelige barn, det finnes barn som har det vanskelig».

En kvalitativ intervjustudie om læreres erfaringer med å håndtere elever med eksteraliserende atferdsvansker.

Solveig Azar Svendsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

PED-3901, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	6
1.1	Bakgrunn for valg av tematikk og prosjektets formål.....	6
1.2	Temaets relevans og forskningsstatus	6
1.3	Prosjektets problemstilling og avgrensning	9
1.4	Oppgavens oppbygning.....	9
2	Teoretisk rammeverk.....	10
2.1	Begrepsavklaring.....	10
2.1.1	Kjennetegn ved atferdsvansker	10
2.1.2	Nivåer av atferdsvansker	13
2.1.3	Eksternaliserende og internaliserende atferd.....	14
2.2	Teoretiske perspektiver på atferdsvansker	15
2.2.1	Transaksjonsmodellen	15
2.2.2	Risiko- og beskyttende faktorer	15
2.3	Atferdsvansker i skolen	18
2.3.1	Læreplanverkets overordnet del	19
2.3.2	Opplæringslovens kapittel 9A	21
2.3.3	Lærerens rolle.....	22
3	Metodisk tilnærming	27
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring	28
3.1.1	Fenomenologisk vitenskapsforståelse	28
3.1.2	Hermeneutikk som vitenskapsforståelse ved tolkning	30
3.2	Kvalitativ forskningsmetode og forskningsdesign.....	30
3.2.1	Det kvalitative forskningsintervjuet	31
3.2.2	Utvalgsstrategi.....	33
3.2.3	Rekrutteringsprosessen.....	34
3.2.4	Presentasjon av utvalget	35

3.2.5	Datainnsamlingsprosessen	35
3.2.6	Transkripsjonsprosessen.....	37
3.2.7	Kvalitetsvurdering	38
3.3	Analyse.....	39
3.3.1	Tematisk analyse av datamaterialet gjennom seks faser	39
3.4	Etiske overveielser	42
3.4.1	Informert og frivillig samtykke	42
3.4.2	Konfidensialitet og anonymitet	42
3.4.3	Innsyn i resultater	43
3.5	Styrker og svakheter ved studien	43
4	Presentasjon av funn.....	44
4.1	Forståelse.....	44
4.1.1	Forekomst.....	45
4.1.2	Årsaker	45
4.1.3	Konsekvenser	46
4.2	Kunnskaper og kompetanse	47
4.2.1	Personlige egenskaper	48
4.2.2	Relasjonskompetanse	48
4.3	Påvirkende faktorer	49
4.3.1	Positivt påvirkende faktorer	49
4.3.2	Negativt påvirkende faktorer.....	51
4.3.3	Tilnæringsmåter	52
4.4	Utfordringer.....	53
4.4.1	Løsninger.....	55
5	Diskusjon.....	55
5.1	Forskningsspørsmål 1: <i>Hvilken forståelse og kunnskaper har lærerne av begrepet eksteraliserende atferdsvansker hos barn?</i>	55

5.2	Forskningsspørsmål 2: <i>Hvilke faktorer erfarer lærerne som betydningsfulle i påvirkningen av atferdsvansker?</i>	58
5.3	Forskningsspørsmål 3: <i>Hvilke utfordringer beskriver lærerne som fremtredende ved arbeidet med atferdsvansker?</i>	61
5.4	Hovedproblemstilling: <i>«Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med å arbeide med og håndtere elever med atferdsvansker?»</i>	63
6	Konklusjon og avsluttende refleksjoner	65
6.1	Videre forskning.....	66
	Referanseliste	67
	Vedlegg	71
	Vedlegg 1 intervjuguide	71
	Vedlegg 2 informasjonsskriv m/samtykkeskjema.....	73
	Vedlegg 3 godkjenning fra NSD	75

Tabelliste

Tabell 1 – presentasjon av utvalget	35
---	----

Figurliste

Figur 1 – nivåer av atferdsvansker (Ogden, 2022, s. 14)	13
Figur 2 – kompetansetrekanten (Skau, 2017, s. 62)	24
Figur 3 – temaoversikt.....	41

Forord

En lang og krevende, men dog lærerik reise nærmer seg slutten, med en etterlengtet gjennomføring av masteroppgaven. Etter mange års studier og besøk innenfor flere ulike studieretninger, fant jeg endelig min vei i spesialpedagogikken. Arbeidet med masteroppgaven har vært en prosess fylt av inspirasjon, lærdom og personlig så vel som akademisk utvikling, selv om fortvilelsen og de tunge dagene har satt sitt preg. Prosessen har brakt meg en styrket faglig tilhørighet og kunnskaper som jeg ser frem til å bidra med i det spesialpedagogiske praksisfeltet.

Først og fremst vil jeg takke min fantastiske veileder, Kirsten Flaten, for hennes kunnskapsrike innspill og uvurderlige veiledning gjennom hele prosessen. Jeg kunne ikke bedt om en mer engasjert og motiverende veileder. Jeg ønsker å vise takknemlighet overfor mine utrolig dyktige og reflekterte informanter, dere har vært grunnmuren i prosjektet.

Jeg ønsker å takke min kjære Rune for all støtten, du har stått stødig for meg og hatt troen på meg når jeg ikke har hatt troen på meg selv. Takk til min familie, medstudenter og gode venner for støtte og motiverende samtaler på gode og dårlige dager.

Med mastergradens ende og arbeidslivet som står for tur, er det på tide å sprette champagneflaska som har ventet på meg siden første dag av masterstudiet.

Tromsø, mai 2023

Solveig Azar Svendsen

Sammendrag

Atferdsvansker er blant de mest utfordrende problemene i skolen og blant vanskene som forekommer oftest. Atferdsvansker er et ettertraktet tema som berører lærernes daglige utøvelse av deres yrkesprofesjon, og krever en sammensatt forståelse, kunnskaper og handlingskompetanse for å imøtekomme skolens verdigrunnlag og prinsipper som skal ivareta elevene. Masterprosjektets søkelys rettes mot læreres erfaringer med å arbeide med atferdsvansker i skolen, med følgende problemstilling:

«Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med å arbeide med og håndtere elever med atferdsvansker?».

For å avgrense problemstillingens rekkevidde, er følgende tre forskningsspørsmål utformet:

- F1. Hvilken forståelse og kunnskaper har lærerne av begrepet eksternaliserende atferdsvansker hos barn?
- F2. Hvilke faktorer erfarer lærerne som betydningsfulle i påvirkningen av atferdsvansker?
- F3. Hvilke utfordringer beskriver lærerne som fremtredende ved arbeidet med atferdsvansker?

Det teoretiske grunnlaget som innrammer temaet, gjenspeiler ulike relevante aspekter, perspektiver og forståelse av atferdsvansker, og består av teori om kjennetegn og nivåer av atferdsvansker, risiko- og beskyttende faktorer og atferdsvansker i skolen i lys av prinsipper, verdier og elevenes rettigheter. Studiens problemstilling belyses gjennom en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk-hermeneutisk forankring til grunn.

Datainnsamlingen er gjort med utgangspunkt i kvalitative intervjuer av fem lærere innenfor 1.-4. trinn, og er analysert ved en tematisk analyse.

Studiens resultater indikerer et behov for økt kunnskap og kompetanse rundt atferdsvansker, samtidig som det rettes søkelys mot betydningen av å sette håndteringsmetoder og konkrete strategier på skolens dagsorden.

1 Introduksjon

I dagens skole står lærere overfor et samfunnsansvar som utfordrer deres yrkespraksis og handlingskompetanse, med en betydelig ansvarsbyrde i barns oppvekst og opplæring.

Ansvarer stiller krav til lærerens profesjonelle og kommunikative ferdigheter for å håndtere det mangfoldet av elever og atferd som er i skolen. Atferdsvansker er en krevende utfordring for lærere, og forutsetter en sammensatt forståelse for å ivareta elevene og møte den økende forekomsten. Nasjonale satsninger på tiltak for atferdsproblematikk viser beskjedne resultater, og det er behov for økt kunnskap, forståelse og aktivitetsnivå i skolen (Ogden, 2022, s. 15).

Så beholde roen, prøve å sette seg inn i deres livsverden, se bak handlingene, være en sann trygg base som de kan søke til når bare alt stormer og er vanskelig. Det er vi som har ansvaret for å bygge den trygge, gode relasjonen. Og det er vår jobb, og det er kanskje den viktigste jobben vi gjør i skolen. (Informant D).

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk og prosjektets formål

Temaet atferdsvansker i skole vekket interesse gjennom min jobb på avlastningsbolig hvor jeg fikk kjennskap til utfordringer lærere møter hos barn med atferdsproblematikk.

Atferdsvansker er en problemstilling lærere har erfaring med, og inntrykket er at lærerne er rådløse om hvordan de skal håndtere atferdsvansker på en god måte. Dette var noe jeg ønsket å belyse gjennom masteroppgaven, ved å samle kunnskap om læreres erfaringer med å håndtere atferdsvansker, og avdekke utfordringer knyttet til arbeidet. Jeg ønsker å bidra til ny kunnskap om å bistå og støtte lærere i jobben de gjør og bidra til en styrking av kompetanse om atferdsvansker i praksis og i pedagogiske utdanninger.

1.2 Temaets relevans og forskningsstatus

Atferdsvansker er blant de utfordringene som forekommer oftest hos barn, og er den største gruppen av elever som mottar spesialundervisning i skolen (Nordahl, 2018, s. 114).

Atferdsvansker anses som et av de mest utfordrende problemene i skolen, og omfatter alvorlige atferdsproblemer, norm- og regelbrytende atferd og mindre alvorlig forstyrrende atferd. Rapporter fra elevundersøkelser viser at forekomsten er større i norske skoler enn i andre land (Sørli & Ogden, 2015, s. 202), som indikerer behov for kunnskaper omkring problematikken og hvordan man støtter elevene for å redusere vanskene og medfølgende konsekvenser.

Grøholt et al. (2022) påpeker at aggressiv atferd og mer alvorlige atferdsvansker tilsynelatende virker å øke i den vestlige verden (Grøholt et al., 2022, s. 51). Atferdsvansker synes å være et tiltakende problem blant barn og unge både i Norge og i andre vestlige land (Nordahl et al., 2005, s. 48). Atferdsvansker har ifølge Nordahl et al. (2018) høyere forekomst blant gutter enn jenter, er vanligere i byer enn på landet og i lavere sosiale klasser. Det er funnet sammenheng mellom utagerende atferd og lav familieinntekt, lav sosioøkonomisk status og å bo med kun én forelder (Nordahl, 2018, s. 74-75). Ifølge Sørli & Ogden (2014) er forekomsten av atferdsvansker stabil over en tiårsperiode fra 1998 til 2008 (Sørli & Ogden, 2014). Folkehelseinstituttet (2020) har ikke lyktes med å beregne forekomst fra 2012 til 2019, men rapporterer en liten økning i antall som har mottatt enkelte atferdsfokuserende tiltak over samme tidsperiode, mens andre tiltak ikke hadde noen økning. Det er imidlertid knyttet stor usikkerhet til de rapporterte tall, og det antas å være en differanse mellom antallet barn med atferdsvansker og antallet som får behandling og tiltak (Nøkleby et al., 2020, s. 27).

Det er ingen klar enighet om hvordan atferdsvansker skal defineres, noe som fører til at forekomsten og utviklingen av atferdsvansker er utfordrende å anslå (Berg et al., 2020, s. 14). Dette støttes av Ogden (2022), som uttrykker at det er utfordrende å finne undersøkelser som viser om atferdsvansker i skolen har økt, avtatt eller holdt seg uendret over tid (Ogden, 2022, s. 18-19), noe som kan skyldes at populasjon, kriterier og de anvendte kartleggingsmetoder varierer på tvers av undersøkelsene (Grøholt et al., 2022, s. 51). Det anslås likevel at andelen barn og unge med atferdsvansker ligger på omlag 5-10 % (Berg et al., 2020, s. 15).

Atferdsvansker rapporteres som en av de vanligste årsakene for henvisning til psykisk helsevern for barn i skolealder, og er forbundet med en rekke negative konsekvenser som vansker med å imøtekomme faglige krav, utfordringer med sosiale relasjoner og utvikling av emosjonelle vansker som depresjon- og angstproblematikk. Det er samtidig funnet tendenser til at atferdsvansker har mindre sannsynlighet for å endre seg med alderen (Njardvik et al., 2022, s. 895), og anses som en svært stabil vanske utover barndom (Solholm, 2014, s. 31). Barn med atferdsvansker i tidlig alder har økt sannsynlighet for å utvikle antisosial atferd i voksen alder (Sutherland et al., 2018, s. 31), og har økt risiko for arbeidsledighet, kriminalitet og dødelighet (Njardvik et al., 2022, s. 895).

Forskningsgrunnlaget belyser det betydelige ansvaret som hviler på skolene i arbeidet med å håndtere og følge opp elevene for å bremse den negative utviklingen og bidra til et trygt skolemiljø for alle. Elevenes rett til et trygt skolemiljø er lovregulert gjennom kapittel 9A i

opplæringsloven, ved § 9 A-2 som presiserer elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Kapittel 9A knyttes til læreplanverkets overordnet del som plikter skolen å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Der vektlegges det at skolens ansatte, foreldre, foresatte og elever sammen har ansvar for å etterkomme dette, og forebygge krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). På samme tid kommer det frem i Barneombudets rapport at elever med utfordrende atferd opplever at skolen slår hardere ned på dem, samtidig som noen elever erfarer at skolehverdagen i større grad består av opphold utenfor klasserommet enn av læring. Andre elever som trenger ro for å lære, blir plassert sammen med elevene med atferdsvansker slik at det forstyrrer deres egen læring (Barneombudet, 2017, s. 28; 33).

Kapittel 9A i opplæringsloven har brakt frem problemstillinger knyttet til lærernes rettssikkerhet, hvor det i NOU 2019: 23 kommer frem at mange lærere mener at innføringen av de nye reglene har bidratt til at deres rettssikkerhet er blitt svekket (NOU 2019: 23, s. 469). Slik loven er utformet er det elevenes opplevelse som avgjør om den har et trygt skolemiljø, og lærere erfarer at elever føler seg krenket i tilfeller hvor det kun er gjort alminnelige grensesettinger fra lærerens side (NOU 2019: 23, s. 448). Utdanningsforbundet mener ut ifra betraktninger om lærernes rettssikkerhet ved kapittel 9A at regelverket i større grad må ivareta rettssikkerheten til de som er anklaget for å ha krenket (NOU 2019: 23, s. 448).

Læreres kompetanse er et sentralt aspekt ved arbeid med atferdsvansker, hvor det i Meld. St. 6 (2019-2020) blant annet pekes på et behov for økt kompetanse i skoler for å fange opp og følge opp barn med behov for særskilt tilrettelegging. Regjeringen legger frem et ønske om at elever skal møte kvalifiserte lærere med høy og relevant kompetanse, som er støttende og legger til rette for trivsel og læring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 63). I tillegg til fagpedagogiske kompetanseområder understrekes et behov for en styrking av den spesialpedagogiske kompetansen i skolene, samt behovet for vektlegging av spesialpedagogiske emner i lærerutdanningene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 67).

Elever med atferdsvansker er tilsynelatende en svært krevende elevgruppe både for læreren og klassen, og stiller krav til lærerens forståelse, kunnskap og kompetanse. Fordi atferdsvansker er en av de høyest forekommende utfordringene i skolen, peker dette på at temaet bør belyses og løftes frem i dagens skolesamfunn. Grimsæth et al. (2018) har forsket på læreres handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd, og påpeker at lærere søker mer kunnskap, kompetanse og konkrete verktøy omkring hvordan å arbeide strukturert for å hjelpe

elever med atferdsvansker i skolen (Grimsæth et al., 2018, s. 319). Samlet danner denne fremstillingen et velbegrunnet fundament for videre forskning på et tema som virker å være ettertraktet i praksis.

1.3 Prosjektets problemstilling og avgrensning

For å få et bredt grep om læreres erfaringer omkring atferdsvansker, er problemstillingen utformet for å være mest mulig dekkende for dens innhold: «*Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med å arbeide med og håndtere elever med atferdsvansker?*».

Forskningsspørsmålene er utformet med sikte på å belyse nyansene av problemstillingen, med følgende tre formuleringer:

- F1. Hvilken forståelse og kunnskaper har lærerne av begrepet eksternaliserende atferdsvansker hos barn?
- F2. Hvilke faktorer erfarer lærerne som betydningsfulle i påvirkningen av atferdsvansker?
- F3. Hvilke utfordringer beskriver lærerne som fremtredende ved arbeidet med atferdsvansker?

Temaet berører en rekke interessante perspektiver, og en avgrensning av innholdet er nødvendig. Internaliserende atferdsvansker, forebygging, tidlig innsats og tiltak vil falle utenfor prosjektets rammer.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks kapitler som følger en metodisk rekkefølge.

I første kapittel presenteres temaet med bakgrunn for valget, innhold og rammer, samt forskningsstatus med begrunnelse for spesialpedagogisk relevans.

Andre kapittel følger en redegjørelse av det teoretiske rammeverket og de aspekter som skal belyses gjennom oppgaven, med begrepsavklaring fulgt av teoretiske perspektiver og skolens arbeid med atferdsvansker.

I tredje kapittel presenteres prosjektets metodiske tilnærming med vitenskapsteoretisk forankring, gjennomgang av forskningsmetode, etiske betraktninger og studiens styrker og svakheter.

Fjerde kapittel presenterer studiens funn med analyse og fortolkninger.

I femte kapittel drøftes funnene i lys av det teoretiske grunnlaget for å besvare prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

Oppgaven avrundes i sjetten kapittel ved konklusjon og avsluttende refleksjoner om videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I følgende kapittel vil det teoretiske rammeverket for prosjektet redegjøres for, med en innledende begrepsavklaring for å belyse ulike aspekter ved innholdet i begrepet atferdsvansker slik det vil anvendes i denne oppgaven. Deretter følger teoretiske perspektiver som vil bidra til å danne en forståelse av sammenhengende faktorer som forklarer og innvirker på atferdsvansker. Til sist vil skolens rolle i tilknytning til arbeid med atferdsvansker hos elever redegjøres for, med sentrale styringsdokumenter og læreres kompetanse som hovedpunkter.

2.1 Begrepsavklaring

Atferdsvansker har en noe uklar terminologi, og defineres på ulike måter. Det anvendes ulike begreper både nasjonalt og internasjonalt, som eksempelvis problematferd, atferdsproblemer, atferdsforstyrrelser, utagerende atferd, disruptive behavior og problem behavior for å nevne noen. Skogen & Torvik (2013) beskriver skillet mellom diagnostiserte og ikke-diagnostiserte atferdsvansker, hvor begrepet atferdsforstyrrelser refererer til de diagnostiske kategoriene som defineres i DSM-5 og ICD-10. Atferdsvansker refererer til en ikke-diagnostisk kategori av normbrytende og problematisk atferd av eksternaliserende karakter (Skogen & Torvik, 2013). I denne oppgaven benyttes termen atferdsvansker, som omfatter det spekteret av utagerende atferd som forekommer i skolen.

2.1.1 Kjennetegn ved atferdsvansker

Atferdsvansker omfatter utagerende atferd fra lettere opposisjonell atferd som sinneutbrudd og skriking, til mer alvorlig antisosial atferd som aggresjon og hæververk. Atferdsmønsteret hos barn og unge med atferdsvansker er variabelt og komplekst, med en sammensetning av symptomer som er vedvarende over tid (Solholm, 2014, s. 20). Nordahl et al. (2005) understreker at man må være bevisst skillet mellom normalatferd og atferdsvansker, da periodevis og situasjonsbetinget problematferd er en del av menneskets naturlige lærings- og utviklingsprosess (Nordahl et al., 2005, s. 31). Den følgende redegjørelsen vil ta utgangspunkt

i ulike former for *antisosial, opposisjonell* og *aggressiv atferd* som gjentakende kjennetegn ved atferdsvansker.

2.1.1.1 Antisosial atferd

Antisosial atferd refererer til fiendtlige handlinger som går på bekostning av andres rettigheter, eller står i motsetning til sosiale normer og regler (Solholm, 2014, s. 21).

Antisosial atferd hos barn er forbundet med relasjonsvansker, svake akademiske ferdigheter, dårligere fysisk og psykisk helse og rusproblematikk, samtidig som det er funnet sammenhenger med svekket emosjonell fungering som eksempelvis empatiske evner eller evner til å gjenkjenne følelser (van Goozen et al., 2022, s. 354). Nordahl et al. (2005) beskriver antisosial atferd som handlinger som befinner seg på et spekter fra relativt ubetydelige regelbrudd som å lyve om alder for å oppnå et mål, til mer intensjonelle handlinger ved bruk av vold for å påføre andre alvorlig fysisk eller psykisk skade. I skolesammenheng defineres antisosial atferd som ulike former for hærverk, trusler mot medelever, tyveri av andres gjenstander, medbringe kniv eller å være ruspåvirket på skolen (Nordahl et al., 2005, s. 37).

2.1.1.2 Opposisjonell atferd

Opposisjonell atferd dreier seg om atferd som innebærer motstand overfor omsorgs- og autoritetspersoner, og vanskeligheter med tilpasning til gjeldende normer og regler.

Betegnelsen refererer til både passive og aktive former for atferd, hvor opposisjonell atferd i passiv form omhandler ignorering av beskjeder, og den aktive ved protester mot krav fra voksne (Roland, 2021, s. 59; Solholm, 2014, s. 22). Roland (2021) påpeker at den opposisjonelle atferden kan innebære motstand mot å utføre oppgaver som læreren har gitt instruksjoner om, og kan resultere i mildere former for forhandlinger mellom elev og lærer, eller mer alvorlig nektende atferd. Slik atferd omtales som autoritetskonflikt og knyttes til risiko for negativ sosial tilpasning. Vedvarende opposisjonell atferd kan resultere i en maktkamp mellom eleven og læreren, som kan iverksette stressreaksjoner hos begge parter (Roland, 2021, s. 59-60).

2.1.1.3 Aggressiv atferd

Ved aggressiv atferd har barnet en intensjon om å påføre andre fysisk eller psykisk skade. Denne atferden er uklart definert, og kategoriseres ofte i ulike undergrupper.

Interpersonlig, direkte og relasjonell aggresjon

Interpersonlig aggresjon refererer til en type aggresjon som skiller mellom verbal (trusler og banning) eller fysisk (slåssing, mobbing eller fysiske angrep). Den fysiske aggresjonen opptrer som regel på et tidligere stadium i utviklingen enn den verbale, og gir grunn til bekymring dersom den vedvarer. Disse typene aggresjon anses som en direkte form for aggresjon, mens de indirekte, relasjonelle formene omfatter mer ondsinnede trusler med mål om å svekke relasjoner eller tilhørigheten til andre. Relasjonell aggresjon har større forekomst hos jenter enn hos gutter, og har tilsynelatende hatt en økende tendens som følge av økningen i bruk og tilgang på sosiale medier (Solholm, 2014, s. 22-23).

Instrumentell aggresjon

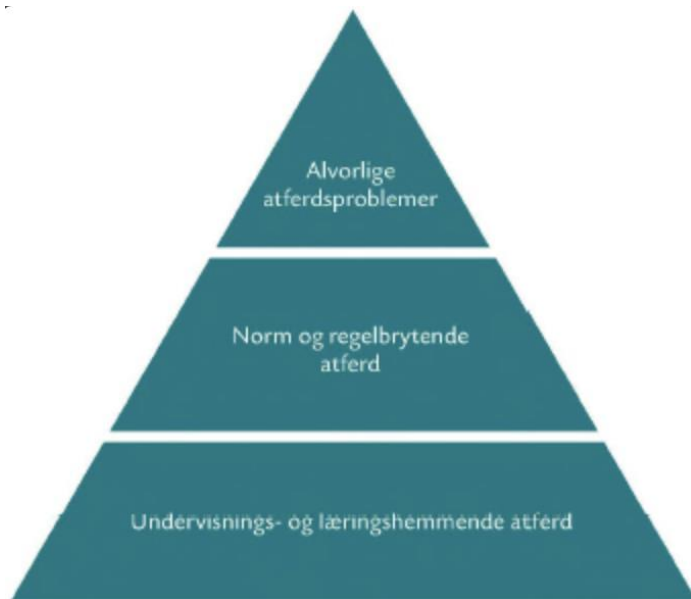
Instrumentell aggresjon omfatter atferd som er intensjonell for å oppnå et mål, og kan eksempelvis være når små barn slår fra seg for å ta leker fra andre. Ved denne formen for aggresjon er det selve gjenstanden som er målet. Når hensikten er å påføre andre personer smerte, er det tale om fiendtlig aggresjon (Solholm, 2014, s. 23).

Reaktiv og proaktiv aggresjon

Reaktiv og proaktiv aggresjon beskriver motivasjonen bak den aggressive atferden, hvor førstnevnte refererer til barnets aggressive reaksjon på en hendelse forutfor reaksjonen, og sistnevnte dreier seg om en uprovosert form for aggresjon som tar sikte på å skade eller kontrollere motparten (Drugli, 2013, s. 47). Proaktiv aggresjon anvendes som en metode for å oppnå det en ønsker, da barna gjennom tidligere samhandling med foreldre og jevnaldrende har erfart at det nytter. Gjennom gjentakende suksessfulle erfaringer, opprettholdes den proaktive aggresjonen med forventninger om gevinst. Barn med proaktiv aggresjon kjennetegnes ved større grad av instrumentelle mål, som eksempelvis å tilegne seg ressurser eller dominans overfor andre. Barn med atferdsvansker har større forekomst av proaktiv aggresjon sammenlignet med reaktiv aggresjon, som i større grad kjennetegnes hos barn med vansker med å regulere følelser, som eksempelvis negativ emosjonell labilitet (Slaughter et al., 2020, s. 321-322). Barn med reaktiv aggresjon og negativ emosjonell labilitet er utsatt for å ha impulsive reaksjoner ved provokasjoner, mens barn med proaktiv aggresjon er kjennetegnet ved å være avstengt fra følelsesmessige reaksjoner, og barnet opplever tilfredshet fremfor skyldfølelse over å kontrollere motparten (Drugli, 2013, s. 47; Romero-Martínez et al., 2022, s. 1-2).

2.1.2 Nivåer av atferdsvansker

Ogden (2022) skildrer atferdsvansker i skolen bestående av en rekke ulike forstyrrende atferd som uhøflighet, uakseptabel språkbruk, økt oppmerksomhetsbehov, sinne, konfliktsøkende tendenser, kraftig opposisjon til voksenpersoner og angrep på medelever (Ogden, 2022, s. 11). Dette sammensatte bildet av hvordan atferdsvansker kommer til uttrykk, fører til at det vanskelig kan enes om én allment anerkjent definisjon (Ogden, 2022, s. 18).



Figur 1 – nivåer av atferdsvansker (Ogden, 2022, s. 14)

Ogden (2022) har utarbeidet en modell for å forstå atferdsvansker i skolen med utgangspunkt i å klassifisere atferden etter alvorlighetsgrad. De ulike nivåene illustreres ved figur 1.

Undervisnings- og læringshemmende atferd defineres følgende:

Uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø. (Ogden, 2022, s. 13)

Undervisnings- og læringshemmende atferd innebærer et høyt konflikt- og støynivå, samt svekkede relasjoner mellom lærer og elev, og svak faglig utvikling. Denne formen for atferd er atferd som forekommer i de fleste klasserom og påvirkes av faktorer i skolemiljøet, men krever normalt ikke mer enn korrigerende fra lærerens side (Ogden, 2022, s. 13-14). Norm- og regelbrytende atferd er det neste nivået, og defineres:

Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling. (Ogden, 2022, s. 13)

Denne atferden strider mot skolens regelverk og verdier. Typisk er at den kjennetegnes ved den sosiale bakgrunnen og faktorer hos individet. De elevene som faller innenfor denne kategorien, kjennetegnes ved en utagerende og konfliktpreget mestringsstil, og emosjonelt betingede vansker (Ogden, 2022, s. 14).

Det siste nivået er alvorlige atferdsproblemer som er mer omfattende og vedvarende, og krever umiddelbar og intensiv innsats fra støtteapparatet rundt eleven. Denne atferden defineres slik:

Alvorlige atferdsproblemer viser seg som vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser. Hos ungdom omfatter problemene lovbrudd, vold, rømming, skulk og motarbeiding av voksen autoritet. (Ogden, 2022, s. 14)

Atferd av slik karakter krever i stor grad tverretattlig samarbeid hvor både skolen, hjemmet, PP-tjenesten og psykisk helsevern involveres, selv om det er skolen som hovedsakelig må iverksette problemløsende tiltak (Ogden, 2022, s. 14).

2.1.3 Eksternaliserende og internaliserende atferd

Begrepene eksternaliserende og internaliserende atferdsvansker anvendes overordnet for å beskrive og differensiere mellom ulike atferdsrelaterte, emosjonelle og sosiale problemer (Achenbach et al., 2016, s. 647). Ifølge Skogen & Torvik (2013) er eksternaliserende atferd en fellesbetegnelse for atferd som er synlig for omgivelsene, og omfatter atferdsforstyrrelser, ADHD og rusbruk (Skogen & Torvik, 2013, s. 9). Solholm (2014) beskriver eksternaliserende atferd som rettet utover, eksempelvis i form av aggressivitet, impulsivitet, uro og regelbrudd (Solholm, 2014, s. 21). Internaliserende atferd refererer til mer emosjonelt preget atferd, som depresjon og nedstemthet, engstelse, somatisering og tilbaketrekning (Skogen & Torvik, 2013, s. 9; Solholm, 2014, s. 21). Det er imidlertid ikke uproblematisk å differensiere mellom disse to, da eksternaliserende og internaliserende vansker ofte kan forekomme samtidig med

overlapp i symptombilde (Nordahl et al., 2005, s. 35). Atferdsvansker slik de beskrives i denne oppgaven, refererer til utagerende uttrykk og er avgrenset til eksternaliserende atferd.

2.2 Teoretiske perspektiver på atferdsvansker

2.2.1 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen tar utgangspunkt i at barnets utvikling påvirkes av samspillet mellom ulike faktorer over tid, og at utviklingen er et resultat av kontinuerlig og gjensidig interaksjon mellom barnet, omgivelsene og de sosiale erfaringer det gjør seg (Sameroff, 2009, s. 6).

Drugli (2013) beskriver at skillet mellom arv og miljø ikke lenger er like betydningsfullt som tidligere, men at det er samspillet mellom disse som former barnets utviklingsprosess. Barnets miljø påvirker betydningen de genetiske trekk får for utviklingen, samtidig som miljøet påvirker hvordan genene kommer til uttrykk. Barn som er omgitt av et trygt miljø vil kunne utvikle atferdsvansker, da deres biologiske betingelser vil påvirke atferden. Barnets egenskaper og atferd vil videre påvirke foreldrenes reaksjoner, som igjen vil føre til en respons hos barnet. Slik vil den gjensidige påvirkningen utvikle seg over tid og påvirke utviklingsprosessen (Drugli, 2013, s. 17-19).

Nordahl et al. (2005) understreker at atferdsvansker må forstås som sosialt betinget fremfor å betraktes uavhengig av den sosiale konteksten individet inngår i (Nordahl et al., 2005, s. 19; 56). Barnets utvikling foregår som del av en større sammenheng, og faktorer utenfor barnets nærmiljø kan ha betydning for atferdsutvikling. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner & Cole, 1981, s. 3-4) belyser barnets utvikling gjennom fire ulike nivåer som har en gjensidig påvirkning på hverandre. De ulike nivåene av modellen inkluderer både arenaer som direkte omfavner barnet, og mer overordnede arenaer som påvirker barnet indirekte gjennom barnets nærliggende miljø (Moen & Moen, 2020, s. 51).

2.2.2 Risiko- og beskyttende faktorer

Ifølge Ogden (2022) bestod tidligere kartlegging av atferdsvansker i å forklare atferden ut ifra individperspektivet, hvor fokuset var avvik hos barna. I senere tid har oppmerksomheten imidlertid blitt flyttet i retning av risiko- og beskyttende faktorer med hensikt om å avdekke forhold som kan bidra til å predikere atferdsvansker eller hindre utviklingen (Ogden, 2022, s. 15), som innebærer et forebyggende perspektiv.

2.2.2.1 Risikofaktorer

Faglitteraturen skiller mellom individuell, familiebasert og samfunnsmessig risiko (Borge, 2018, s. 68). Kompleksiteten som følger av atferdsvansker, medfører at en rekke risikofaktorer er funnet å ha sammenheng med utvikling av ulike nivåer av problematisk atferd hos barn. Blant annet fremhever Tremblay (2010) svangerskapsrelaterte faktorer som mors utdanning og alder ved første svangerskap, depresjon og negative samspillsmønstre mellom mor og barn som tidlige risikofaktorer for vedvarende atferdsvansker (Tremblay, 2010, s. 356). Stalker (2020) trekker frem depressive symptomer hos barnet selv som en risikofaktor for aggressiv atferd, og fremhever at konflikter mellom foreldre og barn er forbundet med forhøyet risiko for utvikling av atferdsvansker både i barndom og ungdomsalder (Stalker, 2020, s. 2). Flere studier har også funnet sammenhenger mellom opplevelse av skilsmisse i oppveksten og økt forekomst av atferdsvansker i voksen alder (Sillekens & Notten, 2020, s. 10-11).

Ogden (2022) har sammenfattet forskning på feltet og funnet en rekke faktorer knyttet til individ, familie og miljøet. Individuell risiko er blant annet knyttet til vanskelig temperament, vansker med selvregulering, emosjonsregulering eller lav sosial kompetanse. Familiær risiko omfatter faktorer som foreldre-barn konflikter, manglende grensesetting og antisosiale holdninger hos foreldrene. Risiko knyttet til skolemiljøet benevnes som svakheter ved skolens organisering, omgivelser eller kompetanse som gjør at elevene får begrenset oppfølging, ekskluderes fra fellesskapet eller mangler klare regelverk å forholde seg til (Ogden, 2022, s. 51).

2.2.2.2 Beskyttende faktorer

Beskyttende faktorer omfatter kjennetegn ved barn og deres miljø, som motvirker den negative effekten av de risikofaktorer barnet er omringet av (Ogden, 2022, s. 52). Beskyttende faktorer er tett beslektet med begrepet resiliens, definert som god fungering til tross for risiko (Borge, 2018, s. 18). I sammenheng med transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009, s. 6) forstås beskyttelsesfaktorer ut ifra hvordan de interagerer med andre faktorer i barnets liv over tid, og samspillet mellom risiko- og beskyttende faktorer. Tiltak for barn som er utsatt for flere risikofaktorer, må vektlegge beskyttelsesfaktorer, og omfanget av tiltakene avhenger av kompleksiteten av problematikken (Drugli, 2013, s. 33-34). Egenskaper ved barnet som isolert regnes som en risikofaktor for negativ utvikling, kan imidlertid fungere som en beskyttende faktor, f.eks. ved at angst kan virke som en beskyttende faktor for vedvarende atferdsproblemer (Borge, 2018, s. 86).

God sosial kompetanse og selvregulering, kognitive ferdigheter og et avbalansert temperament beskrives som individuelle beskyttende faktorer (Nordahl et al., 2005, s. 89; Ogden, 2022, s. 53; Solholm, 2014, s. 37). En metaanalyse av Pinquart (2017) har funnet sammenhenger mellom gode foreldreferdigheter- og relasjoner og nedgang i atferdsvansker, samtidig som uheldige oppdragelsesstiler er forbundet med økende nivåer av eksteraliserende atferd (Pinquart, 2017, s. 873). Vitaro et al. (2000) fremhever at en sterk tilknytning og relasjon til foreldrene hindret barnets påvirkning av antisosial atferd fra kamerater (Vitaro et al., 2000, s. 321). Skolerelaterte beskyttende faktorer omtales som positivt og inkluderende skoleklima, prososiale medelever, gode rutiner for tilsyn og oppfølging av regelbrudd samt motiverende, prestasjonsfremmende skolekultur (Ogden, 2022, s. 53).

Sosial kompetanse

Forskning omkring forholdet mellom sosial kompetanse og atferdsvansker har avdekket en betydelig sammenheng. Selv om det foreligger enighet i hva sosial kompetanse dreier seg om, er det ikke en felles definisjon av begrepet. Ogden (2022) har sammenfattet ulike beskrivelser av begrepet, og utarbeidet en dekkende definisjon hvor deler av den beskrives følgende:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner [...] (Ogden, 2022, s. 210).

Forholdet mellom sosial kompetanse og atferdsvansker har reist spørsmål om hvorvidt svak sosial kompetanse fører til atferdsvansker, eller om relasjonen er omvendt (Ogden, 2022, s. 223-224). Enkelte studier har funnet at svak sosial kompetanse er en sterkere prediktor for atferdsvansker enn omvendt (Bornstein et al., 2010, s. 730). Likevel hevder Ogden (2022) at det antakeligvis dreier seg om et gjensidig samspill (Ogden, 2022, s. 224).

Nyere undersøkelser viser at atferdsvansker fører til svekket sosial kompetanse. En metaanalyse utført av Hukkelberg et al. (2019) viste en signifikant negativ korrelasjon mellom atferdsvansker og sosial kompetanse, som taler for at ved høy forekomst av atferdsvansker finner man tilsvarende lav sosial kompetanse. Resultatene indikerer behov for at tiltak for å redusere atferdsvansker bør fokusere på å styrke barns sosiale kompetanse (Hukkelberg et al., 2019, s. 12).

2.2.2.3 Komorbiditet ved atferdsvansker

Barn med atferdsvansker har ofte andre alvorlige forstyrrelser i tillegg, og sameksistensen av atferdsvansker og andre psykiske vansker forekommer nesten uten unntak (Solholm, 2014, s. 28; Wolff & Ollendick, 2010, s. 12). Barn med ulik atferdsproblematikk har forhøyet risiko for å utvikle emosjonelle eller atferdsmessige vansker som ADHD, angst, depresjon og bruk av rusmidler. I særlig grad gjelder denne sammenhengen barn med diagnostiserte atferdsforstyrrelser som ODD eller CD (Wolff & Ollendick, 2010, s. 12). ADHD omtales som den hyppigst forekommende lidelsen sammen med atferdsvansker, og er ifølge Solholm (2014) ofte tilstedeværende før atferdsvanskene oppstår. Internaliserende vansker som angst og depresjon har også en uventet høy forekomst sammen med atferdsvansker. Det understrekes imidlertid at både depresjon og atferdsvansker kan være konsekvenser av felles risikofaktorer, og årsakssammenhengen er ikke alltid like tydelig (Solholm, 2014, s. 28-29).

2.3 Atferdsvansker i skolen

Skolen betraktes som en samfunnsbyggende institusjon som skal sørge for samvær, fellesskap og være en omsorgsskapende arena (Moen & Moen, 2020, s. 25-27). Mandatet innebærer å støtte mangfoldet av elever i utvikling og opplæring, og er tatt opp i en rekke rettslige dokumenter, blant annet i Meld. St. 28 (2015-2016). Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag for å utvikle barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger i målet om å mestre eget liv. Skolen skal både utdanne og danne, og innholdet i grunnskolen skal legge til rette for at barn og unge skal være omringet av gode vilkår for å kunne utvikle seg. Skolens og opplæringens verdigrunnlag bygger på opplæringslovens formålsparagraf som omfavner verdier med forankring i barnekonvensjonen og menneskerettighetene. Skolen skal være et sosialt fellesskap som skal praktisere verdiene og bidra til enkeltindividers mestringstro og utvikling av en positiv selvoppfatning (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5-6).

Skolen skal medvirke til elevenes utvikling av sosial kompetanse, samarbeidsevne, empati og respekt for andre mennesker. Den skal vektlegge at samhandling og deltakelse dreier seg om gjensidig respekt fremfor selvhevdelse, og elevene skal lære og erfare at deres handlinger medfører ansvar og konsekvenser. Sosial tilhørighet og samhandling er grunnleggende aspekter ved læringsmiljøet, hvor inkludering og økt grad av tillit skaper et trygt og læringsfremmende læringsmiljø for både elever og lærere (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 22).

Nordahl-utvalget har i sin rapport konkludert med at dagens system for det spesialpedagogiske tilbudet er ekskluderende og lite funksjonelt (Nordahl, 2018, s. 215).

Dette støttes av Barneombudets rapport som problematiserer kvaliteten på spesialundervisningen, og konstaterer at elever med rett på spesialundervisning ofte blir tatt ut av klassen fordi det ordinære opplæringstilbudet er for vanskelig. Elevene ender likevel opp med å henge etter faglig fordi spesialundervisningen er for lite utfordrende eller utføres av personell uten pedagogisk kompetanse (Barneombudet, 2017, s. 20-23). Dette til tross for at kommunen plikter å stille med nødvendige ressurser med hensyn til økt lærertetthet ved tilpasset opplæring (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 48). Det beskrives også at elever i liten grad får medvirke til egen læring, som er et sentralt prinsipp i overordnet del av kunnskapsløftets læreplanverk (Barneombudet, 2017, s. 42; Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3.1 Læreplanverkets overordnet del

Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og grunnopplæringens overordnede prinsipper. Den overordnede delen legger rammene for skolens pedagogiske praksis, hvor de grunnsyn som kommer til uttrykk skal være utgangspunktet for opplæringen og samarbeidet mellom skole og hjem. Den overordnede delen sammen med hele læreplanverket vektlegges som forskrift og må forstås i sammenheng med opplæringsloven og nærliggende regelverk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Verdier og prinsipper for skolens virksomhet er fremhevet gjennom de tre hovedkapitlene i overordnet del av læreplanverket, og noen av disse vil gjennomgå med utgangspunkt i relevansen for atferdsvansker i skolen.

Prinsipper for læring, utvikling og danning

Grunnopplæringen skal støtte menneskets dannelsesprosess, som leder til deres frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelige evner. Skolen bidra til at elevene tar gode valg i livet samtidig som den skal legge grunnlaget for samfunnsdeltakelse. Gjennom denne prosessen får elevene utviklet sine evner gjennom strukturert arbeid og lek, slik at de lærer å arbeide mot riktige svar både individuelt og gjennom samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dannelsesprosessen henger tett sammen med idealet om å forme barnet til å bli en god samfunnsborger for å utvikle prososiale handlingsmønstre, og bygger på den sosiale utviklingen som innrammer barns forståelse og evner til sosial samhandling (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 22).

Sosial læring og utvikling

Det sosiale samspeilet former elevenes identitet, selvbylde, meninger og holdninger, og bidrar til å utvikle deres empatiske evner. Skolen og lærerne skal fremme kommunikasjon og

samarbeid for at elevene skal utvikle evner til å finne løsninger sammen med andre, håndtere konflikter og lære å lytte til andre samtidig som deres egne synspunkter skal komme frem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Evnen til å kunne sette seg inn i andres synspunkter, lytte til og respektere andres følelser og meninger, refererer til begrepet empati, som er en av ferdighetene ved sosial kompetanse (Ogden, 2022, s. 216). Barn med atferdsproblematikk har ifølge Hukkelberg et al. (2019) vansker med å utvikle empati og samvittighet, og er utsatte for å bli avvist av medelever da deres sosiale kompetanse generelt er lavere enn hos andre barn. Vedvarende lav sosial kompetanse, som vansker med å tilpasse seg omgivelser, sosial informasjonsprosessering og avvising fra medelever er medvirkende til å utvikle og opprettholde atferdsvanskene. En skole med fokus på å fremme sosial kompetanse hos barn med atferdsvansker, vil bidra til å redusere problematikken (Hukkelberg et al., 2019, s. 1-2).

Inkluderende læringsmiljø

Skolen skal fremme inkluderende praksis, anerkjenne mangfold som en ressurs og motvirke krenkelser. Den skal etablere trygge læringsmiljøer som ledes av tydelige og omsorgsfulle ansatte, som sammen med elevene skal arbeide mot et helse-, trivsels- og læringsfremmende miljø. Skolens normer og verdier er sentrale for elevenes sosiale utvikling, hvor vennskap og tilhørighet bidrar til mindre sårbarhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et inkluderende skolemiljø benevnes som en beskyttende faktor for utvikling av atferdsvansker, samtidig som ekskludering gjennom tiltak fremheves som en risikofaktor ved skolens virksomhet (Ogden, 2022, s. 51-53). Ifølge Barneombudet sin rapport blir mange barn ekskludert fra fellesskapet i skolen pga. sosiale utfordringer, noe som fører til utenforskap og lavere selvtillit. Barn med atferdsvansker rapporteres å ha lavere trivsel enn andre, og er de elevene som skolen er dårligst på å inkludere. Det antas at elevene har tilbrakt store deler av opplæringen utenfor klassefellesskapet, og at atferden deres gjør det særlig utfordrende å inkludere dem i fellesskapet (Barneombudet, 2017, s. 53; 73).

Demokrati og medvirkning

Skolen skal bidra til elevenes muligheter for å medvirke til læring, som er utgangspunktet for de demokratiske verdier som samfunnet bygger på. I skolen skal elevene erfare demokratiske prinsipper, ved å bli hørt og ha innflytelse på handlinger som angår dem. Medvirkning er et sentralt prinsipp som skal bidra til at elevene blir i stand til å ta egne beslutninger, med hensikt om å forme dem til å bli ansvarlige medlemmer av samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Samarbeid mellom skole og hjem

Et velfungerende samarbeid mellom skole og hjem er avgjørende for å styrke elevenes læring, utvikling og oppfølging for å bidra til et positivt oppvekstmiljø. Foreldre skal få ha innflytelse på barnas skolehverdag, og samtidig bistå skolen med informasjon som er relevant for å kunne støtte elevenes læring og utvikling. Samarbeidet mellom skole og hjem skal bygge på gjensidig respekt og ansvar, og det er skolen som skal ta initiativ til dialog (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samarbeidet er lovfestet i opplæringsloven, og forplikter dermed skolen til å samhandle med elevens foresatte omkring det som angår barnas skolehverdag (Opplæringslova, 1998, § 1-1 første ledd). Dette samarbeidet er dermed sagt ikke uproblematisk, da mange foreldre ifølge Barneombudets rapport (2017) erfarer at kommunikasjonen med skolen er utfordrende og at de kjenner seg maktesløse i saker som angår deres barns oppfølging (Barneombudet, 2017, s. 51).

Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

For å kunne ivareta elevmangfoldet har skolen et betydningsfullt oppdrag i å bevare et profesjonsfellesskap bestående av personale som arbeider ut ifra felles verdier og som kontinuerlig videreutvikler sin praksis. Skolens lærere skal være gode veiledere og rollemodeller for elevene, samtidig som de skal opptre pedagogisk og didaktisk i profesjonssamarbeid med kollegaer. Læreryrket forutsetter jevnlig faglig oppdatering og evaluering av den pedagogiske praksisen for å kunne bistå elevene i læring og utvikling. Lærerne må kontinuerlig gjøre avveininger mellom hensynet til enkelteleven og hensynet til fellesskapet, noe som belyser utfordringer i profesjonsutøvelsen. Et fokus på å videreutvikle skolens virksomhet vil bidra til bedre lærebetingelser for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3.2 Opplæringslovens kapittel 9A

På bakgrunn av den høye forekomsten av barn som rapporterer å bli utsatt for mobbing, foreslo Kunnskapsdepartementet en omfattende endring i opplæringslovens regelverk omkring skolemiljøet. Gjennom lovproposisjon Prop. 57 L (2016-2016) foreslo departementet et nytt kapittel om elevenes skolemiljø med hensikt om å styrke rettighetene til elever som blir utsatt for mobbing samtidig som det settes søkelys på å arbeide preventivt mot dårlige skolemiljøer. Lovendringen ville bidra til et forsterket insentiv for skolen til å oppfylle deres plikter i skolemiljø saker (Prop. 57 L (2016-2017), s. 5-6). Opplæringsloven § 9A-3 regulerer skolens plikter mot krenkelser, med følgende formulering:

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.

Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane (Opplæringslova, 1998, § 9A-3).

Plikten vil ha en toveis funksjon, både av hensyn til elever med atferdsvansker og andre elever. Barn med atferdsvansker som forstyrrer klassemiljøet, vil ha negativ innvirkning på medelevers læringsoppnåelse. Blank & Shavit (2016) har funnet svakere læringsoppnåelse hos elever med høyere forekomst av forstyrrende atferd i klasseomgivelsene, enn elever uten forstyrrende atferd i klasserommet (Blank & Shavit, 2016, s. 10-11). En studie av Gottfried et al. (2016) viser at sannsynligheten for økt fravær hos barn i barnehager var høyere når det var barn med atferdsvansker til stede i gruppen (Gottfried et al., 2016, s. 506).

Nulltoleranseprinsippet i oppl. § 9A-3 vil gjelde barn som med sine atferdsvansker forstyrrer læringsmiljøet i klassen, fordi slik atferd utfordrer andre elevers rettigheter i henhold til paragrafens andre ledd (Opplæringslova, 1998, § 9A-3 andre ledd). Samtidig fremhever Barneombudet i sin rapport at barn med utfordrende atferd føler seg uønsket på skolen og at lærerne misliker dem (Barneombudet, 2017, s. 33). Når utagerende elever ikke mestrer skoledagen, legger skolen ansvaret på elevene fremfor å reflektere over egen praksis (Barneombudet, 2017, s. 41). I Prop. L 57 påpekes det at skolen må utvise et særlig ansvar for elever med økt sårbarhet og forhøyet risiko for å utsettes for krenkelser, hvor blant annet elever med atferdsvansker presiseres som særlig sårbare og utsatte for krenkelser (Prop. 57 L (2016-2017), s. 22). Disse betraktninger belyser et komplekst ansvar som hviler på lærerne i deres yrkespraksis om å håndtere atferdsvanskene med hensyn til andre elever, og beskytte eleven med atferdsvansker mot utestengelse og krenkelser.

2.3.3 Lærerens rolle

Lærerens mest sentrale oppgave er å bidra til at elevene blir fullverdige samfunnsmedlemmer med kunnskaper om samfunnets kulturelle innhold og verdier. Ved å være bundet av fastsatt regelverk, gjeldende normer og verdier, må læreren til enhver tid balansere yrkesutøvelsen mellom sin autonomi og de ytre rammene (Werler, 2017, s. 176). Lærerrollen defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket og innebærer å ta beslutninger som kan få stor betydning og konsekvenser for elevene. Lærere må ofte ta stilling til problemer som indirekte berører opplæringen, som eksempelvis omsorgssvikt eller

andre problemer på elevens hjemmebane. Elevene er en svært mangfoldig gruppe, både emosjonelt, sosialt og faglig, og læreren må bidra til utvikling av et inkluderende og anerkjennende læringsmiljø som fremmer konflikthåndtering og gode samarbeidsrelasjoner mellom elevene. Læreren må kunne kjenne til elevenes læringsevne og progresjon for å kunne bistå med ytterligere støtte på et så tidlig tidspunkt som mulig (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12-13).

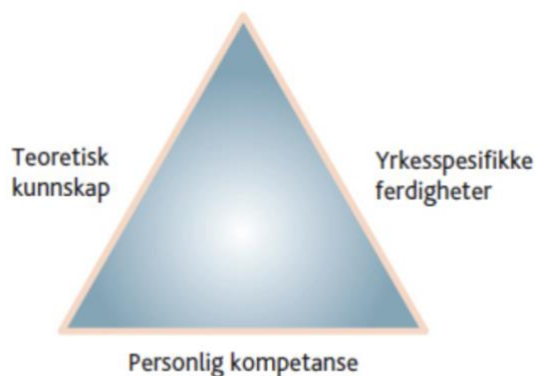
Sentrale dilemmaer ved lærerrollen består i ulike hensyn som veies mot hverandre og usikkerhet omkring valg av pedagogisk handling (Werler, 2017, s. 164). Grimsæth et al. (2018) fremhever at lærerens pedagogiske handlinger må tilpasses til den situasjon, subjekt, kontekst og hensikt den berører, og de pedagogiske handlinger som velges i møte med barn med atferdsproblematikk, har avgjørende betydning. I mange tilfeller kan læreren stå uten informasjon om hendelser forutfor atferdssituasjonen, men må likevel ta en avgjørelse og utvise skjønn (Grimsæth et al., 2018, s. 314). Werler (2017) fremhever at god pedagogisk handlingskompetanse handler om å måtte ta en avgjørelse, og handle ut fra den (Werler, 2017, s. 165-166). Biesta (2017) hevder at en ikke kan forhåndsbestemme pedagogiske handlinger, da disse må velges med utgangspunkt i den konkrete situasjonen en står i (Biesta, 2017, s. 98-100). Dette henger sammen med at atferdsvansker er svært ulike i uttrykk, symptomer og alvorlighetsgrad, og læreren må velge handling ut ifra situasjonen, omgivelsene og de kunnskaper læreren innehar på tidspunktet.

Måten lærere tilnærmer seg barn med atferdsvansker på, har stor betydning for utviklingen av problemene. Ifølge Drugli (2013) er det funnet sammenhenger mellom negative lærer-elevrelasjoner og atferdsvansker, og at et slikt samspill resulterer i at barna har vanskeligheter med å finne seg til rette på skolen, med negativ faglig og sosial fungering som konsekvens. På motsatt vis vil barn med atferdsvansker som har lærere som er støttende og anvender proaktive strategier som ros og belønning, få en mer positiv skoletilpasning (Drugli, 2013, s. 142). Dette støttes av Sutherland et al. (2010) som fremhever at positive lærer-elev interaksjoner er forbundet med faglig og sosial fremgang hos barn. Lærere som anvender strategier som gir eleven ros, muligheter til å respondere på spørsmål, instruerende og korrigerende tilbakemelding, opplever oftere en økning av prososial atferd. En slik tilnærming profiterer også øvrige elever i klassen fordi alle drar fordel av et forbedret læringsmiljø. Lærere som anvender slike strategier på barn med atferdsvansker, har større sannsynlighet for å bruke de i møte med andre barn i klassen også (Sutherland et al., 2010, s. 76-77).

I møte med barn med atferdsproblematikk er det lærerne som bidrar med den største innsatsen, og av dette følger en økt kompetanse- og ansvarsbyrde. Å arbeide med barn med atferdsproblematikk er ifølge Ogden (2022) et krevende arbeid da videreutdanninger på fagfeltet er svært lite praksisnære. Lærere må dermed tilegne seg håndteringsferdigheter gjennom erfaring og samhandling med elevene, som kan reagere negativt dersom de møter lærere som opptrer med uheldige holdninger til dem (Ogden, 2022, s. 196-197).

2.3.3.1 Kompetansetrekanten

Lærere har et stort ansvar i deres profesjon, både overfor skolen, samfunnet og elevene. Ifølge Skau (2017) betyr begrepet kompetanse om man er skikket eller kvalifisert til det man gjør, og den kompetansen man innehar gir mening kun innenfor den konteksten den hører til, f.eks. en yrkesrolle. Forfatteren foreslår en tredeling av begrepet som rammer inn de ulike ferdighetene som kreves for å ha en samlet profesjonell kompetanse. De tre aspektene består av *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse*, hvor samtlige henger tett sammen, påvirker hverandre gjensidig og er avhengige av hverandre. Denne tredelingen av kompetansebegrepet omtales som kompetansetrekanten (Skau, 2017, s. 57-58).



Figur 2 – kompetansetrekanten (Skau, 2017, s. 62)

I lærerprofesjonen innebærer den teoretiske kunnskapen fagkunnskaper innenfor skolefagene, generelle pedagogiske og didaktiske kunnskaper, kjennskap til skolens rammeplaner, lover og regelverk. De yrkesspesifikke ferdighetene dreier seg om å kunne formidle de teoretiske kunnskapene ved å legge til rette for pedagogiske rammer for veiledning og undervisning. Den personlige kompetansen fremkommer gjennom lærerens verdi- og menneskesyn, og omfatter egenskaper som personlig integritet, rettferdighetssans, engasjement for arbeidet og kommunikasjonsferdigheter med elever og foreldre (Skau, 2017, s. 63).

2.3.3.2 Klasseledelse

Klasseledelse handlet tidligere om evnen til å holde disiplin, men begrepet har i senere tid ervervet et stadig bredere innhold. Klasseledelse handler så vel om arbeidsro som å bidra til økt trivsel, sosial inkludering og å skape et trygt læringsmiljø. Begrepet består av både faglige og sosiale hensikter, hvor den faglige siden omhandler mål og struktur i undervisningen med sikte på læring, mens den sosiale siden dreier seg om å utvikle skolefaglige sosiale ferdigheter som samarbeid, problemløsning og selvkontroll (Ogden, 2022, s. 117-118). Definisjonen av klasseledelse slik den anvendes her, følger Aasheim et al. (2020) sin beskrivelse av begrepet:

Klasseledelse defineres som de handlinger lærere implementerer for å skape et pedagogisk miljø som støtter og legger til rette for elevers læringsmuligheter, både faglig, sosialt og emosjonelt (Aasheim et al., 2020, s. 1).

God klasseledelse forutsetter at læreren mestrer balansegangen mellom å være forståelsesfull og sette grenser, stimulere og stille krav, og mellom å strukturere og å gi elevene friere rammer. Likevel er det mange årsaker til at det oppstår uro i klassen, og det kan være årsaker som ligger utenfor lærerens kontroll, som eksempelvis at elever kan ha opplevd konflikter hjemme som har satt preg på elevens atferd utover skoledagen. Andre faktorer kan være at elevene bidrar til en eskalering av hverandres uro ved at det foregår konkurranse om oppmerksomhet. U hensiktsmessige forhold i klassen kan bidra til at atferdsvansker oppstår eller vedvarer, og læreren bør rette oppmerksomheten mot klassedynamikken og sin tilnærming til undervisningen (Ogden, 2022, s. 119-120).

Læreres klasseledelsesferdigheter er avgjørende for å støtte elevers atferdsmessige, sosiale og emosjonelle kompetanse. Aasheim et al. (2020) påpeker at lærere som praktiserer forventninger om en bestemt type atferd og klare regler som hindrer konfliktsituasjoner, bidrar til å redusere problematferd i klasserommet. Kvaliteten på den emosjonelle støtten lærerne gir i møte med elevene, bidrar til et positivt klasseromsmiljø som har betydning særlig for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker (Aasheim et al., 2020, s. 2).

Klassemiljø med forstyrrende og aggressiv atferd kan gå på bekostning av elevenes faglige oppnåelse, tilknytning til skolen og sosiale velferd, samtidig som håndtering av vanskelig atferd er forbundet med utbrenthet blant lærerne (Aasheim et al., 2020, s. 2). Ifølge Ogden (2020) er atferdskontroll et vanskelig tema for lærere, og det påpekes et behov for mer aktiv grensesetting og bruk av negative sanksjoner for å korrigere atferd. Det er imidlertid ikke

uproblematisk å skulle vite på forhånd hvilke verktøy og strategier som er hensiktsmessig å bruke på enkeltelever eller klassen, da å innføre negative konsekvenser kan føre til en eskalering av atferden fremfor å redusere den. Elever med atferdsvansker kan eksempelvis reagere med hevnreaksjoner mot læreren, og forutsetter en kontinuerlig vurdering av følgene av den korrigerende handlingen, samtidig som læreren må observere elevenes reaksjoner til senere tilfeller. Ved mer omfattende utagerende atferd i klasserommet, kan ofte løsningen være å gjøre konfliktdempende tiltak som å ta eleven ut av klasserommet (Ogden, 2020, s. 87-88). Dette er utfordrende å ta stilling til, ettersom slike grep fører til en ekskludering av eleven fra klassefelleskapet og en svekket relasjon mellom lærer og elev.

2.3.3.3 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er et sentralt aspekt ved lærerprofesjonen, og inngår som del av den personlige kompetansen i kompetansetrekanten. I St.meld. nr. 11 (2008-2009) fremsettes behovet for en styrking av fremtidige læreres relasjonelle kompetanse i lærerutdanningene. Pedagogikkfaget har et særlig ansvar for å ivareta skolens formål, læreryrkets verdigrunnlag og for å utvikle lærerstudentenes relasjonelle kompetanse (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 21).

Spurkeland & Lysebo (2021) beskriver relasjonskompetanse som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8). Midthassel (2019) fremhever relasjoner mellom lærer og enkeltelev som de viktigste relasjonene, da gode lærer-elev-relasjoner påvirker lærerens relasjon til klassen for øvrig og bidrar til positive relasjoner mellom elevene. Elever med økt sårbarhet opplever imidlertid svakere lærerstøtte enn andre elever, til tross for at det er disse elevene som har størst støttebehov (Midthassel, 2019, s. 118-119). Sutherland et al. (2018) påpeker at elever med aggressiv og forstyrrende atferd har større sannsynlighet for å utvikle negative relasjoner til lærere, da lærerne ofte reagerer negativt mot dem. I henhold til transaksjonsmodellen viser et slikt samspill til hvordan elevens reaksjoner og atferd påvirker læreren og hvordan lærerens forventninger og reaksjoner påvirker elevens atferd. Et slikt uhensiktsmessig samspill mellom lærer og elev resulterer i svakere læringsbetingelser, lavere deltakelse i klasseromsaktiviteter og dårligere muligheter for å lære skolerelevante ferdigheter (Sutherland et al., 2018, s. 32).

Aspelin et al. (2021) påpeker at internasjonal forskning viser at en positiv og støttende lærer-elev-relasjon er avgjørende for elevers utvikling, særlig i tilknytning til elever i risiko (Aspelin et al., 2021, s. 671). Dette støttes videre av Ogden (2022) som påpeker at det er godt

dokumentert at elevene lærer bedre av lærere som de har et godt forhold til, og at dette igjen bidrar til at elevene utvikler positive holdninger til fag, undervisning og skolen generelt. Gode lærer-elev-relasjoner omtales som grunnmuren i en inkluderende skole, og er forbundet med mindre bråk i klasserommet (Ogden, 2022, s. 124).

Elever med atferdsvansker vil tilsynelatende profitere på gode lærer-elev-relasjoner da støttende relasjoner til læreren er forbundet med positive holdninger til skolen, bedre relasjoner til medelever, og bedre tilpasning av atferd på skolen. På motsatt vis vil lærere som ikke er bevisst betydningen av deres holdninger og tilnærming til elever med atferdsproblematikk, handle med utgangspunkt i et tvingende samspillsmønster som kan føre til negative atferdsmønstre mellom lærer og elev. Lærere som ikke responderer på elevers uønskede atferd, signaliserer en passiv aksept av atferden, som kan føre til en forsterkende og vedvarende negativ atferd (Myers & Pianta, 2008, s. 601; 605). Et fokus på interaksjonsmønstre og relasjonen mellom lærer og elever med atferdsvansker, virker tilsynelatende å være en hensiktsmessig tilnærming for å styrke undervisnings- og læringsmiljøet for både læreren og elevene. Et slikt utgangspunkt vil bidra til å forbedre elevens sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utvikling, som i stor grad er verdigrunnet som grunnopplæringen skal bygge på (Kunnskapsdepartementet, 2017; Sutherland et al., 2018, s. 33).

3 Metodisk tilnærming

Dette kapittelet redegjør for prosjektets metodiske tilnærming, med hensyn til gjennomføringen av prosessen for å fremskaffe datamateriale for problemstillingen. Kapittelets struktur gir en introduksjon av metode som redskap for forskning, og presenterer det vitenskapsteoretiske grunnlaget som studien er forankret i, samt den kvalitative forskningsmetoden som er utgangspunktet for studien. Deretter vil de ulike stegene i den kvalitative forskningsprosessen belyses gjennom begrunnede metodiske valg med hensyn til forberedelser og gjennomføring av datainnsamlingsprosessen, valg av analysemetode og til sist refleksjoner omkring forskningskvalitet, etiske betraktninger samt studiens styrker og svakheter. Enkelte utdrag i metodekapittelet er inspirert av prosjektbeskrivelsen for emnet PED-3055 våren 2022, med vekt på analyse og etiske overveielser.

Johannessen et al. (2021) beskriver metode som å følge en bestemt vei mot et mål, hvor samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi går frem for å innhente informasjon

omkring den sosiale virkeligheten, og hvordan denne skal analyseres og tolkes for å kunne si noe om samfunnsmessige forhold og prosesser som undersøkes. Denne prosessen er kjernen i empirisk forskning, som har til hensikt å undersøke hvorvidt våre antakelser stemmer overens med virkeligheten eller ikke (Johannessen et al., 2021, s. 21). Dalland (2020) påpeker at ved valg av metode skal man velge den metoden som søker etter å belyse problemstillingen på best mulig vis (Dalland, 2020, s. 53). Med utgangspunkt i problemstillingen «*Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med å arbeide med og håndtere elever med atferdsvansker?*», forutsetter prosjektets innhold og formål en kvalitativ tilnærming til valg av metode. Før den kvalitative metode skal redegjøres for, vil jeg presentere den vitenskapsteoretiske forankring som prosjektet hviler på.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapelig forskning forankres i en vitenskapsteoretisk forståelse, for å kunne ilegge forskningsdataene en bakgrunn og et meningsinnhold som åpner for refleksjoner og en bredere forståelse av det vi søker informasjon om (Thagaard, 2018, s. 33). I følgende underkapittel vil det vitenskapsteoretiske grunnlaget redegjøres for, samt begrunnede valg av vitenskapsteoretisk retning. I denne oppgaven har jeg valgt å forankre prosjektet i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, da begge retninger i ulike faser av forskningsprosessen, bidrar til en dypere filosofisk forståelseshorisont av hvordan vitenskap blir til.

3.1.1 Fenomenologisk vitenskapsforståelse

Fenomenologi er en vitenskapsteoretisk retning som ligger innenfor rammene av den kvalitative forskningsmetode (Johannessen et al., 2021, s. 165). Den dreier seg i all hovedsak om å forstå sosiale fenomener med utgangspunkt i individers egne perspektiver og hvordan erfaringen av samme fenomen oppleves av andre individer (Kvale et al., 2015, s. 45; Postholm, 2010, s. 41). Den fenomenologiske retningen føres tilbake til Edmund Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiver, som ifølge Postholm (2010) dreide seg om at vitenskapelig kunnskap oppnås gjennom konsentrerte undersøkelser av erfaringer ved hjelp av egne evner til refleksjon. Husserl hevdet at subjektiv og objektiv kunnskap var knyttet sammen, og begrunnet dette i at erkjennelsen av et objekts virkelighet var avhengig av et subjekt for å eksistere. Den kunnskapen som ble utviklet omkring et objekt, ble bestemt ved en kombinasjon av subjektets oppfatninger og erfaringer, og hvordan objektet fremstår for omverdenen (Postholm, 2010, s. 42). Dette betyr i praksis at den kunnskapen som utvikles

omkring et gitt fenomen, avhenger av de konkrete opplevelsene hvert enkelt individ har. Gjennom å studere flere individer innenfor de samme rammene, vil man oppnå en dypere forståelse og et bredere spekter av kunnskap omkring fenomenet.

Husserl mente at forskerens tidligere kunnskap måtte settes i parentes for å rette oppmerksomheten mot individets subjektive erfaring i sin livsverden (Malterud, 2017, s. 28). Denne metodiske beslutningen benevnes ifølge Kvarv (2021) som fenomenologisk reduksjon – eller *epoché* slik Husserl omtalte den (Kvarv, 2021, s. 98). Den fenomenologiske reduksjonen fordrer at forskeren utelater egne forhåndskunnskaper om fenomenet for å kunne trekke ut beskrivelser fritatt for forskerens egne forhåndsbestemte fordommer (Kvale et al., 2015, s. 46). Dette kan trekke linjer til det Malterud (2017) omtaler som forforståelse i sammenheng med analyseprosessen. Begrepet forforståelse peker på de erfaringer og individuelle forutsetninger vi mennesker tar med oss som bevisst eller ubevisst påvirker våre fortolkninger (Malterud, 2017, s. 44). I sammenheng med fenomenologisk reduksjon er det essensielt at forskeren er bevisst sin forforståelse omkring fenomenet som skal undersøkes, før man trer inn i forskningsprosessen.

Begrepet livsverden anvendes i fenomenologisk tenkning og refererer det til den konkrete virkeligheten slik den erfares gjennom sansene, og som vi lever vårt daglige liv i (Kvarv, 2021, s. 100). For å få innsikt i et individs livsverden, peker Johannessen et al. (2021) på at forskeren må forstå menneskets relasjon til omverdenen og at menneskene befinner seg i et sosialt samspill. Fenomenologisk forskning søker etter å danne en forståelse av hvordan mennesket skaper mening gjennom sine erfaringer, og forutsetter at forskeren studerer mennesket som et individ med særegne handlinger, følelser, meninger, opplevelser og forståelser. Ved å ta utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming til forskningen, kan forskeren tilegne seg verdifulle kunnskaper om hvordan menneskene oppfatter, beskriver, evaluerer, gir mening til og snakker om fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2021, s. 165-166).

Mitt prosjekt er forankret i fenomenologisk tilnærming, og begrunnes med at det er lærernes egne, subjektive erfaringer og opplevelser omkring fenomenet atferdsvansker som er gjenstand for forskning. Den fenomenologiske tilnærmingen åpner muligheten for å få grep om den dypere mening av atferdsvansker gjennom lærernes selvstendige oppfatninger og erfaringer i deres livsverden. I henhold til Husserls betraktning om at subjektive erfaringer varierer fra et individ til et annet, taler en fenomenologisk tilnærming for at man vil oppnå

utvidede kunnskaper gjennom å studere flere selvstendige individer. En slik innfallsvinkel gir anledning for å få belyst fenomenet fra flere ulike subjekters perspektiver og skaper en mer omfattende kunnskapsutvikling.

Egen forforståelse

I prosjektets tidlige planleggingsfase, var det viktig at jeg reflekterte over egen forforståelse før den videre forskningsprosessen. Min forforståelse omkring atferdsvansker har opphav fra arbeid i avlastningsinstitusjon, som opererer med andre rammer enn skoleinstitusjonen.

Fenomenet atferdsvansker er et begrep som er mer eller mindre konstant selv om det består av et bredt spekter av ulike symptomer, slik den teoretiske gjennomgangen har vist.

Atferdsvansker har ulike uttrykk avhengig av hvilken arena de er sentrert rundt. Min begrensede forforståelse av atferdsvansker i skolen har bidratt til at jeg har tredd inn i forskningsprosessen med en åpen og nysgjerrig tilnærming til problemstillingen.

3.1.2 Hermeneutikk som vitenskapsforståelse ved tolkning

I forlengelsen av fenomenologien som vitenskapsteoretisk forankring, vil prosjektet bygge på en hermeneutisk forståelse, som redskap for tolkning og analyse. Hermeneutikk søker ifølge Thagaard (2018) etter å gjøre fortolkninger av menneskers handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som fremstår som åpenbart. Hermeneutikken søker såkalte tykke beskrivelser, som innebærer at forskeren gjør fortolkninger av personenes egne fortolkninger og meninger bak sine handlinger. Et sentralt prinsipp er at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen det inngår i, og vi må forstå delene i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37). Fortolkning av mening gjennom del og helhet, viser til den hermeneutiske sirkels betydning (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). I denne kvalitative intervjustudien henviser delene til de ulike informantene og deres erfaringer omkring atferdsvansker hos barn, og helheten blir da en sammenlagt tolkningsforståelse av informantenes erfaringer, kunnskaper og hvordan atferdsvansker i skolen fremstår samlet for disse personene. Med en slik innfallsvinkel vil jeg som forsker kunne trekke ut en helhetlig forståelse av problemstillingen, og oppnå en kunnskapsutvikling som vanskelig kan oppnås ved kun å tolke delene eller helheten isolert.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode og forskningsdesign

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsmetode skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Den kvantitative metoden bygger på undersøkelser som gir data i form av målbare og tallfestede enheter, mens den kvalitative metoden åpner for å fange opp et

meningsinnhold og opplevelser som ikke lar seg måle på tilsvarende vis. Den kvalitative metoden søker etter å gå i dybden på færre antall undersøkelsesenheter sammenlignet med den kvantitative, noe som gir innsikt i helheter og sammenhenger fremfor det gjennomsnittlige eller representative (Dalland, 2020, s. 54-55).

Den kvalitative metoden kjennetegnes ved begreper som beskrivelse, forståelse og mening, og forutsetter nærhet mellom forsker og deltaker (Postholm et al., 2018, s. 95; Thagaard, 2018, s. 11). Hensikten med kvalitative metoder er å utvikle en forståelse av sosiale fenomener gjennom personenes egne opplevelser og refleksjoner (Thagaard, 2018, s. 11). Gjennom kvalitative metoder oppnår man innsikt i mangfold og subjektive erfaringer, som gjenspeiler nyanser og et utvidet perspektiv om en og samme virkelighet (Malterud, 2017, s. 30). Disse betraktninger er i tråd med den fenomenologiske tenkningen, som primært åpner for å utforske problemstillinger knyttet til individers opplevelse av fenomenet i deres livsverden (Tjora, 2021, s. 30). Fordi dette prosjektet søker å fange opp læreres erfaringer med atferdsvansker hos barn, fremsto det klart at prosjektet må hvile på en kvalitativ tilnærming til metodevalg.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ved valg av metode for datainnsamling, valgte jeg å anvende kvalitative intervjuer. Det kvalitative forskningsintervjuet dreier ifølge Kvale et al. (2015) søkelyset mot å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv, og søker å få frem essensen av individers erfaringer og opplevelse av verden (Kvale et al., 2015, s. 20). Prosjektets karakter og innhold forutsetter et forløp som gir muligheter for å skape mening og forståelse omkring fenomenet atferdsvansker hos barn, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom lærernes subjektive opplevelser i deres yrkespraksis.

3.2.1.1 Semistrukturerte forskningsintervjuer

I vurderingen av intervjuenes strukturelle form valgte jeg en semistrukturert tilnærming, som befinner seg mellom ytterpunktene av strukturerte og ustrukturerte intervjuformer. Et intervju som i større grad er strukturert, vil være begrensende for mulighetene for nyanser av datamaterialet og datainnsamlingen ved å utelukke temaer som ellers ville oppstått utover de fastsatte spørsmålene. Intervjuer preget av stor grad av åpenhet vil imidlertid resultere i en u håndterbar datamengde som både er ressurskrevende og i noen tilfeller umulig å analysere (Jacobsen, 2022, s. 166). Ifølge Johannessen et al. (2021) vil ustrukturerte fremgangsmåter avskjære muligheten for å kunne sammenligne informantenes svar i etterkant. En slik form av

sammenligning ville ellers ha åpnet for å kunne identifisere mønstre på tvers av datamaterialet i målet om å finne svar på problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 108).

Det semistrukturerte intervjuet består ifølge Thagaard (2018) av en fleksibilitet som muliggjør å tilpasse spørsmålene i henhold til intervjupersonens beskrivelser, samt inkludere spørsmål om temaer som i utgangspunktet ikke var utarbeidet på forhånd (Thagaard, 2018, s. 91). En slik tilpasning av spørsmålene samsvarer med det Kvale et al. (2015) omtaler som oppfølgende spørsmål, som krever aktiv lytting og en fleksibel oppfølging i øyeblikket fra intervjuerens side. De oppfølgende spørsmål betraktes som en særegen funksjon av det semistrukturerte intervjuet, da de ikke kan forberedes på forhånd (Kvale et al., 2015, s. 170-171). Dalland (2020) fremhever at oppfølgende spørsmål krever en oppmerksom og årvåken intervjuer for umiddelbart å kunne identifisere og oppdage når det er behov for å be om ytterligere utfyllende beskrivelser fra intervjupersonen. Bruken av oppfølgende spørsmål bidrar i så måte til en kvalitetssikring av intervjuet (Dalland, 2020, s. 72). En holdning preget av slik åpenhet overfor intervjupersonenes svar, er i overensstemmelse med den fenomenologiske tilnærmingen ved dens åpenhet overfor fenomenet, og henviser til den fenomenologiske reduksjon (Kvale et al., 2015, s. 170).

Ettersom informantene har en unik sammensetning av egne erfaringer, åpner en semistrukturert tilnærming for å fange opp et helhetlig meningsinnhold utover grensene av min forforståelse og bakgrunnskunnskaper, som har lagt rammene for innholdet i intervjuene. I så måte kan det også trekkes linjer til den fenomenologiske reduksjon, som fordrer at min forforståelse ikke skal være til hinder for å trekke ut beskrivelser fra informantene. En semistrukturert intervjuform ble vurdert som den mest hensiktsmessige. Tilnærmingen muliggjør å oppnå utfyllende, reflekterte og nyanserte svar på problemstillingen uten at det ville gå på bekostning av mulighetene for å fange opp sammenlignbare tendenser og utvidede perspektiver fra intervjupersonene.

3.2.1.2 Utarbeiding av intervjuguide

Under arbeidet med intervjuguiden var det hensiktsmessig å filtrere ut sentrale temaer konstruert fra forskningsspørsmålene. Intervjuguidens sentrale funksjon er å veilede intervjueren gjennom intervjuet, og er en del av den forberedende fasen til selve intervjuundersøkelsen (Dalland, 2020, s. 81-83). Ettersom jeg ønsket å få frem informantenes egne erfaringer, måtte intervjuguiden utarbeides med grunnlag i svar fra lærernes subjektive opplevelser, kalt primærkildene. Primærkildene beskrives i sammenheng med tekstkilder som

de opprinnelige utgavene av en tekst (Dalland, 2020, s. 156). Overført til dette kvalitative forskningsprosjektet vil primærkildene være lærernes erfaringer.

Etter en gjennomgang av forskningslitteratur og teori omkring temaet, utskilte det seg fire ulike temaer som legger rammene for intervjuguidens spørsmål. De ulike temaene ble: *forståelse og kunnskaper omkring atferdsvansker, erfaringer med håndtering av atferdsvansker, påvirkende faktorer og utfordringer* (vedlegg 1). Deretter utarbeidet jeg konkrete, men åpne spørsmål for å fange opp nyansene i intervjupersonenes særegne opplevelser. Åpne spørsmål gir rom for nyanserte svar fra de ulike intervjupersonene, og er treffende for den fenomenologiske tenkningen for å få frem personenes ulike opplevelser av samme fenomen. Ifølge Tjora (2021) gir åpne spørsmål intervjupersonene anledning til å gå i dybden, og bevege seg innenfor sider av temaene som intervjueren på forhånd ikke hadde forutsett (Tjora, 2021, s. 128). Denne åpne tilnærmingen sørger dermed for at forskerens forforståelse får en begrenset påvirkning på kunnskapsutviklingen.

3.2.2 Utvalgsstrategi

Utvalgsprosessen tar utgangspunkt i det Thagaard (2018) beskriver som strategisk utvalg. Å gjøre et strategisk utvalg dreier seg om systematisk å velge personer eller enheter som innehar de kvalifikasjoner og egenskaper som behøves for å innhente svar på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Etersom jeg fikk tilgang på tilstrekkelig antall personer innenfor læreryrket, ble utvalget spisset til kun å omfatte lærere.

Utvalgsprosessen ble gjennomført i tråd med det fenomenologiske utgangspunktet for å trekke ut kunnskaper fra intervjupersonenes egne subjektive erfaring, og ble dermed basert på lærere som intervjupersoner. I henhold til det Jacobsen (2022) fremhever i steg 2 av sin utvalgsprosess, skulle inklusjonskriteriene defineres for å velge ut hvilke egenskaper intervjupersonene måtte ha for å kvalifisere for deltakelse (Jacobsen, 2022, s. 193). Denne metodiske spesifiseringen av kriterier samsvarer med det Johannessen et al. (2021) betegner som kriteriebasert utvelgelse. Her tas det sikte på å velge informanter som oppfyller forhåndsbestemte kriterier (Johannessen et al., 2021, s. 64). Kriteriene må baseres på hva jeg ønsker å undersøke med studien. For å nå frem til lærere med førstehåndserfaring med atferdsvansker, satte jeg tre inklusjonskriterier. Det første kriteriet er at de aktuelle deltakerne må være lærere på 1.-4. trinn for å få avgrenset målgruppe både med henblikk på lærere og alder hos barna de har erfaringer med. Det andre kriteriet stiller krav om minimum tre års erfaring i læreryrket. Det siste kriteriet forutsetter at de aktuelle deltakerne har yrkesrelatert

erfaring med barn med eksternaliserende atferdsvansker. Med disse tre kriteriene kommer det frem et egnet utvalg av intervjupersoner som kan bidra til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.2.3 Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringen av intervjupersonene er i dette prosjektet gjort på tre ulike måter. Thagaard (2018) påpeker det som hensiktsmessig å oppsøke en strategisk arena for å rette en formell henvendelse om deltakelse i prosjektet. Ved en slik etablering av kontakt er det avgjørende at man finner frem til riktige personer som kan videreformidle prosjektet til det aktuelle miljøet. Imidlertid er det ingen garanti for at henvendelsen fører frem til de aktuelle deltakerne (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg kontaktet et bredt utvalg på 19 skoler per telefon hvor jeg presenterte meg og prosjektet, og forespurte muligheter for å sende en e-post med nærmere informasjon som kunne videreformidles til personalet. Måten man kontakter feltet på, har stor betydning for hvilken innstilling man blir møtt med (Dalland, 2020, s. 81). Denne betraktningen var utgangspunktet for at jeg kontaktet skolene per telefon for å danne et mer personlig førsteinntrykk. Strategien resulterte i to informanter som tok kontakt med ønske om å delta i prosjektet.

De to neste informantene ble rekruttert ved hjelp av det som Thagaard (2018) omtaler som snøballmetoden. Ved denne fremgangsmåten kontakter man noen som har relevante kvalifikasjoner med intensjon om å bli satt i kontakt med andre personer med tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2018, s. 56). Den siste av informantene ble rekruttert gjennom det som betegnes som personlig rekruttering (Johannessen et al., 2021, s. 71). Denne metoden var aktuell da jeg på forhånd hadde kjennskap til en person som antakeligvis ville oppfylle kriteriene for deltakelse. Etter kontakt med personen ble dette bekreftet, og jeg sendte ytterligere informasjon på e-post. Dette resulterte i en femte deltaker, og til sammen utgjør disse deltakerne en god og sammensatt gruppe.

Rekrutteringsprosessen medførte at jeg fikk flere henvendelser enn jeg hadde behov for, med totalt ti interesserte. Den kvalitative forskningsmetoden har til hensikt å forklare, beskrive og tolke et utvalg av informanters opplevelser av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 74). Dette innebærer at man ikke har behov for å gjøre generaliseringer, og utvalgets størrelse blir dermed et tema i seg selv. Tjora (2021) fremhever at en veiledende hovedregel omkring utvalgets størrelse, er å avrunde når man opplever en metning på informasjonen man får ut av intervjuene (Tjora, 2021, s. 158). Etersom fenomenet atferdsvansker er et relativt bredt

område, opplevde jeg å få frem nye aspekter ved hvert intervju. Thagaard (2018) fremhever at vurderingen av utvalgets størrelse må bero på de analytiske mål man har for prosjektet, og bestemme antall deretter (Thagaard, 2018, s. 59). I samråd med veileder besluttet jeg at et utvalg på fem deltakere ville utgjøre en rikholdig informasjonsmengde.

3.2.4 Presentasjon av utvalget

	A	B	C	D	E
Nåværende stilling	Lærer 3.-4. trinn	Lærer 2. trinn	Lærer 3. trinn	Lærer 1.-4. trinn	Lærer 3. trinn
Utdannelse	Lektor Master i spesialpedagogikk	Grunnskolelærer	Grunnskolelærer Master i spesialpedagogikk	Barnehagelærer Master i spesialpedagogikk	Adjunkt
Arbeids-erfaring	7 år	14 år	7 år	20 år	20 år

Tabell 1 – presentasjon av utvalget

Tabell 1 illustrerer en presentasjon av utvalget. Jeg har valgt å presentere dem i en tabell for å visualisere deltakerne på en strukturert måte.

3.2.5 Datainnsamlingsprosessen

For å øve på intervjusituasjonen, gjennomførte jeg et pilotintervju med en person utenfor prosjektet, med relevant arbeidserfaring for å kunne besvare spørsmålene i intervjuguiden tilstrekkelig. Pilotintervju samsvarer med det Johannessen et al. (2021) benevner som testintervju, hvor man som forsker får øvet på intervjusituasjonen for å være bedre rustet til å håndtere ulike svar og tilpasse teknikker (Johannessen et al., 2021, s. 114). Pilotintervjuet muliggjorde testing av opptaksprosedyren i forkant av prosjektintervjuene, for å bekrefte at alt fungerte.

Datainnsamlingsprosessen ble gjennomført ved både digitale og fysiske intervju, pga. geografiske variasjoner. Digitale intervjuer innebærer noen ulemper sammenlignet med personlige intervjuer, men skal ifølge Johannessen et al. (2021) kunne tilføre like god informasjon som ansikt-til-antikt intervjuer. En utfordring kan være å bygge tillit til intervjupersonen, men kan hensyntas ved eksempelvis e-postkontakt på forhånd. En fordel er

at intervjupersonen kan sitte i trygge omgivelser med mer behagelige rammer for å besvare spørsmålene (Johannessen et al., 2021, s. 122). De øvrige intervjuene ble gjennomført i det som omtales som naturlige steder, med uforstyrrede omgivelser (Jacobsen, 2022, s. 168-169). For å dokumentere intervjuene ble det brukt lydopptaker-app utlånt av UiO som lastet opp opptakene via Nettskjema. Bruk av lydopptaker er i tråd med det Johannessen et al. (2021) påpeker som hensiktsmessig når man kun har behov for å dokumentere tale (Johannessen et al., 2021, s. 118). For å supplere lydopptakene, tok jeg notater både underveis og umiddelbart etter hvert intervju for å fange opp tanker omkring informasjonen og egen tilnærming som forsker. Dette er fremhevet av Dalland (2020) som påpeker viktigheten av å notere ned umiddelbare inntrykk mens de sitter ferskt i minnet (Dalland, 2020, s. 92). Gjennom alle intervjuene forsøkte jeg å være bevisst min opptreden i relasjon til intervjupersonene, og være bevisst på at en slik intervjusituasjon bærer preg av et noe asymmetrisk maktforhold (Kvale et al., 2015, s. 51-52). Dette kan relateres til problematiske forhold i intervjusituasjonen som Johannessen et al. (2021) advarer om, og jeg forsøkte dermed å finne en balanse mellom å fremstå interessert uten å være påfallende ivrig for ikke å påvirke intervjupersonens informasjonsbidrag (Johannessen et al., 2021, s. 116). Et slikt utgangspunkt er i tråd med en fenomenologisk tilnærming til kunnskapsoppnåelse, for å få tak på intervjupersonens selvstendige og subjektive erfaring omkring fenomenet.

Intervjuene ble innledet med prosjektets formål, prosedyrer og informantenes rettigheter, som Kvale et al. (2015) omtaler med fellesbetegnelsen brifing (Kvale et al., 2015, s. 104). Jeg informerte informantene om at jeg underveis kom til å forholde meg relativt taus mens de snakket, for å unngå forstyrrelser på lydopptakene. I stedet for vokale bekreftelser på at jeg lyttet oppmerksomt, bekreftet jeg nikkende. Det er dette Thagaard (2018) benevner som prober, som henviser til respons fra intervjueren i form av bekreftende ord eller nikk, som signaliserer at forskeren lytter oppmerksomt på det som blir sagt (Thagaard, 2018, s. 96).

Som Tjora (2021) fremhever, vil man etter 2-3 intervjuer oppdage å få intervjuguiden mer innarbeidet på automatikk, noe som åpner for å kunne frigjøre seg fra intervjuguiden slik at samtalen får bedre flyt (Tjora, 2021, s. 172). I henhold til den semistrukturerte intervjuformen, vil intervjuet foregå med friere rammer jo flere intervjuer man har hatt. Jeg erfarte å frigjøre meg mer fra intervjuguiden og løsne strukturen gradvis gjennom intervjuene, noe som gjorde det enklere å komme med oppfølgende spørsmål. Ifølge Kvale et al. (2015) er det ikke uvanlig at informantene underveis endrer sine beskrivelser om temaene, da en slik intervjusituasjon kan utløse indre refleksjonsprosesser hos informantene. Informantene kan

oppdage nye aspekter og forbindelser mens de bearbeider spørsmålene. På den måten fungerer intervjuet som en læreprosess også for informantene (Kvale et al., 2015, s. 49). Én av informantene sendte meg en e-post i etterkant av intervjuet med tilføyelser som vedkommende hadde reflektert over i etterkant, noe som tyder på at intervjuet frembrakte indre refleksjonsprosesser.

Endringen av beskrivelser er et av de fenomenologisk inspirerte aspekter ved den kvalitative intervjusituasjonen slik Kvale et al. (2015) har beskrevet dem, sammen med aspekter som bevisst naivitet, spesifisitet og positive opplevelser. Bevisst naivitet omhandler at forskeren mestrer å vise åpenhet for nye og uventede fenomener, og knytter seg til fenomenologisk reduksjon ved at man undertrykker sine forestillinger omkring temaet (Kvale et al., 2015, s. 48). Dette aspektet erfarte jeg at jeg ikke mestret fullstendig i første intervju, da jeg ble overrasket over enkelte av informantens beskrivelser, og reagerte deretter. Erfaringen økte bevisstheten min rundt dette til resterende intervjuer. Spesifisiteten refererer til ønsket om å innhente beskrivelser av spesifikke situasjoner og handlinger fra informantens ståsted (Kvale et al., 2015, s. 48). Her informerte jeg tydelig om at jeg ønsket konkrete beskrivelser av tilfeller de hadde erfart, og fremhevet at dette var svært interessant ettersom jeg ikke har erfaring fra skole selv. Det siste aspektet er knyttet til at forskningsintervjuet skal være en positiv og berikende opplevelse for informantene, og åpne for ny innsikt i sin livsverden (Kvale et al., 2015, s. 49). Intervjuene ble avsluttet med spørsmål om informantene ønsket å lese oppgaven når den var ferdig, noe flere av dem ønsket. Dermed anser jeg at informantene opplevde intervjuet som en positiv erfaring.

3.2.6 Transkripsjonsprosessen

Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, får man ifølge Kvale et al. (2015) strukturert og klargjort samtalene til analyse. Transkripsjon er en tidkrevende prosess med både tekniske og tolkningsrelaterte problemstillinger, og krever tålmodighet fra forskerens side (Kvale et al., 2015, s. 206-207). Forskeren skal sørge for at den valgte transkripsjonsprosedyren ivaretar meningsinnholdet på en pålitelig og gyldig måte, og dersom forskeren gjør transkripsjonene selv, vil man oppleve å bli kjent med materialet fra en ny side (Malterud, 2017, s. 77-80). Med utgangspunkt i disse betraktninger, valgte jeg å gjøre transkripsjonsprosessen selv for å skape nærhet til datamaterialet. Jeg gjennomførte transkripsjonene så tett etter intervjuene som mulig for å ivareta det opprinnelige materialet og deltakernes erfaringer (Malterud, 2017, s. 77).

3.2.7 Kvalitetsvurdering

Kvalitet er en prinsipiell del av forskning, hvorav begreper som validitet, reliabilitet, overførbarhet og refleksivitet er etablerte for å vurdere forskningskvaliteten. Postholm (2010) poengterer at kvaliteten i fenomenologiske studier hviler på forskerens evne til å behandle og tolke dataene, og forskeren bærer ansvaret for å sikre forskningskvaliteten (Postholm, 2010, s. 136). Studiens validitet dreier seg om hvilke begrensninger som kan knyttes til forskningen, og beror på om datamaterialet er tilstrekkelig for å trekke konklusjoner. Et sentralt spørsmål for å kontrollere studiens validitet, er hvorvidt studien måler det vi tror vi måler (Postholm et al., 2018, s. 222-223). For å sikre den begrepsmessige validiteten, sørget jeg for å trekke ut en begrepsforståelse fra informantene, gjennom spørsmål hvor lærerne måtte ta stilling til deres forståelse av begrepet eksternaliserende atferdsvansker. Dette grepet sikret at jeg som forsker var trygg på at lærerne var bevisst hvilket fenomen intervjuet dreide seg om.

Overførbarheten retter seg mot i hvilken grad resultatene kan overføres til å gjelde andre kontekster utenfor rammene studien har befunnet seg innenfor (Postholm et al., 2018, s. 238). Fordi studien undersøker erfaringer fra få enheter, vil overførbarheten være begrenset. Det kan imidlertid argumenteres for at dersom resultatene viser gjentakende tendenser blant lærernes opplevelser, styrker dette studiens overførbarhet. Dette argumentet finner støtte gjennom Postholm et al. (2018) som poengterer at en identifisert essens på tvers av forskningsdeltakerne kan ha betydning for tilsvarende kontekstuelle situasjoner. Videre påpekes det at et utvalg på eksempelvis tre personer i studien, må velges ut ifra identiske kriterier og representere erfaringer fra samme kontekst (Postholm et al., 2018, s. 118). Ut ifra disse betraktninger, vurderes det at utvalget på fem deltakere med identiske kriterier, bærer en viss, men begrenset, overførbarhet utenfor studiens rammer.

Studios reliabilitet beror på hvorvidt forskerens gjennomføring kan ha påvirket de endelige resultatene. I dette ligger det blant annet at forskeren evner å reflektere over og være bevisst sin egen subjektivitet (Postholm et al., 2018, s. 224). I henhold til den fenomenologiske tilnærmingen, refererer dette til forskerens bevissthet omkring sin forforståelse, som omtalt tidligere. Tjora (2021) omtaler dette som refleksivitet i forskningen, og har til hensikt å kunne øke studiens troverdighet gjennom å akseptere at fullstendig nøytralitet ikke er realistisk. Refleksiviteten fordrer at forskeren er forberedt på å måtte justere sin forforståelse underveis (Tjora, 2021, s. 278-279). Postholm et al. (2018) fremhever loggføring gjennom intervjuene som en praktisk metode for å bevisstgjøre sin rolle i forskningsprosessen (Postholm et al.,

2018, s. 224), som jeg gjorde underveis og etter hvert intervju. På denne måten gikk jeg inn i intervjusituasjonen med et metablikk på egen rolle, samtidig som dette aspektet ble mer bevisstgjort etter hvert intervju. En helhetlig vurdering basert på metodiske steg før, under og etter intervjuene, taler for en styrket reliabilitet i studien.

3.3 Analyse

I etterkant av intervju- og transkripsjonsprosessen sitter man igjen med betydelige mengder datamateriale som behøver å struktureres, bearbeides og analyseres for å kunne anvendes videre. Analyse av kvalitative data dreier seg ifølge Creswell & Guetterman (2021) om å tilegne seg en forståelse av hvordan man gir meningsinnhold til en tekst for å finne svar på prosjektets problemstilling (Creswell & Guetterman, 2021, s. 272). For å analysere datamaterialet, har jeg valgt å anvende Braun & Clarkes (2006) tematiske analyse og sekstrinnsprosessen som inngår i denne analysemetoden (Braun & Clarke, 2006). Dette er en induktiv tilnærming hvor man undersøker et gitt antall tilfeller for å kunne utlede noe generelt om denne gruppen tilfeller (Kvale et al., 2015, s. 224). I påfølgende avsnitt vil analysemetoden gjennomgå med de mest sentrale metodiske begrunnelser for valget.

3.3.1 Tematisk analyse av datamaterialet gjennom seks faser

Tematisk analyse er en anerkjent metode for dataanalyse som foregår gjennom seks faser (Braun & Clarke, 2006). Jeg har valgt denne analysemetoden fordi den tilnærmer seg analyse av datamaterialet med sikte på å trekke ut fremtredende temaer som er grunnleggende for å besvare problemstillingen.

Den første fasen dreier seg om å gjøre seg kjent med innholdet av datamaterialet og innebærer en gjennomgang av transkripsjonene eller lydopptak. I denne fasen fordyper man seg i datamaterialet samtidig som man innehar en kritisk og distansert tilnærming mens man gjør gjennomlesningen (Braun & Clarke, 2022, s. 42-43). I tråd med denne fasen, leste jeg gjennom transkripsjonene ettersom det var en stund siden de ble fullført. Jeg markerte viktige poenger som potensielt kunne bidra som meningsbærende elementer i analysen, i henhold til det Braun & Clarke (2022) fremhever som et aspekt ved fase 1. Hensikten med dette er å bearbeide materialet ved å stille dypere spørsmål og gå inn i dialog med det fremfor en statisk tilnærming til gjennomlesningen (Braun & Clarke, 2022, s. 43). Her gjenkjente og husket jeg mer av intervjuene enn forutsett, og anså at jeg var tilstrekkelig godt kjent med materialet etter én gjennomlesning per intervju.

Den andre fasen innebærer en systematisk gjennomgang av datamaterialet for å danne koder som representerer relevante og meningsfulle utdrag for problemstillingen. Her finkjemmer man intervjuene for å dra frem potensielle analytiske elementer som skal kategoriseres i overordnede temaer (Braun & Clarke, 2022, s. 59-61). For å få et analytisk grep om direkte og indirekte meningsinnhold, valgte jeg å gjennomføre kodingen ved en eksplisitt og implisitt tilnærming (Braun & Clarke, 2022, s. 35), ettersom kvalitativ metode innebærer fortolkninger av datamaterialet. Kodingen ble gjennomført gjennom analyseverktøyet NVivo. På dette punktet i prosessen skimtet jeg mønstre av gjentakende koder og mulige temaer, og erfarte at enkelte koder representerte større bolker av datamaterialet. Utover dette oppdaget jeg nyanser i datamaterialet som jeg ikke hadde reflektert over, og erfarte å få et analytisk grep om datamaterialet med sikte på drøftingsprosessen. Denne oppdagelsen kan være et resultat av en modning gjennom forskningsprosessen, som stammer fra den fordypningen i teori og de metodiske valg jeg har gjort.

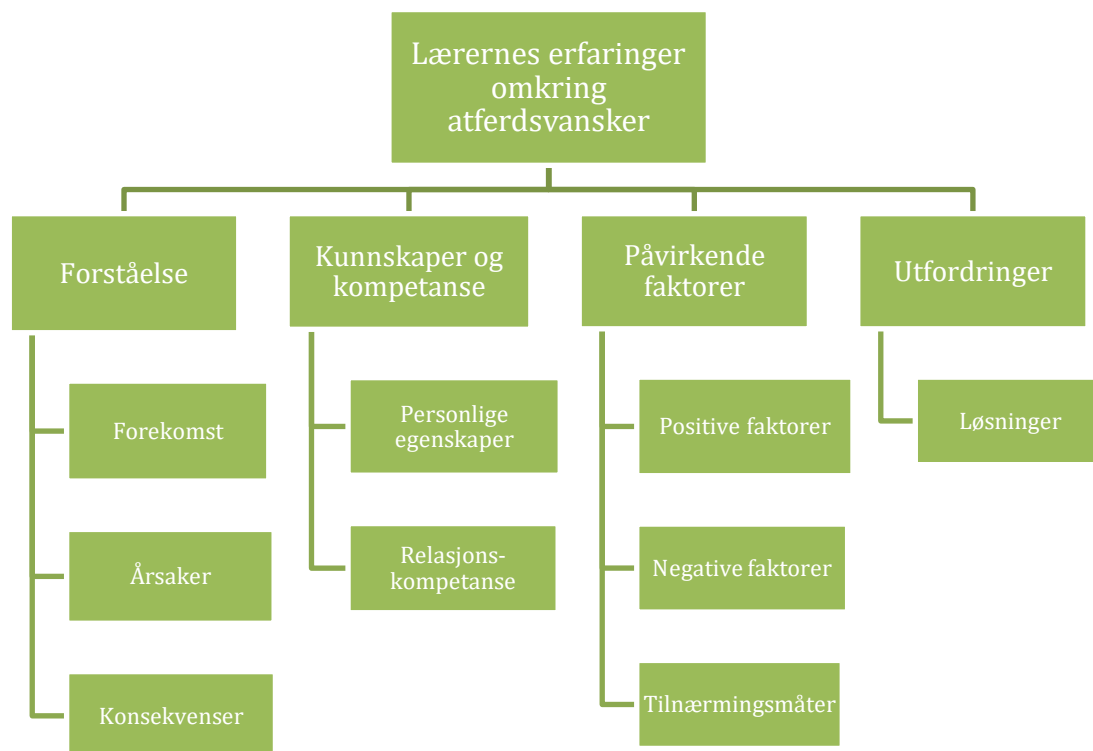
I den tredje fasen danner man tentative temaer med utgangspunkt i kodene. Hensikten med tematiseringen er å utforske meninger på tvers av intervjuene for å finne gjentakende tendenser til forståelse og erfaringer omkring fenomenet blant informantene. I denne fasen er det hensiktsmessig med en åpen tilnærming til datamaterialets nye muligheter (Braun & Clarke, 2022, s. 79). Her ser man betydningen av å sette forforståelsen til side, for å åpne for nye, meningsfulle oppdagelser av fenomenet. Jeg gikk inn i tematiseringen med en åpenhet for både forventede og uventede oppdagelser, noe som resulterte i temaer jeg i utgangspunktet ikke hadde reflektert over i forkant av intervjuprosessen.

I fjerde fase går man tilbake til rådataene for å vurdere om temaene holder mål eller om de må revideres. Her reflekteres det over hvorvidt temaene omfavner nyansene og mangfoldet på tvers av datamaterialet, og innebærer en veksling mellom å bearbeide utsnittene separat fra konteksten, og å bearbeide hele datasettet (Braun & Clarke, 2022, s. 97). Denne arbeidsmetoden sees i sammenheng med den hermeneutiske sirkel, hvor man ser på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, vår forforståelse og den konteksten det skal fortolkes i. Fortolkningen foregår gjennom stadig veksling mellom del og helhet hvor fortolkning av delene avhenger av hvordan helheten er fortolket, og omvendt (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). Slik får man kvalitetssjekk om temaene dekker meningsfylte mønstre både i tilknytning til utsnittene og hele datasettet som en enhet, med sikte på om temaene fremhever det mest essensielle i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Med utgangspunkt i denne fasen vurderte jeg de foreløpige temaene opp imot de kategoriserte

kodene, og leste gjennom intervjuene en gang til for å vurdere om temaene samsvarer med helheten eller måtte endres. Etter dette forble temaene uendret.

Den femte fasen innebærer videreutvikling og konkretisering av temaene for å kartlegge veien videre. Her utarbeider man korte beskrivelser av innholdet i hvert tema, hvor hensikten er å danne en oversikt over hva temaet handler om, grensene for temaet, hva som er særegent ved hvert tema og temaets bidrag i den helhetlige analysen (Braun & Clarke, 2022, s. 108-111). Denne fasen fungerte som en ferdigstilling av temaene med en kvalitetsvurdering underveis for å sikre at temaene representerte sentrale aspekter ved problemstillingen og forskningsspørsmålene. De temaene som utkrystalliserte seg, viste seg naturligvis å samsvare med temaene for intervjuguiden, med ett tema utover disse, som er besluttet å falle utenfor oppgavens avgrensning. Temaene som analysen frembrakte ble følgende: *forståelse av fenomenet, kunnskaper og kompetanse, påvirkende faktorer, utfordringer og tiltak* (figur 3).

Den sjettede og siste fasen i en tematisk analyse innebærer skriveprosessen hvor man parallelt analyserer datamaterialet, skriver de metodiske steg for gjennomføringen av analysen og anvender de analytiske funn i drøftingsprosessen. Skrivning er en del av analyseprosessen, og innebærer at det på dette tidspunkt er gjort en del skriftlig arbeid i form av både uformelle notater og mer betydningsfull, formell tekst (Braun & Clarke, 2022, s. 118).



Figur 3 – temaoversikt

3.4 Etiske overveielser

Dette underkapittelet gir en redegjørelse av de forskningsetiske prinsipper tilknyttet prosjektet, med utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH). Hovedvekten av etiske prinsipper hviler på hensyn til personvern og informert samtykke, konfidensialitet, anonymitet og innsyn i resultater. Forskningsetikk legger føringer for fri, god og forsvarlig forskning, samtidig som den skal bidra til å sikre god vitenskapelig praksis (NESH, 2021, s. 5). Forskningsetikkloven legger rammene for forskningsarbeid, og skal bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer (Forskningsetikkloven, 2017, § 1). Gjennom § 4 pålegges forskeren å gjøre seg kjent med gjeldende forskningsetiske normer på sitt felt og må følge kravene ved både forberedelser og rapportering av forskningsarbeidet (Forskningsetikkloven, 2017, § 4).

3.4.1 Informert og frivillig samtykke

Studier som forutsetter nærhet mellom forsker og deltakere, gir forskeren tilgang på personopplysninger om deltakerne, og utløser krav om særskilte etiske forholdsregler. Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt bygger på at forskeren må ha informert samtykke fra deltakerne (Thagaard, 2018, s. 21-22). Dette innebærer et samtykke til deltakelse som er frivillig, informert og utvetydig, samt at det bør være dokumenterbart (NESH, 2021, s. 18). Prosjektet ble meldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), med referansenummer 871579 (vedlegg 3). Meldeplikten utløses når prosjektet forutsetter behandling av personopplysninger ved hjelp av f.eks. lydopptak (Dalland, 2020, s. 169). Informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 2) ble utformet og signert av deltakerne. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektets formål og deltakernes rettigheter. Innholdsmomentene i det skriftlige samtykket, gjentok jeg innledningsvis i hvert intervju for å ivareta prinsippet om informert samtykke både skriftlig og muntlig for å være trygg på at informantene var innforstått med dette.

3.4.2 Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet i forskningen innebærer at informasjonen fra deltakerne behandles med fortrolighet og ikke formidles videre på måter som går utenfor avtalen mellom forsker og deltaker (NESH, 2021, s. 23). Gjennom informert samtykket som deltakerne signerte, ble de gjort kjent med at informasjonen kun vil bli brukt til de formål som prosjektet innrammer. Ettersom prosjektet bygger på informasjon om fortrolige situasjoner mellom lærer og elev,

skal opplysningene ifølge NESH (2021) behandles med utgangspunkt i forskerens taushetsplikt. Av hensyn til forskningsdeltakernes identitet og integritet, skal prosjektet følge retningslinjer omkring anonymisering av deltakerne. Dette bygger på prinsippet om at forskningsdeltakerne ikke skal kunne identifiseres ved publisering, og forbindelsen mellom person og informasjon skal brytes slik at opplysningene ikke på noen måte kan spores tilbake til personen (NESH, 2021, s. 22-23).

Samtykkeskjemaene og lydopptakene ble nedlåst og sikret bak passord, i tråd med opplysningene i informasjonsskrivet. Deltakernes personvern er ivaretatt ved at prosjektets presentasjon av deltakere, resultater og utdrag fra intervjuene ikke inneholder opplysninger som kan spores tilbake til deltakerne eller arbeidssted.

3.4.3 Innsyn i resultater

I henhold til NESH (2021) har deltakerne rett til innsikt i resultatene av forskningen (NESH, 2021, s. 25-26). Dette henger sammen med at essensen som trekkes ut av deltakernes informasjonsbidrag ved analyseprosessen, skal fortolkes av forskeren, og må være i overensstemmelse med den opprinnelige intensjon og kontekst fra deltakerne. I tilknytning til den hermeneutiske forståelsen, innebærer den at forskeren gjør fortolkninger av personenes egne fortolkninger, noe som reiser en etisk problemstilling om hvorvidt meningsinnholdet samsvarer med den opprinnelige mening fra deltakerens side. Her spurte jeg informantene om de ønsket å få tilsendt mine fortolkninger av deres utsagn, noe samtlige bekreftet ikke var nødvendig. Denne forespørselen om å gi innsikt i resultatene har resultert i at jeg som forsker erfarer å ha mestret å danne tillit til mine informanter, som er et sentralt mål ved forskerens rolle i kvalitative intervjustudier (Thagaard, 2018, s. 99).

3.5 Styrker og svakheter ved studien

Kvalitativ forskning bærer med seg begrensninger, og en sentral del av forskerens rolle består av å vurdere eget arbeid med et kritisk blikk. Denne studien er basert på få utvalgsenheter og reiser derfor spørsmålet om studiens generaliserbarhet. Det vil imidlertid være rom for å kunne trekke slutninger basert på utvalget, dersom det identifiseres gjentakende mønstre blant deltakerne. En styrke ved utvalget er den geografiske variasjonen blant deltakerne, slik at datamaterialet er samlet over flere landsdeler. Ettersom studien har vært gjennomført av en uerfaren forsker med lite kjennskap til feltet og forskningsprosessen, kan enkelte metodiske valg ha påvirket funnene i studien. De subjektive oppfatningene som kvalitativ forskning søker etter, kan være utfordrende å få frem, selv ved gjennomføring av erfarne forskere. Et

siste punkt er knyttet til Thagaard (2018) sin kritikk av den tematiske analysen, som problematiserer at utsnittene separeres fra den opprinnelige meningsgivende konteksten, og avskjærer utviklingen av et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2018, s. 171).

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil analysen presenteres med utgangspunkt i de fire temaene. Samlet danner disse et helhetlig bilde av lærernes erfaringer omkring atferdsvansker, og besvarer studiens problemstilling «*Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med å arbeide med og håndtere elever med atferdsvansker?*».

4.1 Forståelse

Samtlige av informantene bidro med sin subjektive forståelse av fenomenet atferdsvansker. Flere av dem forklarte begrepet eksternaliserende atferdsvansker ut ifra hvordan atferdsvansker kommer til uttrykk i klasserommet. Informant A beskriver atferdsvansker på en måte som dekker utvalgets forståelse av atferden.

Det er da gjerne personer, eller barn i dette tilfellet, som enten slår, sparker, kaster ting, ødelegger ting, ja. De får utløp for fortvilelse, sinne, tristhet, et eller annet, på en utagerende måte. (A).

Samtlige hadde en dypere forståelse av atferdsvansker, og uttrykker betydningen av å se bak atferden og forstå hvordan denne oppleves for barna. Informantene trekker frem at barna ikke har andre strategier for å håndtere frustrasjonen. Forståelsen deles av flere informanter, og informant D gir uttrykk for at bak handlingene og følelsesuttrykket så er det denne atferden som barna kjenner og som har virket. Barna oppfattes som fortvilet, og mange har trolig opplevd avvisning så mange ganger at de tester alt for å finne den trygge voksne.

De opplever nederlag hele tida fordi de klarer ikke å være stille, de klarer ikke å ikke kaste ting, de klarer ikke å ikke slå hvis de blir sint. [...] Det er ingen som er så usikre som de her ungene fordi at de har aldri mestret livet rundt seg. (E).

Informant C påpeker at det er viktig å finne årsakene bak atferdsvanskene, og undres over utviklingen av negativ atferd i skolen. Vedkommende erfarer å ha blitt slått flere ganger i høst, noe som tidligere har vært uvanlig. Informantenes overensstemmende beskrivelser av eksternaliserende atferdsvansker tyder på at samtlige har god kjennskap til hvilken atferd prosjektet dreier seg om, samt har førstehåndserfaring med fenomenet.

4.1.1 Forekomst

Samtlige informanter har mangeårig erfaring som lærer, og reflekterte godt rundt forekomsten og utviklingen av atferdsvansker.

Du har flaks, for å si det sånn, hvis du har ei gruppe eller klasse hvor det ikke er atferdsvansker. Altså det er helt tilfeldig, og det er nesten enestående. (E).

Med et slikt utgangspunkt får man en pekepinn på hvor vanlig atferdsvansker er, og det kommer frem en felles oppfatning blant informantene om daglige og ukentlige grensesettinger, korrigeringer og påminnelser, og noen opplever også ukentlige voldelige episoder. En informant fremhever at det avhenger av hvor man trekker grensene for hva man definerer som atferdsvansker. Informantenes refleksjoner omkring forekomsten av atferdsvansker var tankevekkende om utviklingen over tid:

Det er mer type atferd i skolen enn det har vært, den utagerende atferden som var i ungdomsskolen er kommet ned mer nå i barneskolen, og ifra barneskolen ned i, altså det har forflyttet seg tidligere, er min oppfatning ganske tydelig bare på noen få år. (C).

Tendensen erfares likt av to informanter, og en tredje som uttrykker at tilfellene blir tyngre, og at forekomsten har økt. Dette kan tyde på en farefull utvikling på tvers av skole- og alderstrinn, og skildrer et bilde av atferdsvansker som en mer utbredt utfordring enn tidligere antatt.

4.1.2 Årsaker

Alle informantene har snakket om atferdsvansker som sammensatte angående årsaker, og at de erfarer sameksisterende vansker hos barna. Av informantenes refleksjoner omkring komorbiditeten, nevnes ADHD som en vanlig tilleggsvanske, men flere uttrykker at det vanskelig kan sies hva som er årsaken.

ADHD, tics, Tourettes, ADD, [...] mange av dem har jo angst, en eller annen form for angst, engstelse, mange har opplevd livskriser. Det er jo veldig sammensatt, som regel. Og de fleste, av erfaring, har også en eller annen form for faglig vanske også. (C).

Flere av informantene uttrykker at de ikke helt vet hvor de skal begynne når de blir presentert for spørsmålet om årsaker bak atferdsvansker, og gjentar at det er svært sammensatt.

Jeg tenker jo at det er noe inni en, enten at en er engstelig, eller at en er usikker, at den er redd eller sint for noe som har skjedd, at en har vansker på skolen med de andre barna, faller utenfor, føler seg ensom, vansker i timene med det en skal gjøre, føler seg dum, skammer seg, blir sint fordi at en ikke har lyst å være i den situasjonen en er i, for det er en ubehagelig situasjon. Eller det kan være ting hjemme, vanskelige familieforhold eller samlivsbrudd eller noe i hjemmet som kan være vanskelig som en trenger å få utløp for da, og som en ikke finner gode løsninger for. (B).

To av informantene nevner familierelaterte faktorer som vold i hjemmet, at foreldrene ikke bor sammen og samværssituasjon som mulige årsaker. Traumatiske hendelser i barndom spiller også en rolle. Økningen av atferdsvansker har skapt undring rundt årsaken hos informantene, hvorav én benevner den foregående pandemien som en mulig årsak. Elevene på tredje trinn har i praksis bare fått ett år på skolen under normale omgivelser, noe som kan ha hatt betydning for den sosiale og emosjonelle utviklingen og kommet til uttrykk gjennom atferd.

4.1.3 Konsekvenser

Informantene hadde mange refleksjoner omkring konsekvenser av atferdsvansker. I første omgang erfares det at atferdsvanskene påvirker barnet selv både nå og senere, med sosiale og læringsrelaterte betraktninger som fellesfaktorer blant informantene.

Så har det selvfølgelig noe med den selvfølelsen som de tar med seg óg, å ikke få til, ikke få venner, ikke klare å oppføre seg i en sosial sammenheng, og de erfaringene som en gjør seg når en er liten, tar en jo med seg i ungdomstida og voksen alder óg. (D).

Flere informanter fremhever konsekvenser for barnets emosjonelle fungering, med ulik alvorlighetsgrad ut ifra hvor alvorlige atferdsvanskene er. Informant B nevner et spekter av atferdsvansker fra forstyrrende atferd til et mer alvorlig uttrykk. De emosjonelle vanskene som fremheves, handler om konsekvenser av at barna opplever så mye negativt.

Det går jo på selvfølelse, det går på selvtillit, og det med ensomhet, sånn at de sliter veldig psykisk når de blir eldre. (E).

Stigmatisering nevnes av informantene, med utgangspunkt i at barnet blir stigmatisert både av seg selv og andre. En informant erfarer at det er typisk at barnet får skylden for alt og ikke kan oppføre seg. Barnet blir omtalt negativt av både medelever, foreldre og lærere.

Foruten konsekvenser for barnet selv, påpeker informantene at atferdsvanskene påvirker medelevene og klasse miljøet. Noen informanter fremhever at enkelte barn ikke blir påvirket i det hele tatt, mens andre barn frykter å dra på skolen og mister både læring og trivsel pga. atferden rundt dem.

Det kan være læringsforstyrrende, et barn som forstyrrer tydelig, kan jo påvirke veldig læringsmulighetene til de andre, det kan sluke all oppmerksomhet til læreren, sånn at kanskje barn med innagerende vansker ikke får den oppmerksomheten. (B).

Informantenes erfaringer viser en omfattende påvirkningsrekke, som belyser behovet for et økt fokus i skolen og fremhever betydningen av å arbeide preventivt og iverksette tiltak på et så tidlig tidspunkt som mulig. En informant har bemerket seg at det er påtakelig mange barn med atferdsvansker som bor med kun én forelder, noe som ifølge vedkommende synes å være vanligere blant disse barna enn å bo med begge foreldre. Det undres over om atferdsvanskene kan være en utløsende faktor for dette, eller om det er omvendt. Refleksjonene omkring konsekvensene av atferdsvansker har vist at det berører barnet og andre personer.

4.2 Kunnskaper og kompetanse

Alle informantene hadde innspill om hvilke kunnskaper og kompetanse de erfarer er viktig i arbeidet med atferdsvansker. Det ble trukket frem flere ulike kunnskaps- og kompetanseområder, med fellesnevnerne som holdninger og menneskesyn, menneskekunnskap og generelle spesialpedagogiske kunnskaper. Personlige egenskaper og relasjonskompetanse er trukket frem som sentrale punkter. Innledningsvis ble informantene spurt om utdannelsens bidrag til kunnskaper og kompetanse i arbeidet med barn med atferdsvansker, hvorav alle var klare på at grunnutdannelsen ikke forberedte dem på hva de skulle møte.

Generelle spesialpedagogiske kunnskaper blir sett på som betydningsfullt i møte med barna, med spesifikke ferdighetsområder som lære vansker, barns psykososiale utvikling, psykososiale vansker og kunnskaper om atferdsproblematikk som fremtredende blant informantene.

Jeg tror jo at det å ha kunnskap om både lære vansker, psykososiale vansker, altså å kunne noe om årsakene og kunne noe om – liksom den der forståelsen, hvorfor er det sånn, det kommer som regel ikke av vond vilje, at da klarer jeg kanskje å møte barnet på en bedre måte. (B).

Refleksjonene omkring kunnskaper og kompetanse tyder på at informantene søker mer av den nødvendige kunnskapen som de ikke har fått gjennom utdannelsen. Dette legger et ansvar på kommunale instanser og skolens virksomhet for å bidra til kurs, veiledning og håndtering av vanskelig atferd, som tilsynelatende er et tiltakende problem i skolen.

4.2.1 Personlige egenskaper

Informantene erfarer at det å være en tydelig voksenperson er en av de viktigste personlige egenskapene som lærere. Flere trekker frem evnen til å holde seg rolig, være tålmodig og å kunne se bak handlingene. Informanter gir uttrykk for at det kan være utfordrende å arbeide med barn med atferdsvansker. En informant sier at tilgivende egenskaper, og å kunne legge konflikter bak seg er viktig.

Informantene ble ikke eksplisitt spurt om holdninger, men flere av dem trakk dette frem som et relevant grunnsyn. To av informantene fremhever at i møte med barna så er det særlig viktig å være bevisst våre holdninger og hvordan man omtaler barn med utfordrende atferd.

Jeg ser jo selv at det er utrolig mange feil som blir gjort, av voksne, i måten de møter, i måten de håndterer, i måten de snakker om, snakker med [barn med atferdsvansker].

De har ikke forståelse kanskje, de interesserer seg ikke for å forstå. (E).

Flere av informantene reflekterer over at andre voksenpersoner tenker negativt om barnet og har lite forståelse om betydningen av egen tilnærming. Hvordan man velger å være i kroppsspråk, stemmeleie og hva man sier fremheves i møte med barna. Enkelte voksne har ikke kunnskaper til å forstå at barna ikke kan noe for det, og at de ikke har andre strategier for å håndtere hverdagen på. Dette peker mot betydningen av å være bevisst egne holdninger og forstå sammenhengen mellom lærerens væremåte og atferdsvansker.

4.2.2 Relasjonskompetanse

Relasjonsbygging var den egenskapen som var mest betydningsfull i arbeidet med barn med atferdsvansker. Informantene snakket om betydningen av å bygge gode relasjoner til barna for å investere i et trygt og godt samarbeid. Relasjonen til barna ble avgjørende for å lykkes i å hjelpe dem med å håndtere hverdagen og støtte dem til en positiv utvikling. Uttrykk som «alfa og omega», «helt avgjørende» og «grunnmuren» ble brukt for å beskrive relasjonenes betydning.

Flere av informantene forteller om erfaringer med barna hvor det skildres svært ulike utfall av atferden avhengig av om de har en god relasjon til barnet eller ikke. Informantene forteller varmt om hvor givende det er å se barnets utvikling når de blir trygge på relasjonen med dem.

[...] nei det var skikkelig artig, han ville ikke ha noen nært seg i starten, og bare stakk og slo etter meg og alt mulig, og så når man etter hvert fikk en relasjon, så fikk man til så mye. (C).

Relasjoner fremheves som en utfordring når det er gjennomtrekk av lærervikarer, da disse er inne i klasserommet for korte perioder og ikke får arbeidet med relasjonene til barna. Bruk av vikarer fremheves som et klassisk eksempel for å illustrere betydningen av relasjoner.

De velger gjerne de rette verktøyene for situasjonen, men de har ikke relasjonen som gjør at det verktøyet de har valgt har effekt. Så hadde det vært et barn jeg har jobbet med i to år da, hadde jeg gjort akkurat det samme så hadde det fungert. Men siden den vikaren ikke har relasjonen så fungerer det ikke, det kan hende at det bare forverrer situasjonen istedenfor. (A).

Relasjonskompetanse omtales som en av byggesteinene for å vite hvordan man skal gripe utfordringene, og det å vite den enkelte elevs personlige interesser har vært knyttet mot relasjonsbyggingen av flere av informantene. Kjenner man eleven gir det et godt verktøy for å hjelpe eleven å regulere atferden når den har det vanskelig, og peker på betydningen av å legge til rette for å skape gode relasjoner til elevene.

4.3 Påvirkende faktorer

Informantene erkjente at de i løpet av sine år som lærere har erfart å forverre elevs atferd. Erfaringsvis har de tilegnet seg kunnskap om hva som forverrer atferd, og hva som hindrer eskalering. Kunnskapen forstås som et resultat av mange års erfaring i læreryrket, og bygger på relasjonene de har med elevene. Gode relasjoner pekes på som en forutsetning for at handlinger og tilnæringsmåter vil virke positivt, og at tilnæringsmåter har mye å si i møte med elevene.

4.3.1 Positivt påvirkende faktorer

Samtlige av informantene erkjenner at det er individuelt fra barn til barn hva som fungerer og ikke. Faktorer som medbestemmelse, foreldresamarbeid, personlige egenskaper og klasseledelse er trukket frem som sentrale. Forståelsesfulle lærere som investerer i en god

relasjon, er tydelige men ikke for rigide, trekkes frem som positive faktorer for barn med atferdsvansker.

Informantene erfarer at barn med atferdsvansker ofte oppleves som utrygge, og behøver trygghet fra lærere i større grad enn andre elever. Atferdssituasjonene sees ofte i sammenheng med spesielle skoledager, og alle informantene uttrykker at barna trenger forutsigbare rammer i skolehverdagen, med strukturert og god klasseledelse som en betydningsfull faktor.

Altså du må også kunne planlegge for barnet, du må kunne fortelle hva som skal skje, du må bryte det opp i korte bolker, det kan ikke skje noe uten at du har forberedt barnet på at det kommer til å skje noe. Og gjerne flere ganger, hvis jeg sier at om 15 minutter så skal det og det skje, og så vet jeg at «okei det er kanskje lurt at jeg sier det to ganger til», så kan jeg si at om 10 minutter så blir det å skje, og så om 5 minutter så kommer det til å skje, det vi snakka om i sted. Og liksom hele tida forberede så det ikke kommer helt plutselig. For hvis det er en aktivitet som barnet holder på med da og så blir helt revet ut av det, så plutselig så har du det gående. (E).

Foreldresamarbeid var en av faktorene som kom frem informantgruppa. Et godt samarbeid med foreldrene skaper et helhetlig støttesystem som bidrar til elevens positive utvikling, og konsekvent bruk av samme regler på skolen som hjemme. På denne måten kan atferd på skolen følges opp i hjemmet.

Å få dem til å våkne og å jobbe sammen med oss er viktig. Har vi hjemmet med oss, så bruker det å gå mye bedre mye fortere enn om hjemmet jobber imot oss. Og vi har jo óg sett tilfeller der vi har, ting har gått kjempebra der hjemmet er påkoblet og jobber hardt, [...] og ser at når hjemmet da begynner å skli ut så begynner det å skli ut på alle fronter igjen. (A).

Å vektlegge retten til medbestemmelse fremheves særlig av informant A som et viktig ledd for å håndtere atferdssituasjoner, og erfares å ha positiv effekt jo eldre elevene blir. Det er gjerne mange møter omkring barn med atferdsvansker om hvordan å organisere faglig og sosialt, og mange beslutninger vil påvirke skolehverdagen deres. Å la barna medvirke i å eie sin skolehverdag og de tiltak som blir gjort, fungerer ofte.

Hvis barnet får en vanskelig utetid og begynner å sloss, hva skal vi gjøre da. Så blir vi enig på møtet om at da skal barnet inn. Mens barnet selv kanskje føler at det jeg

trenger da, det er å gå meg en tur. Og så kan vi si «okei, hvis du får det vanskelig så kan vi gå en tur, så går vi ned til biblioteket og så går vi opp igjen». Og det holder, da kan du óg bruke det som argument ute senere, at barnet har vært med å bestemme konsekvensene, hvilke konsekvenser den her utageringen skal få, og ikke minst foreslå hva som fungerer. (A).

I etterkant av hendelser kan være nyttig å ta seg tid til å prate imøtekommende med eleven og la eleven reflektere over enkelthendelser når situasjonen er roet ned, for å oppmuntre eleven til å velge andre handlinger neste gang.

Altså ta seg tid til å snakke med de om akkurat spesielle episoder, og høre litt, altså hva tenkte du. Ikke nødvendigvis hvorfor gjorde du det, men mer hvordan var det du tenkte, og hvordan skal vi hjelpe deg for at det skal bli bedre neste gang. (D).

4.3.2 Negativt påvirkende faktorer

Ved refleksjoner rundt faktorer som påvirker negativt, fortalte alle informantene om tilfeller hvor de har erfart forverret atferd. Manglende relasjon til eleven og uforutsigbare rammer i skolehverdagen ble utelukkende pekt på som negativt. En informant forteller at lite gjennomtenkte eller tilpassede tiltak er ugunstig for elevene. I dette tilfellet var et av tiltakene at eleven ble plassert fremst i klasserommet mht. konsentrasjon.

Det funket ikke å ha han rett foran meg, jeg holdt på å bli spist opp av atferd, og han holdt på å – ja det var mye mer atferd når han var nært meg, han var sikkert kjempfrustrert og ikke fikk pusta av å ha meg så nært. [...] han satt jo og så bakover og tok showet på undervisninga istedenfor å lære noe. Så da endte det med å ha han på bakerste benk for da hadde han oversikt over de andre, og klarte å ta noe input av undervisningen. (C).

På samme måte som tydelige lærere kan bidra positivt, uttrykker to av informantene at lærere som er utydelige eller inkonsekvent i regler kan eskalere atferdsvansker.

Svake klasselederferdigheter skilte seg ut som en av de mest sentrale negative faktorene, med fokus på lærerens evne til å skape et trygt klassemiljø med takhøyde og forståelse. Har man dårlig kontroll på gruppa, kan det bidra til forverring av elevens atferd samtidig som andre elever kan utagere, og man skaper en evig sirkel som en informant omtaler det.

Altså av og til kan de [medelevene] jo forsterke problemet, for noen synes jo kanskje det er morsomt at noen har den typen vansker da. Så vi har jo de som liker å trykke på de rette knappene for da vet de at da blir den rasende eller kan kaste ting og spytte og slå. (D).

Informant D uttrykker at selv om det er viktig at læreren praktiserer økt forståelse blant gruppa, er det nødvendig å markere at det ikke er greit å bli slått eller kalt ting, både for seg selv og for medelevene sin trivsel.

De fremhevede positive og negative faktorene er tilsynelatende et resultat av erfaringsbasert kunnskap, og forutsetter at lærerne har noen års yrkeserfaring for å kunne identifisere gjentakende faktorer. Refleksjoner antas å være noe begrenset hos nyutdannede lærere. Påvirkende faktorer synes å måtte læres gjennom erfaring og relasjoner med hver enkelt elev og miljøet rundt, samt at en anerkjennelse av elevmangfoldet og at alle barn er ulike er en viktig forutsetning. Gjennom erfaring tilegner lærere seg arbeidsmetoder og fokusområder som bør vektlegges i oppfølgingen av elevene.

4.3.3 Tilnæringsmåter

I refleksjoner rundt tilnæringsmåter, uttrykker informantene at lærerne bør være stødige voksenpersoner som ikke gir etter for elevens forsøk i å oppnå ønsket negativ reaksjon, da dette er trukket frem som en uheldig egenskap i møte med elevene. Måten man tilnærmer seg og snakker til barna, er en viktig del av lærerrollen. En informant reflekterer over betydningen av det asymmetriske forhold mellom voksne og barn, og hvilken påvirkningskraft voksenpersoner har på barnets utvikling og atferd.

Når vi forteller unger at de er sånn eller sånn, så blir det på en måte deres oppfattelse av seg selv da, altså det vi sier og det vi gjør, sånn tenker jo de om seg selv. (D).

Informantene mener at elever med atferdsvansker er svært oppmerksomme på andres reaksjoner. Man må derfor kunne skjule sine negative reaksjoner for å unngå at eleven fanger opp dette og eskalerer atferden i forsøk på å fremprovosere irritasjon.

Ungene leser oss jo fra vi kommer på jobb til vi drar, og hvis de ser at du blir utrygg, så kan de bruke det mot deg i sånne her situasjoner. Det har skjedd gjentatte ganger at de prøver å skremme deg for å prøve å få en reaksjon, og får de det så kjører de videre

på det. Og da kan det bli vanskeligere eller mer utfordrende for deg i hvert fall å stoppe det. (A).

Tilnæringsmåter henger tett sammen med lærerens personlige egenskaper og hvordan man velger å møte barnet. En informant uttrykker at det er den voksne som kan velge å møte barnet på en mer hensiktsmessig måte. Vedkommende har snakket med eleven om dens oppfattelse av andre voksnes tilnæringsmåter, da eleven har uttrykt lettelse i situasjoner hvor vedkommende informant stepper inn. Dette peker på elevens behov for å ha trygge voksenpersoner rundt seg, som forstår og ser bak handlingene.

Jeg har spurt han, «hva gjør jeg som ikke de andre voksne gjør?» «njaa litt usikker jeg vet ikke helt, men, du er ikke sint» sier han. Så det er liksom hvordan man møter dem når de har det som vanskeligst, for de har det som vanskeligst når de roper, når de slår, når de sparker, når de kaster, da er de fortvilt. Og da trenger de ikke noen som er sint. (E).

En avsluttende refleksjon om tilnæringsmåter, underbygger tanken om at man ikke skal definere elevene ut ifra handlingene deres for å unngå stigmatisering. En informant praktiserer dette overfor eleven og klassen for å fremme positive holdninger i klasserommet.

Vi øver masse på å si at det du gjorde var slem, men du er ikke slem, du som person er ikke slem. Men det du gjorde – og vi gjør alle feil – det er veldig, veldig viktig, for da blir du ikke sånn hakket på. Ja det var dumt det jeg gjorde, men jeg er ikke slem, jeg er ikke dum som gjorde det, men det jeg gjorde var dumt. (C).

Gjennom handling erfarer lærerne fordelaktige og uhensiktsmessige tilnæringsmåter, de lærer verdien av å møte elevene med forståelse, tålmodighet og respekt og erkjenner påvirkningskraften av deres tilnæringsmåter.

4.4 utfordringer

Utfordringer knyttet til arbeidet med barn med atferdsvansker var tydelig hos informantene, og enkelte uttrykte fortvilelse og maktløshet når de snakket rundt dette. Informantene mener utfordrende atferd i klasserommene øker, uten at de opplever å få tilstrekkelig hjelp fra støtteetater rundt, og to av informantene etterlyser konkrete planer for håndteringen av atferdsvansker.

Vi har spurt masse om veiledning og masse om hjelp hos de fleste etatene, og vi føler egentlig bare at vi står og roper i veggen. Det er lite støtte å få og lite hjelp til akkurat det problemet, det er liksom forebygg, forebygg, forebygg, og når vi er ferdige med det så forebygger vi litt til. [...] Men vi trenger ikke hjelp med forebyggingen, vi trenger hjelp med håndtering av situasjonen. Hva gjør vi når ungen står med kniv, eller hva gjør vi når ungen sparker og slår. (A).

Ressursutfordringer var et gjentakende problem som støttes av alle informantene ettersom flere erfarer å bli stående som eneste lærer i klasser med utagerende elever. Informantene opplever at man aldri helt strekker til, og enkelte erfarer at ressursproblemer er årsak til sykmeldinger blant lærere fordi arbeidet er så tøft å stå i.

Det er jo det som er problemet med å være lærer, man får jo aldri hjulpet alle godt nok. Man gjør jo alltid bare så godt man bare kan. (C).

Du har jo ansvar for alle de andre elevene, og du har jo alltid den følelsen av at oi der klarte jeg ikke i dag igjen, å forhindre at de andre blir utsatt for vold og trusler. (E).

En av informantene omtaler ressursutfordringene som det store samvittighetsspørsmålet til lærere, og påpeker at det hele tida er behov for flere hender når en elev har atferdsvansker fordi man rekker ikke å ivareta alles behov, selv med en klasse på bare fem elever.

Informantene har trukket frem maktbalansen i klasserommet som en utfordring og begrunner at det er lite lærerne egentlig har makt til å gjøre. En informant nevner krenkebegrepet og knytter dette til opplæringslovens kapittel 9A.

Du sier ikke så masse til en elev før en elev kan kjenne at dette er ikke greit. [...] En skal og vokte sine ord for hva en sier til barn med atferdsvansker og nå snakker jeg ikke om stygge eller diskriminerende eller krenkende ord, men vanlig irettesetting. (B).

Det rapporteres en rådløshet i arbeidet med atferdsvansker, som tyder på at lærerne og atferdsproblematikk ikke tas på alvor, eller er resultat av det økte fokuset på skolemiljø og krenkelser som ivaretar elevene og begrenser lærernes handlingsrom. Ressursutfordringene som problematiseres kan komme av kostnadsbesparelser i skolen, som igjen kan skape økte kostnader. En tildeling av ekstra ressurser kunne veie opp for de samfunnsmessige kostnadene av sykmeldinger, tiltak, saksbehandling, og langsiktige følger av å ikke mestre i skolen.

4.4.1 Løsninger

Løsninger som informantene har foreslått, er knyttet til faktorer som tidlig intervensjon, mer ressurser, foreldresamarbeid, utnytting av elevens styrker og en generell kunnskaps- og kompetanseheving. Når det har vært mange negative hendelser, skal det mer innsats til for å snu negativ utvikling, og en informant fremhever betydningen av å ta tak i problemet ved rota. Dette forutsetter tilstrekkelig ressurser og kunnskaper, og lærerens kreativitet i å støtte elevens læring i påvente av tiltak og ressurser.

Jeg hadde en som hadde masse vansker innenfor matematikk, han var helt fantastisk flink å spille gitar, så vi holdt jo på med å lære brøk med noter. Vi holdt på med figurene, altså, rektangel, triangel, alt det der lurte vi inn i gitaren, og da fikk vi han til å lære. Men det er jo kun fordi at vi visste at han var helt fantastisk dyktig å spille gitar. Så å prøve å finne liksom de tingene og de temaene, de som de interesserer der og da, så får du jo mye mer læring. (C).

Informantene uttrykker spesifikt behovet for økt kunnskap, forståelse og ressurser for å være bedre rustet til å hjelpe elevene. Informantenes forslag til løsninger representerer et reelt og praksisnært behov for forbedringer som gjennom erfaring har blitt tydeliggjort.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil funnene drøftes i lys av det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven. Først vil de tre forskningsspørsmålene drøftes da de underbygger prosjektets problemstilling, som vil følge en drøftelse til slutt.

5.1 Forskningsspørsmål 1: *Hvilken forståelse og kunnskaper har lærerne av begrepet eksternaliserende atferdsvansker hos barn?*

Fordi begrepet atferdsvansker bærer med seg en uklar forståelse og mangler en allment anerkjent definisjon, er det utfordrende å bestemme innholdet og grensen av vanskene hos elever (Ogden, 2022, s. 18). En samlet kunnskapsforståelse hos informantene viser tendenser til en forståelse som i stor grad samsvarer med begrepsinnholdet som er presentert gjennom det teoretiske rammeverket. Informantene beskriver atferd som strekker seg fra støy og forstyrrelser i klasserommet, opposisjon og ulydigheter mot læreren til mer alvorlig atferd som slåssing og knivsituasjoner. Disse beskrivelser samsvarer med de tre nivåene som Ogden (2022) beskriver (Ogden, 2022, s. 14), noe som skildrer et spekter av atferdsvansker. I

henhold til begrepsavklarende kjennetegn ved atferdsvansker, er det beskrevet atferd som i størst grad samsvarer med aggressiv atferd, hvor den interpersonlige og direkte aggresjonen er mest fremtredende sammenlignet med den relasjonelle aggresjonen. Dette har sammenheng med at relasjonell aggresjon er mest vanlig blant jenter, og informantene har omtalt gutter ved beskrivelsene av atferdsvansker (Solholm, 2014, s. 23). Informantenes erfaringer er overensstemmende med at eksternaliserende atferdsvansker har størst forekomst hos gutter (Berg et al., 2020, s. 15; Nordahl, 2018, s. 74). Beskrivelser fra informantene som uakseptabel språkbruk, spydigheter, slåssing, spark og slag samsvarer med definisjoner på interpersonlig aggresjon (Solholm, 2014, s. 23).

Informantene har skildret beskrivelser av det som faglitteraturen omtaler som proaktiv og reaktiv aggresjon. Den proaktive aggresjonen kommer til uttrykk gjennom beskrivelser om at barnas handlinger i stor grad bygger på erfaringer om hva som har fungert tidligere. Disse erfaringene kan knyttes til transaksjonsmodellen på den måte at atferdsutviklingen skjer gjennom et samspill mellom barnet, omgivelsene og de sosiale erfaringer det gjør seg (Sameroff, 2009, s. 6), og agerer dermed som et resultat av hvordan barnet blir møtt av andre. Det fortelles at barna ofte reagerer uforholdsmessig i forhold til situasjoner og hendelser, noe som kan tyde på svekket selvregulering og atferdskontroll, som er forbundet med atferdsvansker (Ogden, 2022, s. 51). Informantenes beskrivelser viser tilnærmet lik forekomst av reaktiv og proaktiv aggresjon, noe som står i motsetning til det Slaughter et al. (2020) påpeker om at proaktiv aggresjon er vanligst ved eksternaliserende atferdsvansker, mens reaktiv aggresjon er knyttet til atferd av mer internaliserende karakter (Slaughter et al., 2020, s. 322). Dette kan tyde på at skillet mellom internaliserende og eksternaliserende atferdsvansker ikke er like tydelig i praksis, og det påpekes dermed en svakhet ved å skildre mellom disse to, i samsvar med det Nordahl et al. (2005) problematiserer (Nordahl et al., 2005, s. 35).

Det skildres en forekomst av passive former for opposisjonell atferd, hvor informantene beskriver at elevene ikke har andre måter å reagere på og ikke klarer å regulere atferden sin og følge regler. Dette kan tyde på at elevene strever med å tilpasse seg gjeldende normer og regler i henhold til Solholm (2014) sin beskrivelse av opposisjonell atferd (Solholm, 2014, s. 22). Beskrivelsene kan sees i sammenheng med en svekket sosial kompetanse, som er sterkt forbundet med atferdsvansker (Hukkelberg et al., 2019, s. 12). De svake empatiske evner som forbindes med atferdsvansker (Hukkelberg et al., 2019, s. 2), stemmer ikke overens med informantenes opplevelser av elevene, da enkelte har fremhevet at elevene er gode barn som

liker å dele med andre, og er sårbare og engstelige. Atferdsvansker er dermed ikke entydig med svake empatiske evner, som peker mot at vansker av internaliserende karakter også forekommer hos barn med eksternaliserende atferdsvansker.

Atferdsvansker forstås som svært sammensatt med årsaks- og risikofaktorer som er forbundet med problematikken, samtidig som informantene uttrykker utømmelige årsaksfaktorer knyttet til individet, familien og miljøet rundt. Individuelle og sosialt betingede årsaker kan forstås i lys av transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009, s. 6), begrunnet i at barnets sosiale erfaringer kan bidra til å forme utviklingen dersom barnet har vært utsatt for negative erfaringer.

Faktorer som lav sosial kompetanse, vansker med selvregulering eller vanskelige familieforhold er noen årsaker fremhevet av informantene. Måten barnet reagerer ved hendelser, og måten reaksjonene blir møtt på, vil tilsynelatende kunne påvirke atferden.

Kompleksiteten av atferdsvansker medfører konsekvenser både for barnet, medelever og samfunnet. Informantene peker på emosjonelle, sosiale og læringsrelaterte konsekvenser, og deres kunnskaper om kompleksiteten viser en forståelse om alvorlige konsekvenser som strekker seg utover voksenalder. Det fremheves individuelle konsekvenser som å bli fanget opp av uheldige miljøer, søke til rus, psykiske vansker, frafall i videregående skole og vansker med å tilpasse seg arbeidslivet som voksen. Konsekvensforståelsen samsvarer med Berg et al. (2020) som fremhever alvorlige følger som hindret og forsinket utvikling ved flere områder hos barnet (Berg et al., 2020, s. 14). Uten tilstrekkelig oppfølging kan dette gi utslag i alvorlige atferdsforstyrrelser, med uheldige utsikter både for barn og samfunn (Grøholt et al., 2022, s. 54). Konsekvenser for barnas medelever fremheves i faglitteraturen som svakere læringsoppnåelse og økt fravær (Blank & Shavit, 2016, s. 10-11; Gottfried et al., 2016, s. 506), mens informantene rapporterer medelever som preges av økt fryktaktivitet, psykiske påkjenninger, økt årvåkenhet, skolevegring og økt forekomst av negativ atferd, noe som tyder på mer alvorlige konsekvenser for miljøet rundt enn det teorien forespeiler. Uoverensstemmelsen mellom teori og praksis reflekterer et behov for ytterligere vurderinger av konsekvensene for medelevene som uskyldige observatører.

Det teoretiske rammeverket i sammenheng med informantenes forståelse og kunnskaper omkring begrepet, peker på behovet for en operasjonalisering av begrepet. Informantene beskriver de teoretiske kunnskapene de har fått gjennom grunnutdannelsen som utilstrekkelig, noe som kan tyde på et mer sammensatt bilde i praksis, hvor atferden ifølge flere av informantene synes å eskalere både i omfang og alvorlighetsgrad. Dette peker i retning av en

ettertraktet styrking av spesialpedagogisk kompetanse i barnehager, skoler og lærerutdanningene, som fremmet gjennom Meld. St. 6 (2019-2020).

5.2 Forskningsspørsmål 2: *Hvilke faktorer erfarer lærerne som betydningsfulle i påvirkningen av atferdsvansker?*

En forståelse av atferdsvansker med utgangspunkt i transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009, s. 6) gir et blikk på ulike faktorer som kan påvirke atferden i positiv eller negativ retning. I henhold til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori bemerkes en sammensatt påvirkningsrekke i tilknytning til barnet. Skolen befinner seg i barnets nærmeste miljø og er dermed i posisjon til å påvirke barnets atferd i større grad enn aktører lenger ut i systemet (Bronfenbrenner & Cole, 1981, s. 3-4). Informantene vektlegger sentrale grunnleggende kunnskaper som nødvendige for å kunne arbeide målrettet med atferdsproblematikk. Kunnskaper om barnets utvikling, atferdsvansker og generelle spesialpedagogiske kunnskaper trekkes frem, i tillegg til at man må ha kompetansen til å stå i situasjoner med eskalerende atferd. Gjennom handling og observasjon har informantene erfart hva som virker positivt og negativt på atferdsvansker.

Holdningene man har i møte med barna er beskrevet som grunnleggende for hvordan atferdsvanskene utvikler seg, da informantene erfarer at måten man opptrer, snakker om og snakker med barna har stor betydning for hvordan de oppfatter seg selv. Dette er i tråd med skolens verdigrunnlag som omtales i Meld. St. 28 (2015-2016), hvor det påpekes at skolen skal bidra til elevenes positive selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Verdigrunnlaget underbygger prinsippet om inkluderende læringsmiljø i læreplanverkets overordnet del som fremhever at skolen skal anerkjenne mangfold som en ressurs og arbeide preventivt mot krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017), både fra medelever og voksne. Et inkluderende og motiverende skoleklima benevnes også som en beskyttende faktor mot atferdsvansker (Ogden, 2022, s. 53), og kan dermed anerkjennes som en betydningsfull faktor for å motvirke negativ utvikling. Lærernes holdninger kan sees i sammenheng med forståelse og kunnskaper omkring atferdsproblematikk, da det antas at manglende kunnskaper og forståelse kan gi utslag i negative holdninger til eleven.

Relasjonskompetanse er fremhevet som den mest bemerkningsverdige faktoren, og er en av komponentene som innrammer lærerens kompetanse slik den fremgår ved kompetansetrekanten (Skau, 2017, s. 63). Betydningen av relasjonskompetansen finner støtte

i Sutherland et al. (2018) som poengterer at en styrking av lærer-elev-relasjoner vil forbedre elevens sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utvikling (Sutherland et al., 2018, s. 33). Ogden (2022) omtaler gode lærer-elev-relasjoner som grunnmuren i en inkluderende skole, som refererer til prinsippet om et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017; Ogden, 2022, s. 124). En god relasjon til elever med atferdsvansker omtales som avgjørende og informantene fremhever at uten relasjon så har man ingen veier for å støtte eleven i positiv retning. På samme måte som gode relasjoner fremheves som en positivt påvirkende faktor, er svake relasjoner forbundet med en negativ atferdsutvikling. Dette samsvarer med Sutherland et al. (2018) sin studie som fremhever at lærere ofte reagerer negativt i møte med elever med atferdsproblematikk. Negativt samspill mellom lærer og elever med atferdsvansker knyttes til svakere læringsbetingelser og lavere deltakelse i klasseromsaktiviteter (Sutherland et al., 2018, s. 32), som kan gå på bekostning av elevens sosiale tilhørighet og inkludering. Sutherland et al. (2018) nevner i den forbindelse transaksjonsmodellen, for å forklare den gjensidige påvirkningen lærer-elev-samspillet har, hvor det nevnes at elevens atferd påvirker hvordan læreren opptrer, som igjen påvirker elevens atferd og reaksjon (Sutherland et al., 2018, s. 32).

Personlige egenskaper og tilnæringsmåter hos læreren fremheves å ha stor betydning for hvordan elevens atferd utvikler seg, da egenskaper som tydelighet, tålmodighet, å skape tillit, å holde seg rolig og være tilgivende jevnt over er fellesnevner blant informantene. Hvilke tilnæringsmåter og handlinger læreren velger i møte med elevene, fremheves å ha stor betydning for utfallet av atferden. Denne oppfatningen støttes av Grimsæth et al. (2018) som omtaler valg av pedagogiske handlinger som avgjørende i møte med utfordrende atferd (Grimsæth et al., 2018, s. 314). Ogden (2022) peker på at elever med atferdsproblematikk ofte har dårlige erfaringer med skolen og kan være både mistenksomme og fiendtlige i møte med nye lærere (Ogden, 2022, s. 197), noe som understreker betydningen av å være bevisst sin væremåte i møte med elevene. Dette er i tråd med det St.meld. nr. 11 (2008-2009) fremhever om at læreren skal ha god innsikt i sin egen rolle og er bevisst sin formidling av holdninger til verdier som likestilling og inkludering (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12).

Klasseledelse fremtrer som en betydningsfull faktor for hvordan atferdsvanskene utvikler seg, og bygger på prinsipper som inkluderende læringsmiljø, sosial læring og læring, utvikling og danning som innrammer skolens pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantene omtaler klasseledelse som å kunne legge til rette for en strukturert og forutsigbar skoledag for eleven med atferdsvansker og skape et trygt klassemiljø hvor

elevgruppa er inkluderende og har forståelse. Informantene er enige om at bevisstheten omkring den gjensidige påvirkningen mellom elevgruppa og eleven med atferdsvansker, er en elementær omstendighet ved klasseledelse, og beskriver at dårlig kontroll på gruppedynamikken kan eskalere atferdsvansker dersom medelever gis rom for å opphisse eleven med atferdsvansker. Slik forstås atferdsvansker i et komplekst samspill mellom eleven og dens omgivelser, noe som er i tråd med en forståelse i lys av transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009, s. 6). Det har vært beskrevet bruk av andre medelever til å støtte og løfte eleven med atferdsvansker med hensyn til faglig og sosial kompetanse og valg av handlinger. En slik strategi illustrerer gode klasseledelsesevner hvor man får inkludert og støttet eleven både faglig, sosialt og emosjonelt, som er hovedhensikten ved klasseledelse slik Aasheim et al. (2020) definerer begrepet (Aasheim et al., 2020, s. 1). Slik bidrar god klasseledelse til å skape et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever, som refererer til verdigrunnlaget skolens praksis skal bygge på i henhold til opplæringslovens kapittel 9A (Opplæringslova, 1998).

Informantene har trukket frem prinsippet om medvirkning som en viktig faktor for hvordan atferdsvanskene utvikler seg, med betraktninger som å la eleven få delta i vurdering av tiltak og konsekvenser av atferden. Barneombudets rapport peker på at skoledagen til elever med atferdsvansker i større grad består av opphold på gangen eller eget rom, enn læring sammen med klassen. Elever opplever sjeldent å bli lyttet til eller få medvirke i hvordan undervisningen skal gjennomføres, noe som skaper frustrasjon, avmakt og likegyldighet overfor skolen (Barneombudet, 2017, s. 7-9). I tråd med Barneombudets funn, erfarer informantene at når elevene får medvirke i tiltak, så bidrar dette til opplevelse av forståelse og samarbeid og motvirker eskalering av atferden. Eleven får deltatt i å avgjøre hva den selv erfarer hjelper når den strever med å regulere atferden sin. Medvirkning i tiltak og konsekvenser bidrar som en mer formålstjenlig strategi for læring og sosial inkludering med sikte på å skape gode vilkår for at elevene skal kunne utvikle seg og mestre eget liv, som inngår i skolens verdigrunnlag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6).

Den siste faktoren som har utskilt seg som særlig betydningsfull, er foreldresamarbeidet. Foreldresamarbeidet er omtalt i en rekke styringsdokumenter, blant annet i Meld. St. 6 (2019-2020) som fremhever at skolen skal legge til rette for et godt foreldresamarbeid som anerkjenner styrken i foreldrenes bidrag for å støtte elevens utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 24). Informantene peker på foreldresamarbeidet som et essensielt virkemiddel for å skape et helhetlig støtteapparat rundt eleven med hensyn til tiltak og en positiv utvikling.

Dette finner støtte i læreplanverkets overordnet del som presiserer at et velfungerende skole-hjem-samarbeid er avgjørende for å styrke elevens læring, utvikling og oppfølging med sikte på et positivt oppvekstmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det skildres erfaringer fra informantene at både lærere, elever og deres foreldre omtaler eleven med atferdsvansker negativt, noe som øker stigmatisering av eleven. Disse erfaringene kan knyttes mot refleksjonene rundt holdninger, som har fremhevet betydningen av at læreren er bevisst sine holdninger og praktiserer positive holdninger til elever med atferdsvansker. I den sammenheng vil det være hensiktsmessig å bevisstgjøre sine holdninger overfor foreldrene til øvrige elever også, og sørge for et godt samarbeid med alle foreldre for å skape økt forståelse. Begrunnelsen for dette underbygges av betraktninger i Meld. St. 6 (2019-2020) som fremhever det som hensiktsmessig at skolen legger til rette for at foreldrene kan bli kjent med hverandre og hverandres barn, for å oppnå et godt skolemiljø og hindre sosial ekskludering (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 25).

5.3 Forskningsspørsmål 3: *Hvilke utfordringer beskriver lærerne som fremtredende ved arbeidet med atferdsvansker?*

Å arbeide med elever med atferdsvansker er ifølge informantene både givende og lærerikt, men på ulike måter også svært utfordrende. I henhold til St.meld. nr. 11 (2008-2009) består lærerrollen av en rekke forventninger som er utfordrende å møte, og å måtte ta beslutninger som kan ha stor betydning for elevene (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12).

Lærerens handlingskompetanse er en sentral utfordring blant informantgruppa, og omhandler i stor grad usikkerhet omkring hvilke handlinger som er riktige samt rekkevidden av deres handlingskompetanse i møte med elever med atferdsproblematikk. Dette samsvarer med Werler (2017) som anerkjenner vanskeligheter rundt pedagogisk handlingskompetanse, begrunnet i at læreren ofte må velge én handling foran en annen (Werler, 2017, s. 164). Det må imidlertid påpekes at flere av informantene likevel erfarer at å ha en god relasjon til eleven lempet på utfordringene omkring handlingskompetansen, men at dette varierer ut ifra situasjon og individuelle forskjeller hos elevene. Informantene opplever at de ofte etterspør støtteetater om konkrete strategier, håndteringsmetoder og veiledning om atferdsvansker, men blir møtt med løsninger som utelukkende omhandler forebygging. Denne erfaringen samsvarer med lærerne i Grimsæth et al. (2018) sin studie, som søker mer kunnskaper og konkrete verktøy for å håndtere atferdsvansker (Grimsæth et al., 2018, s. 319). Flere av informantene søker etter konkrete planer for elevene med atferdsvansker for å ivareta deres

trivsel, læring og inkludering, og enkelte opplever at mye av håndteringen består i oppbevaring av elevene på eget rom. Denne oppfatningen samsvarer med det Barneombudet rapporterer omkring inkluderingen av elever med atferdsproblematikk, men står i motsetning til skolens prinsipper om læring, sosial utvikling og inkluderende læringsmiljø jf. læreplanverkets overordnet del (Barneombudet, 2017, s. 8; Kunnskapsdepartementet, 2017). Med utgangspunkt i disse betraktninger illustreres utfordringen med læreres handlingskompetanse i møte med atferdsproblematikk, hvorav noen av informantene har pekt på en ytterligere begrensning av deres handlingsrom etter styrkingen av kapittel 9A i opplæringsloven.

Informantene uttrykker utfordringer knyttet til å ivareta eleven med atferdsvansker samtidig som de andre elevene skal følges opp og få et trygt skolemiljø. Dette bygger på erfaringer knyttet til lav voksentesetthet og ressursmangel i skolen, som er den mest fremtredende utfordringen ifølge informantene. Økt lærertetthet omtales av Kunnskapsdepartementet som et kostbart tiltak (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 48). Med grunnlag i de omfattende konsekvensene og kompleksiteten av atferdsvansker, kan en stille seg kritisk til en nedprioritering av ressurser slik informantene gir uttrykk for. Med betraktninger om økt sykefravær og utbrenthet hos lærere og de langsiktige følgene for både eleven selv og andre elever, kan det argumenteres hvorvidt kostnadene av økt voksentesetthet i klasser med atferdsvansker forsvares av konsekvensene.

Foreldresamarbeidet erfares som utfordrende i arbeidet med atferdsvansker. Informantene opplever lav samarbeidsvilje fra foreldre, hvorav det påpekes erfaringer hvor foreldre ikke erkjenner at barnet deres har vansker som behøver støtte og tiltak. Enkelte erfarer at et dårlig foreldresamarbeid legger begrensninger for deres handlingskompetanse i klasserommet når det gjelder grensesettinger for elevene med atferdsvansker. I den sammenheng fremheves det i Meld. St. 6 (2019-2020) at ansatte i skolen behøver kunnskaper om hvordan de kan tilrettelegge for et godt samarbeid med hjemmet, og at det er skolens oppgave å vektlegge en utvikling av lærernes kompetanse på dette området (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 25). Dette kan sees i sammenheng med prinsippet om profesjonsfellesskap og skoleutvikling i læreplanverkets overordnet del, som retter fokus mot en kontinuerlig videreutvikling av skolens virksomhet for å bidra til en styrking av elevenes lærebetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.4 Hovedproblemstilling: «Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med å arbeide med og håndtere elever med atferdsvansker?»

Studiens funn viser betydningsfulle antydninger til felles oppfatninger blant informantgruppa omkring flere aspekter ved arbeidet med atferdsvansker. Funnene har blant annet synliggjort en enighet om at atferdsproblematikken har økt både i omfang og alvorlighetsgrad sammenlignet med tidligere. Folkehelseinstituttet har rapportert en beskjeden økning av barn som har mottatt tiltak for atferdsproblematikk (Nøkleby et al., 2020), noe som kan tyde på at forekomsten har hatt en svært liten økning det siste tiåret. Dette står i motsetning til det informantene erfarer, da samtlige erfarer en så betydelig økning i atferdsproblematikk at dette skaper grunn til undring over den reelle forekomsten i skolen. I tråd med Ogden (2022) sine bemerkninger omkring utfordringer ved å beregne forekomsten, påpeker Folkehelseinstituttet at innsamlingsmetodene i studiene de har basert rapporten på, ikke var representative for å anslå forekomsten (Nøkleby et al., 2020, s. 27; Ogden, 2022, s. 18-19). Med utgangspunkt i informantenes erfaringer, kan dette antyde et behov for en tilpasning av kartleggingsmetoder for å vurdere forekomsten av atferdsvansker i skole slik den erfares i praksis.

Informantene beskriver arbeidet med atferdsvansker som krevende av flere årsaker. Den økende forekomsten har skapt fortvilelse og rådløshet omkring deres profesjonsutøvelse, med beskrivelser av en endring i maktbalansen som et aspekt. Disse betraktninger samsvarer med vurderinger fremsatt i NOU 2019: 23 om læreres rettssikkerhet etter innføringen av de nye reglene om elevens skolemiljø i opplæringsloven. Der problematiseres det at lærere hevder at deres rettssikkerhet er blitt svekket, og det påberopes krenkelser hvor lærer kun har satt grenser for eleven, som en del av menneskets danning (NOU 2019: 23, s. 448). I denne sammenheng erfarer informantene at det i enkelte situasjoner er lite de kan gjøre, og at deres handlingsrom er blitt innskrenket. Enkelte informanter fremhever at det etterspørres hjelp fra støtteetater uten å oppleve tilstrekkelig bistand, noe som signaliserer behov for et forbedret samarbeid omkring atferdsproblematikk.

Det pekes på oppfatninger om at det i skolene og kommunene er større fokus på forebygging og preventivt arbeid enn på konkrete håndteringsstrategier som lærerne kan benytte seg av når de står i en eskalerende atferdssituasjon. Det er klar enighet blant informantene om at grunnutdannelsen ikke forberedte dem på hva de skulle møte i arbeidet. Samtlige peker på betydningen av mer spesialpedagogisk kunnskap i lærerutdanningene, noe som markerer et ettertraktet praksisrelevant behov. Dette underbygges av kompetanseløftet som understreker

behovet for mer spesialpedagogisk kompetanse i skolene samt en større vektlegging av spesialpedagogiske emner som forebygging og tilpasset opplæring i lærerutdanningene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 67). I tilknytning til atferdsvansker, er det ifølge informantene ikke ved forebygging behovet ligger, men ved håndteringsmetoder og handlingskompetanse. Gjennom dette begrunnes en etterspørsel av vurdering og avveining av kompetansebehov gjennom grunnutdannelsene, da det anses lite bærekraftig med lærerutdanninger som ikke forbereder de fremtidige lærerne nok på utfordringene de skal møte.

Utover noe kurs og veiledning på problematikken, har informantene tilegnet seg hovedtyngden av ferdigheter på egenhånd gjennom erfaring, prøving og feiling i situasjoner. Dette samsvarer med Ogden (2022) sin forespeiling om at det ofte er selvrekrutterte lærere som arbeider med elevene med atferdsvansker, da videreutdanninger ofte er lite praksisnære (Ogden, 2022, s. 196-197). Flere av informantene uttrykker at de er satt til å arbeide med klasser og elever med atferdsproblematikk fordi det er de som er mest egnet og har riktige ferdigheter for dette, og opplever det som givende og mestringsfylt å kunne hjelpe og utgjøre en forskjell for elevene. Likevel søker de forbedret støtte fra skole og kommune, med konkrete planer og strategier for hva man gjør når man står i situasjoner hvor eleven utagerer, sparker og slår. Informantene etterlyser at håndteringsmetoder og arbeidsmåter settes på dagsorden i skolen for å kunne møte elevene med atferdsvansker på en god måte med henblikk på inkludering, sosial og faglig utvikling, som er grunnleggende prinsipper ved skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantene er enige om at preventivt arbeid er en god vei å gå, men at problemer og årsaker til en eskalering av atferd kan ha oppstått på arenaer eller tidspunkt som er utenfor deres kontroll. Kunnskaper om forebyggende metoder vil i slike situasjoner være lite hensiktsmessig. Disse betraktninger gir grunn til å peke på at skolen kan og bør ta en større rolle i dette for å skape et mer helhetlig støtteapparat rundt eleven, og ikke minst trygge arbeidsvilkår for læreren.

Informantene peker på at lærere generelt kan ha fordel av mer kunnskaper, forståelse og kompetanse rundt atferdsproblematikk, da det oppleves at mange lærere ikke erkjenner verdien i relasjonsbyggingen med elevene, og ofte har negative holdninger og tilnæringsmetoder i møte med elever med atferdsvansker. Samtlige fremmer en klar forståelse om at de tilnæringsmetoder man velger har stor betydning for utfallet og utviklingen av atferdsvanskene, og kan sees i sammenheng med den gjensidige påvirkningen som transaksjonsmodellen illustrerer (Sameroff, 2009, s. 6). Disse faktorer erkjennes som negativt påvirkende faktorer for atferdsvansker, og finner støtte i Sutherland et al. (2010) som

understreker at lærere som anvender positive strategier i møte med elevene, opplever en økning av prososial atferd (Sutherland et al., 2010, s. 76).

Informantene forteller om en kompleksitet ved atferdsvansker med omfattende og alvorlige konsekvenser som kan være langsiktige og berører flere enn eleven selv. Dette synliggjøres gjennom beskrivelser av sosiale, faglige og emosjonelle følger ved at elevene strever med sosiale relasjoner, blir ekskludert fra fellesskapet, mister læring og er engstelige og ensomme. Samtidig beskrives det at medelever som er passive observatører, blir påvirket i den grad at de vegrer seg for å dra på skolen, er preget av frykt og er mer oppmerksom på eskalering av utageringen enn på det som undervises. Med utgangspunkt i disse refleksjoner, skildrer informantene et betydelig ansvar med ulike krav, forventninger og dilemmaer ved yrkesutøvelsen, som beskriver innholdet i lærerrollen slik Kunnskapsdepartementet definerer den (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12).

Utover at informantene erfarer utfordringer knyttet til selve håndteringen av atferdsvansker, består arbeidet og oppfølgingen av elevene av periodevise opplevelser av utilstrekkelighet. Dette begrunner informantene ut ifra det gjentakende problemet som knyttes til ressursmangel i skolen, og det signaliseres et ønske og behov for økt lærertetthet i klasser med atferdsvansker. Økt lærertetthet er omtalt i Meld. St. 21 (2016-2017) hvor det pekes på at effekten av ekstra lærere bør være betydelig for å kunne forsvare ressursbruken (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 48). Lærerne erfarer ofte å være eneste voksen i klasserom med utagerende elever, og står stadig overfor dilemmaet mellom å skulle håndtere eller hjelpe eleven med atferdsvansker å regulere atferden sin, og ivaretagelse av de andre elevenes læring og trivsel. Dette skildrer et bilde av den krevende balansegangen som ligger til klasseledelse (Ogden, 2022, s. 119). I slike tilfeller gjør arbeidet med atferdsvansker det utfordrende å etterkomme verdiene og prinsippene i læreplanverkets overordnet del og retten til et trygt skolemiljø som fremgår av opplæringslovens kapittel 9A (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998).

6 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Studiens funn viser et økt og ettertraktet behov for kunnskap og håndteringsferdigheter omkring atferdsvansker. Lærerne beskriver erfaringer preget av begrensninger, utfordringer, fortvilelse og usikkerhet omkring handlinger, samtidig som de opplever arbeidet som givende og mestringsfylt når de har lyktes med en god relasjon til eleven og når frem som

atferdsregulerende støtte. Lærerne har grundige kunnskaper og forståelse av at elever med atferdsvansker ofte vil, men ikke klarer. Utfordringene som oppleves ved arbeidet og håndteringen, er i stor grad knyttet til rammene rundt arbeidet, som ikke er tilstrekkelig støttende for lærerne. Lærerne etterlyser at konkrete strategier og håndteringsmetoder i større grad prioriteres gjennom kurs og kompetanseheving i skolene, samtidig som spesialpedagogiske kunnskaper må få mer plass i grunnutdanningene. Studiens funn støtter en samfunnsmessig interesse for å styrke kompetansen rundt arbeid med atferdsvansker. Kompetanseheving rundt problematikken vil profittere både eleven, lærere og medelever, samtidig som det antas å være en investering for samfunnet og lærerprofesjonen i fremtiden.

6.1 Videre forskning

Studien har brakt frem flere interessante perspektiver og nyanser av temaet, og satt i gang refleksjonsprosesser hos meg som forsker omkring videre forskning på atferdsvansker. Foruten å utvikle innholdet i dette forskningsprosjektet i større omfang, har studien brakt en påfallende nysgjerrighet for å undersøke maktbalansen i klasserommet som følge av styrkingen av kapittel 9A i opplæringsloven. En interessant innfallsvinkel kan være et blikk på lovendringens rolle ved de aspekter av atferdsvansker i skolen som denne masteroppgaven har belyst.

Referanseliste

- Achenbach, T. M. P. D., Ivanova, M. Y. P. D., Rescorla, L. A. P. D., Turner, L. V. M. A. & Althoff, R. R. M. D. P. D. (2016). Internalizing/Externalizing Problems: Review and Recommendations for Clinical and Research Applications. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 55(8), 647-656. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.012>
- Aspelin, J., Östlund, D. & Jönsson, A. (2021). 'It means everything': special educators' perceptions of relationships and relational competence. *European journal of special needs education*, 36(5), 671-685. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783801>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Berg, R., Johansen, T. B., Jacobsen Jardim, P. S., Forsetlund, L. & Nguyen, H. L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter*. Folkehelseinstituttet, område for helsetjenester.
- Biesta, G. (2017). Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose. I H. Sæverot & T. C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 88-101). Gyldendal akademisk.
- Blank, C. & Shavit, Y. (2016). The Association Between Student Reports of Classmates' Disruptive Behavior and Student Achievement. *AERA open*, 2(3), 233285841665392. <https://doi.org/10.1177/2332858416653921>
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Dev Psychopathol*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. & Cole, M. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. London: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. utg.). Pearson Education Limited.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 15. april 2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/2017-04-28-23/>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Gottfried, M. A., Egalite, A. & Kirksey, J. J. (2016). Does the presence of a classmate with emotional/behavioral disabilities link to other students' absences in kindergarten? *Early childhood research quarterly*, 36, 506-520.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.002>
- Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 102(4), 312-324.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Grøholt, B., Ramleth, R.-K., Weidle, B. & Garløv, I. (2022). *Lærebok i barne- og ungdomspsykiatri* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T. & Hammerstrom, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(1), 354-354. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus forlag.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforl.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blikk på lærers rolle. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115-131). Cappelen Damm akademisk.
- Moen, B.-E. & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger : å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm akademisk.
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 37(3), 600-608.
<https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- Njardvik, U., Smaradottir, H. & Öst, L.-G. (2022). The Effects of Emotion Regulation Treatment on Disruptive Behavior Problems in Children: A Randomized Controlled Trial. *Res Child Adolesc Psychopathol*, 50(7), 895-905.
<https://doi.org/10.1007/s10802-022-00903-7>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Nøkleby, H., Johansen, T. B., Jardim, P. S. J. & Muller, A. E. (2020). *Forekomst og behandling av atferdsforstyrrelser: en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet.
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter*. Gyldendal.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pinquart, M. (2017). Associations of Parenting Dimensions and Styles With Externalizing Problems of Children and Adolescents: An Updated Meta-Analysis. *Dev Psychol*, 53(5), 873-932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prop. 57 L (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Romero-Martínez, Á., Sarrate-Costa, C. & Moya-Albiol, L. (2022). Reactive vs proactive aggression: A differential psychobiological profile? Conclusions derived from a systematic review. *Neurosci Biobehav Rev*, 136, 104626-104626.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104626>
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. I A. Sameroff (Red.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (s. 3-21). American Psychological Association.
- Sillekens, S. & Notten, N. (2020). Parental Divorce and Externalizing Problem Behavior in Adulthood. A Study on Lasting Individual, Family and Peer Risk Factors for Externalizing Problem Behavior when Experiencing a Parental Divorce. *Deviant behavior*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1519131>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skogen, J. C. & Torvik, F. A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Slaughter, K. E., Leaberry, K. D., Fogleman, N. D. & Rosen, P. J. (2020). Reactive and proactive aggression in children with and without ADHD and negative emotional lability. *Social development (Oxford, England)*, 29(1), 320-338.
<https://doi.org/10.1111/sode.12402>
- Solholm, R. (2014). Målgruppen - barn med atferdsvansker: Forekomst og forløp, risiko og årsak. I E. Askeland, A. K. Apeland & R. Solholm (Red.), *PMTO: Foreldretrening for familier med barn som har atferdsvansker* (s. 19-47). Gyldendal akademisk.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/?ch=1>

- Stalker, K. C. (2020). Risk factors for externalizing behavior among adolescents: Does level of risk matter? *Children and youth services review*, 111, 104829. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104829>
- Sutherland, K. S., Conroy, M., Abrams, L. & Vo, A. (2010). Improving Interactions Between Teachers and Young Children with Problem Behavior: A Strengths-Based Approach. *Exceptionality : the official journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 18(2), 70-81. <https://doi.org/10.1080/09362831003673101>
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early childhood research quarterly*, 42, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001>
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? - Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190-202. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support-Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International journal of school & educational psychology*, 3(3), 202-217. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1060912>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *J Child Psychol Psychiatry*, 51(4), 341-367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>
- van Goozen, S. H. M., Langley, K. & Hobson, C. W. (2022). Childhood Antisocial Behavior: A Neurodevelopmental Problem. *Annu Rev Psychol*, 73(1), 353-377. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-052621-045243>
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *J Abnorm Child Psychol*, 28(4), 313-325. <https://doi.org/10.1023/A:1005188108461>
- Werler, T. (2017). Pedagogikk, dilemma og profesjonalitet. I H. Sæverot & T. C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 164-189). Gyldendal akademisk.
- Wolff, J. C. & Ollendick, T. H. (2010). Conduct Problems in Youth: Phenomenology, Classification, and Epidemiology. I R. C. Murrihy, A. D. Kidman & T. H. Ollendick (Red.), *Clinical Handbook of Assessing and Treating Conduct Problems in Youth* (s. 3-20). New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6297-3_1
- Aasheim, M., Fossum, S., Reedtz, C., Handegård, B. H. & Martinussen, M. (2020). Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting: Teacher-Reported Behavior Management Practice, Problem Behavior in Classroom and School Environment, Teacher Self- and Collective Efficacy, and Classroom Climate. *SAGE open*, 10(2), 215824402092742. <https://doi.org/10.1177/2158244020927422>

Vedlegg

Vedlegg 1 intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon av prosjektet

1. Presentasjon av meg og prosjektet:
 - a. Hensikten og bakgrunn for forskningen
2. Informasjon om informantens rettigheter og personvern

Om informanten

1. Fortell litt om deg selv;
 - a. Hvilken utdanning har du som er relevant for nåværende jobb?
 - b. Hva er din rolle og arbeidsoppgaver i nåværende arbeid?
 - c. Hvor lenge har du arbeidet ved dette arbeidsstedet?
 - d. Hvorfor valgte du å arbeide med barn?
 - e. Hva er dine faglige interesseområder?
 - f. Har du noen spesialpedagogisk erfaring eller kompetanse?

Forståelse og kunnskaper om barn med eksternaliserende atferdsvansker

1. Fortell litt om hva du legger i begrepet eksternaliserende atferdsvansker.
2. Hva tenker du rundt årsaken bak atferdsvansker hos barn? Eks. som problematiske, helhetlig syn med sammensatt bilde, uttrykk for kommunikasjon etc.
3. Hva tenker du omkring konsekvenser for barna med atferdsvansker dersom de ikke får tilstrekkelig støtte og oppfølging?
4. Hvordan tenker du at utdannelsen din forberedte deg på å møte barn med eksternaliserende atferdsvansker i din yrkespraksis? Eks. Teori, praksis, tiltak/tilnærming etc.
 - a. Oppfølgningsspm.: Har du fått noe kurs/opplæring eller veiledning på problematikken via jobb? – og hvordan har dette i så fall bidratt til å møte barn med atferdsvansker?

Erfaringer med å håndtere barn med eksternaliserende atferdsvansker

1. Fortell litt om din arbeidserfaring med denne gruppen.
 - a. Hvor ofte erfarer du å måtte håndtere atferdsvansker i klassen din?
 - b. Hvor ofte henvender du deg til kollegaer/skolen for bistand/råd?
2. Kan du fortelle meg om noen:
 - a. Eksempler hvor du lærte at noe du foretok deg forverret atferden
 - b. Eksempler hvor du lærte at noe du foretok deg forbedret atferden
3. I din erfaring, er det noen spesifikke tilleggsvansker/diagnoser som opptrer samtidig hos barna med eksternaliserende atferd? Eks. vansker med sosial kompetanse, reguleringsvansker, ADHD etc.
4. Hva tenker du er viktige personlige egenskaper i møte med å håndtere barn med eksternaliserende atferdsvansker?
5. Hvilke kunnskaper og kompetanse tenker du er viktige?
6. Har skolen din noen retningslinjer eller lignende for å håndtere atferdsvansker?
 - a. Evt. spesifikke tiltak i fokus?

Faktorer som påvirker atferdsvansker hos barn

1. Er det noen gjennomgående faktorer du synes har god innvirkning på barn med atferdsvansker, eller erfarer du at det er mer individuelt?
2. I din erfaring, hvordan tenker du at enkeltelevers atferdsvansker påvirker elevgruppa/miljøet i klassen?
3. Hvordan tenker du at elevgruppa/miljøet i klassen påvirker elevens atferdsvansker? Inkludering f.eks.
4. I hvilken grad tenker du at din tilnæringsmetode og håndtering påvirker barnets atferd i positiv eller negativ retning?

Utfordringer

1. Kan du fortelle om noen utfordringer du erfarer er knyttet til å ivareta disse barna?
2. Har du eventuelt noen konkrete løsninger på disse utfordringene?
3. Kan du identifisere noen systemrelaterte faktorer eller organisatoriske svakheter som gjør arbeidet utfordrende?

Oppsummering

1. For å oppsummere, hva tenker du er viktig for deg som lærer å huske på i arbeidet med å håndtere barn med atferdsvansker? Med sikte på å hjelpe barnet til positiv utvikling.
2. Er det noe utover det vi har vært innom som du ønsker å tilføye?
3. Ønsker du å lese oppgaven når den er ferdigstilt?

Vedlegg 2 informasjonsskriv m/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Eksternaliserte atferdsvansker og læreres erfaringer med å håndtere slik atferd hos barn»?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaringer med å håndtere eksternaliserte (utagerende) atferdsvansker hos barn i tidlig skolealder. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masterprosjektet er å undersøke læreres forståelse av eksternaliserte atferdsvansker hos barn i 1.-4. trinn, og deres erfaringer omkring håndtering av denne type atferd. Gjennom prosjektet vil vi forsøke å avdekke eventuelle utfordringer, samt identifisere faktorer som virker positivt inn på slik atferd. Opplysningene skal kun benyttes i tilknytning til masterprosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Henvendelsen om å delta i forskningsprosjektet retter seg mot lærere som har arbeidet med barn på 1.-4. trinn med eksternaliserte atferdsvansker. Prosjektet søker informanter med minimum 3 års erfaring i læreryrket, og som har yrkesrelatert erfaring med barn med eksternaliserte atferdsvansker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet samler data gjennom individuelle intervjuer hvor hensikten er å få frem informantenes egne erfaringer omkring tematikken.

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil du bli intervjuet med utgangspunkt i spørsmål som dreier seg om dine erfaringer med å håndtere barn med eksternaliserte atferdsvansker.

Intervjuene vil tas opp ved bruk av lydopptak, og vil ha et omfang på anslagsvis 45 minutter.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede som har tilgang på opplysningene, og ansvarlig student vil sørge for anonymitet for alle personopplysninger i henhold til regelverk gitt av NSD. Dette innebærer at alle data holdes nedlåst, og at alle lydopptak blir lagret bak passord.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen utgangen av desember 2023. Lydfiler og notater knyttet til intervjuene vil bli destruert når prosjektet avsluttes.

Dine rettigheter

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Universitetet i Tromsø ved prosjektansvarlig Mirjam Harkestad Olsen: Tlf. 784 50 465 / e-post mirjam.h.olsen@uit.no
- Student Solveig Azar Svendsen, e-post: solsvendsen@gmail.com
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold (personvernombud@uit.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Ansvarlig student er fleksibel på møtested for å gjennomføre intervjuene, og er disponibel etter arbeidstid dersom det er ønskelig.

Vi ber om svar angående deltakelse **innen utgangen av fredag 16.desember 2022.**

Med vennlig hilsen

Mirjam Harkestad Olsen
(Forsker/veileder)

Solveig Azar Svendsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Eksternaliserte atferdsvansker og læreres erfaringer med å håndtere slik atferd hos barn* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles av student, veileder og prosjektansvarlig frem til prosjektets slutt innen 31.desember 2023.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

24.04.2023, 10:19



[Meldeskjema](#) / [Eksternaliserte atferdsvansker og læreres erfaringer med å håndter...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
871579

Vurderingstype
Standard

Dato
07.10.2022

Prosjektittel

Eksternaliserte atferdsvansker og læreres erfaringer med å håndtere slik atferd hos barn

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Mirjam Harkestad Olsen

Student

Solveig Azar Svendsen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Line Raknes Hjellvik

Lykke til videre med prosjektet!

