

«Å snakke med hjertet»

- Ivaretagelse av elever med atferdsvansker -

En kvalitativ studie av hvordan tre grunnskolelærere og tre fagarbeidere ivaretar elever med atferdsvansker, og hvordan de opplever sin relasjon til disse elevene.

SOFIE KLØCKER CHRISTENSEN

VEILEDER

Per Einar Garmannslund

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master i spesialpedagogikk

Master

Sammendrag

Bakgrunn: Prosjektets formål er å belyse hvordan personalet i en grunnskole ivaretar elever med atferdsvansker, og hvordan de ansatte opplever sin relasjon til elever med denne typen vansker. Bakgrunn for valg av tema er blant annet forskning som tilsier at elever med atferdsvansker har utfordrende relasjoner til ansatte i skolen. Annen litteratur viser at voksne i pedagogiske institusjoner gjerne ikke alltid har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse for å ivareta disse elevene. Prosjektets teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i litteratur fra ulike skoleforskere, studier, metaanalyser og teorier.

Metode: For å belyse prosjektets problemstilling er det benyttet kvalitativ forskningsmetode der intervjuer ble brukt som metode for å innhente erfaringer, opplevelser og forestillinger om hvordan personalet ivaretar elever med atferdsvansker. All innsamlet data ble bearbeidet og analysert. Analysen er inspirert av både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Resultater: Prosjektets funn tenderer først og fremst mot at det er ulikheter mellom de forskjellige yrkesgruppene i skolen. Det er differanser mellom hvordan de ansatte opplever relasjonene og ivaretar elever med atferdsvansker. Et særlig skille er hvordan fagarbeidere og lærere oppfatter samarbeidet innad i skolen. Andre funn viser hvordan skolen tilsynelatende mangler felles og etablerte rutiner for hvordan sosiale programmer skal arbeides med. Det kommer også frem at det er ulikheter mellom hvor mye tid de ansatte investerer i arbeidet med eleven. Dette er fordi lærerne ivaretar elevene også i sin planleggingstid, mens fagarbeiderne tilbringer hele sin arbeidsdag sammen med elevene.

Konklusjon: Det kan i studien konkluderes med at de ansatte benytter seg av ulike metoder for å ivareta elever med atferdsvansker og at disse strategiene er individuelle fra ansatt til ansatt. Erfaring, yrkesbakgrunn og utdanning vil alle være faktorer som påvirker hvordan de voksne møter elevene og hvordan de bygger relasjoner. Likevel er det bred enighet blant informantene om hva vanskene kan bety og hvorfor de oppstår.

Implikasjoner for videre forskning: For videre forskning vil det være interessant å forske på hvordan elevene selv opplever relasjonen til de voksne, og hvordan elevene opplever å bli ivaretatt. I tillegg er det nødvendig med mer forskning på feltet, og særlig da atferdsvansker i barnehage og skole stadig er i vekst, og at vanskene øker i kompleksitet.

Forord

Samtidig som covid-19 tok seg rundt i Europa skulle jeg ferdigstille det største prosjektet jeg hittil har utarbeidet. Med stengte barnehager, skoler og universiteter kunne utfordringene blitt store, men med god tilrettelegging fra universitetets side ble ikke dette problematisk. Prosessen har vært lærerik og spennende og jeg vet jeg vil ta med meg erfaringene jeg har gjort meg inn i egen yrkesutøvelse. Under hele prosessen har det vært noen personer som fortjener en ekstra oppmerksomhet.

Første takk går til veilederen min Per Einar Garmannslund. Med ditt faglige engasjement og dine konstruktive tilbakemeldinger har jeg utviklet meg og oppgaven deretter. Du har vært tilgjengelig så raskt jeg har hatt behov, og for dette er jeg takknemlig og ydmyk. Tusen takk!

En takk rettes også til mine informanter. Tusen takk for at dere hadde anledning og lyst til å bidra i nettopp mitt prosjekt. Deres ulike erfaringer, beskrivelser og opplevelser har dannet grunnlaget for hele sluttproduktet og det ville ikke blitt noen masteroppgave uten deres bidrag. I tillegg har dere lært meg veldig mye, og jeg er takknemlig for deres ærlighet.

Kjære pappa og Inger Lise – takk for oppmuntrende ord og motiverende tilbakemeldinger hele veien fra Brussel, og for at du, pappa, ringte både titt og ofte for å sjekke at jeg fortsatt «var i vater». Det skal bli så godt å treffe dere igjen! Kjære mamma og Per Arne. Tusen takk for korrekturlesing, viktige tilbakemeldinger og at dere heier meg frem. En ekstra takk til deg, mamma, for at du motiverer og inspirerer med alt du er og alt du gjør. Takk for din genuine interesse for barns ve og vel – både på jobb, men også som mamma til min kjære bror, Didrik, og meg.

Sist, men ikke minst, må det fra bunnen av mitt hjerte rettes en takk til min kjære Mats. Takk for at du støtter meg i alle mine påfunn, og utvilsomt stilte deg bak meg da jeg ønsket å studere igjen. Du inspirerer meg daglig i ditt arbeid som lærer. I mitt selvsentrerte jeg har du minnet meg på hva som er viktig i livet. Nå er det min tur til å heie deg frem, og investere tid i det som er viktigst.

Kristiansand, mai 2020

Sofie Kløcker Christensen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
FORORD	IV
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 ATFERDSVANSKER OG DEFINISJONER	1
1.3 ATFERDSVANSKER I SKOLEN	2
1.4 AKTUALISERING	4
1.5 PROBLEMSTILLING	4
1.6 BEGREPSAVKLARING	5
1.7 OPPGAVENS STRUKTUR	6
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	6
2.1 INTRODUKSJON	6
2.2 OMFANG AV ATFERDSVANSKER	7
2.3 ATFERDSVANSKER OG DIAGNOSER.....	7
2.4 ULIKE TYPER AV ATFERDSVANSKER.....	8
2.5 ATFERDSVANSKER I SKOLEN	9
2.5.1 <i>Ivaretagelse av elever med atferdsvansker</i>	10
2.6 PÅVIRKENDE FAKTORER I UTVIKLINGEN AV ATFERDSVANSKER.....	10
2.6.1 <i>Risiko- og beskyttende faktorer</i>	11
2.6.2 <i>Individuelle risikofaktorer</i>	12
2.6.3 <i>Risiko i familien</i>	12
2.6.4 <i>Skolen som risikofaktor</i>	12
2.6.5 <i>Beskyttende faktorer</i>	13
2.7 RELASJONER OG RELASJONSBYGGING	14
2.7.1 <i>Den autoritative voksenrollen</i>	14
2.7.2 <i>Relasjonsbygging</i>	15
3.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	16
3.1 FORSKNINGSMETODE OG KVALITATIV TILNÆRMING	16
3.2 FORSKNINGSPROSESSEN	17
3.2.1 <i>Utvalg</i>	17
3.2.2 <i>Intervjuguide</i>	18
3.2.3 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	19
3.2.4 <i>Bearbeiding og analyse av data</i>	20
3.3 RELIABILITET OG VALIDITET	21
3.4 ETISKE BETRAKTNINGER	22
4.0 PRESENTASJON AV FUNN	24

4.1 ATFERDSVANSKER	24
4.1.1 Innagerende atferdsvansker	25
4.1.2 Atferdens funksjonelle uttrykk	26
4.1.3 Hjemmet som risikofaktor	26
4.2 ATFERDSVANSKER I SKOLESAMMENHENG	26
4.2.1 Klassemiljø og tilpasninger innad i klassen	26
4.2.2 Samarbeid og nye faggrupper i skolen	27
4.2.3 Et ønske om oppmerksomhet	29
4.3 VOKSEN-ELEV-RELASJONEN	30
4.3.1 Å kjenne hverandre	30
4.3.2 Utfordringer i relasjonen	30
4.3.3 Den gode relasjonen	31
4.3.4 Voksenrollen	31
4.4 IVARETAKELSE	32
4.4.1 Ivaretagelse av elever med ulike atferdsvansker	33
4.4.2 Forebygging	34
4.4.3 Tidsaspektet	35
5.0 DISKUSJON	36
5.1 DEFINISJON, OMFANG OG ULIKE TYPER ATFERDSVANSKER	36
5.2 ATFERDSVANSKER I SKOLEN	39
5.2.1 Klassemiljø og sosialt samspill	39
5.2.2 Faktorer ved eleven	40
5.2.3 Samarbeid og nye faggrupper i skolen	41
5.3 ATFERDENS FUNKSJONELLE GRUNNLAG	44
5.3.1 Barnet som system og påvirkende faktorer	44
5.4 RELASJONER	45
5.5 IVARETAKELSE AV ELEVER MED ATFERDSVANSKER	46
5.5.1 Individuelle tilpasninger	48
5.5.2 Den voksnes kompetanse	48
5.5.3 Tidsaspektet	49
5.5.4 Forebygging	50
6.0 AVSLUTNING	52
6.1 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	52
6.2 KRITISKE BETRAKTNINGER	54
6.3 IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING	54
LITTERATURLISTE	56
VEDLEGG 1: TILBAKEMELDING FRA NSD	60
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	63

VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING.....	65
VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV	66

1.0 Innledning

For å tydeliggjøre prosjektets formål vil bakgrunn for valg av tema, definisjoner av atferdsvansker og aktualisering presenteres innledningsvis. Prosjektets problemstilling, en begrepsavklaring og oppgavens strukturelle form vil vises til avslutningsvis.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som nyutdannet barnehagelærer startet jeg min yrkeskarriere som pedagogisk leder i en barnehage. Gjennom flere praksisperioder som student og etter hvert som aktiv yrkesutøver, møtte jeg barn med ulike atferdsuttrykk. Disse uttrykkene kunne innebære utfordringer i samspill med jevnaldrende, vansker med å regulere seg i lek, eller utfordringer med utagerende atferd som slag, spark og biting. Denne atferden var ikke noe jeg registrerte som noe normbrytende. På studiet hadde jeg lært om barns individuelle uttrykk og hva en kan forvente og ikke forvente av barn i ung alder. Disse uttrykkene kunne være relatert til barnets språkforståelse, humør eller andre faktorer som kunne være av betydning for vanskenes forekomst. Likevel vekket dette en interesse for barns atferd og dannet grunnlaget for et ønske om å ta en mastergrad i spesialpedagogikk. Jeg ønsket å undersøke hvordan barn med samspillsutfordringer i skole og barnehage ivaretas. På mastergradstudiet i spesialpedagogikk har jeg fått innsikt i problematikken knyttet til disse vanskene og fått en bredere forståelse av mulige bakenforliggende årsaker til barnets eller elevens uttrykte atferd.

1.2 Atferdsvansker og definisjoner

Det finnes ulike definisjoner og begreper av vansker knyttet til atferd. Problematferd, atferdsforstyrrelser, atferdsutfordringer, samspillsvansker, svake sosiale ferdigheter, barn med vanskelig temperament og barn med lav impuls kontroll er bare noen av begrepene som brukes for å omtale elever med utfordrende atferd. Skoleforskere kan benytte egne definisjoner, mens psykisk helsevern for barn og unge kan bruke en mer diagnostisk tilnærming. Ifølge rapporten «Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge» som er utarbeidet på oppdrag av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir), og publisert av Folkehelseinstituttet, kan en skille mellom ulike områder av atferdsforstyrrelser (Skogen & Torvik, 2013). I rapporten presiseres det at de fleste barn og unge i løpet av livet vil trosse regler og normer, at denne atferden anses som normativ, og er en del av barnets utvikling (Skogen & Torvik, 2013). Videre hevder rapporten at eksternalisert eller utagerende atferd, som betegnes som normbrytende og

problematisk, er det vi kan kalle atferdsproblemer. Rapporten beskriver også hvordan atferdsproblemer ikke er en diagnostisk kategori, men at vanskene likevel kan være innenfor eller utenfor et diagnostisk område. I dette prosjektet vil begrepet atferdsvansker benyttes i stedet for atferdsproblemer, og en begrepsavklaring vil følge.

Som nevnt finnes det ulike beskrivelser av atferdsvansker. For å forstå begrepet vil det nå presenteres to ulike definisjoner. Lund (2012) definerer atferdsvansker på følgende vis:

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvísning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk (s.22)

Denne definisjonen bygger på en forståelse av hvorfor vanskene oppstår, og ser dette i samspill med omgivelsene (Lund, 2012). Dette kan anses som en mer generell definering, men kan også knyttes til skolen. Skoleforsker Ogden (1998) beskriver atferdsvansker i skolen på følgende vis:

Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisning- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre (kapittel 1, sjette avsnitt)

Denne definisjonen viser i større grad at det ikke finnes allmenne kriterier for hva atferdsvansker er, men at det dreier seg om atferd som ut ifra normative oppfatninger bryter med akseptert atferd hos den enkelte skole (Ogden, 1998).

1.3 Atferdsvansker i skolen

Flere av elevene som starter i grunnskolen, mangler ifølge Webster-Stratton (2018) de emosjonelle og sosiale ferdighetene som kreves for at elevene kan regnes som skolemodne. Skolens virkelighet har og vil alltid være preget av atferdsvansker, og i skolen kan vanskene komme til uttrykk på ulike måter (Ogden, 2015). Vanskene hemmer positiv samhandling med

andre og elever med atferdsvansker kan ifølge Ogden (2015) være høyrøstede, grove i munnen og uhøflige, mens noen er sinte, frustrerte og kommer lett i konflikt med andre. Dette trenger likevel ikke bety at alle elever med utfordrende atferd har en atferdsvanske. Andre elever kan vise en mer innagerende atferd (Lund, 2012). Skolen er ifølge Bru, Idsø og Øverland (2016) i en unik posisjon til å identifisere elever med psykiske utfordringer og formidle hjelp, da de ansatte møter elevene daglig. Videre hevder de at det er en viktig forutsetning at de ansatte har god kunnskap om hvordan en skal gå frem dersom en bekymrer seg for en elev. De presiserer at det kan tenkes det da er nødvendig at skolen har tilstrekkelig kompetanse for å kunne iverksette de rette tiltak fra de rette instansene (Bru et al., 2016).

Atferdsvansker er ifølge Roland, Øverland og Byrkjeland-Sørby (2016) gjengangere i saker hos Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). I skolen hevder Elvén (2017) at en ofte konsentrerer seg om undervisningen, og at atferdsvansker er noe som ødelegger nettopp denne. Han presiserer videre en kan tenke at ansatte i skolen håndterer elever med atferdsvansker etter beste evne, men at den enkelte ansatt ikke har tilstrekkelig og nødvendig kunnskap om hvordan en burde opptre. I rapporten «Uten mål og mening» (Barneombudet, 2017), om spesialundervisning i norsk skole, kommer det også frem at mange assistenter og lærere håndterer elevene i beste mening, men at det enkelte ganger virker mot sin hensikt og trigger atferdsvanskene. En undersøkelse gjennomført av Terje Ogden (1998) viste at 3 av 10 lærere hadde sin arbeidsplass ved skoler der det fantes bevisste og gode pedagogiske opplegg for elever med atferdsvansker. De ansatte i disse skolene rapporterte om mindre utfordrende atferd, inkludert innadvendte atferdsvansker.

I skolen kan en ifølge Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) møte det som kan betegnes som lærings- og undervisningshemmende atferd. De betegner dette som atferd som forekommer i undervisningssituasjoner og kan innebære at eleven lett distraheres, drømmer seg bort i timen, er urolig, bråker, eller forstyrrer medelever (Nordahl et al., 2005). Ifølge Ogden (2015) kan lærings- og undervisningshemmende atferd lede til et høyt konflikt- og støynivå, negative relasjoner mellom lærer og elev, og en svak faglig framdrift. Denne typen atferd er den vanligste typen vansker i skolen, og kan betraktes som disiplinproblemer (Nordahl et al., 2005). Dersom vi ser på denne atferden isolert, vil det ifølge Ogden (2015) vekke liten grunn til bekymring. Det kan derimot bli et problem dersom det stadig er mange små problemer som kan gi en forsterkende negativ effekt, og gi negative ringvirkninger som kan skape dårlige forutsetninger for læring i klasserommet (Ogden, 2015). I de fleste

klasserom og skoler vil atferd som avbrytelser, opposisjon, protester og regelbrudd forekomme, men dette er ifølge Ogden (2015) atferd som med enkle midler kan korrigeres av lærer.

1.4 Aktualisering

I Opplæringslova (1998) §5-1 presiseres retten til spesialundervisning. Dette er en individuell rett som skal gis til elever som ikke har eller som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa. For at elevene skal oppleve et mer tilfredsstillende læringsutbytte, vil det være nødvendig at eleven er en del av et læringsmiljø der deres evner og forutsetninger tas hensyn til (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er også gjeldende for elever med vansker knyttet til ferdigheter, språk og atferd. I Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017) finnes det egne unntak for elever med atferdsvansker. Der står det blant annet at i PPTs tilråding for elever med rett til spesialundervisning, er elever med atferdsvansker et unntak fra hovedregelen om at omfanget skal gis i timer. Grunnen til dette er at det er usikkert i hvor stort omfang eleven med atferdsvansker kan tilbringe i ordinær opplæring, og hvor stort omfanget for særskilt tilrettelegging er. Dette er fordi elevens atferd i enkelte tilfeller vil kreve strakstiltak der eleven for eksempel tas ut av den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Skolens ansvar for å tilrettelegge for barn og unges utvikling og læring er ifølge Bru et al. (2016) omfattende. Elever som mottar spesialundervisning viser ifølge Nordahl og Hausstätter (2009) signifikant dårligere trivsel, skolemotivasjon og relasjoner til andre sammenlignet med resten av elevgruppen. I henhold til Opplæringslova (1998) §1-1 «Formålet med opplæringa», skal skolen møte elevene med respekt, tillit og krav. I Barneombudets rapport kommer det frem at flere elever med utfordrende atferd opplever at rektor og egne lærere ikke liker dem (Barneombudet, 2017). Videre presiserer rapporten at disse elevene har en atferd som gjør at de raskt kan komme i konflikt med nettopp lærer eller rektor.

1.5 Problemstilling

Med bakgrunn for valg av tema og prosjektets aktualisering er det utarbeidet en problemstilling og en delproblemstilling. Prosjektets formål er å undersøke hvordan personalet i en grunnskole arbeider med å ivareta elever med atferdsvansker og hvordan de

ansatte opplever sin relasjon til elevene med denne typen vansker. Undersøkelsen ble gjennomført ved bruk av kvalitative forskningsintervju der det ble stilt spørsmål med utgangspunkt i følgende problemstillinger:

Overordnet problemstilling:

Hvordan ivaretar personalet i en grunnskole elever med atferdsvansker?

Prosjektets delproblemstilling er:

Hvordan opplever personalet i en grunnskole relasjonen til elever med atferdsvansker?

1.6 Begrepsavklaring

For å utdype prosjektets problemstilling, vil de ulike begrepene avklares for å klargjøre deres betydning. Med utgangspunkt i definisjonene og beskrivelsene som ble presentert innledningsvis har jeg valgt å benytte meg av begrepet atferdsvansker i dette prosjektet. Denne definisjonen av begrepet utgjør en samlebetegnelse for tidligere presentert forskning og de ulike begrepene vil videre defineres ut ifra disse beskrivelsene og egen forståelse.

Atferdsvansker er vansker knyttet til all atferd som viker fra oppførsel som kan anses som alderstypisk eller forventes av jevnaldrende. Dette kan være atferd som utfordrer omgivelsene med sitt utagerende uttrykk, eller atferd som utfordrer med det helt motsatte, nemlig en mer innagerende væremåte. Vanskene kan være av diagnostisk art, men trenger ikke knyttes til en diagnose. I tillegg blir begrepet atferdsvansker brukt om atferd som utfordrer læringsaktiviteter, klassens læringsmiljø og relasjoner til medelever eller voksne med sitt innagerende eller utagerende uttrykk.

Med bakgrunn i problemstillingen om hvordan personalet ivaretar elever med atferdsvansker blir begrepet **ivaretagelse** brukt gjennomgående i oppgaven. I dette prosjektet er det tenkt som en samlebetegnelse på hvordan de ansatte viser omsorg, tilrettelegger, støtter, trøster, tar hånd om, håndterer og beskytter elever med atferdsvansker.

I tillegg er prosjektets delproblemstilling:

Hvordan opplever personalet egen relasjon til disse elevene?

Formålet med denne problemstillingen var å belyse hvordan de ansatte opplever sin **relasjon** til elever med atferdsvansker. I tillegg var hensikten å løfte frem hvordan relasjonene bygges, hva som kan oppleves utfordrende i disse relasjonene og hva som kan oppleves som en god relasjon.

1.7 Oppgavens struktur

Etter dette innledende kapittelet, vil prosjektets teoretiske rammeverk presenteres. Her synliggjøres teori knyttet til atferdsvansker i skolen, ulike faktorer som kan virke forsterkende eller beskyttende i utviklingen av atferdsvansker og teori om relasjoner. Videre vil det følge et kapittel om prosjektets valgte forskningsmetode. Den kvalitative tilnærmingen vil presenteres med utgangspunkt i teoretisk forankring og knyttes til prosjektet. Forskningsprosessen, kriterier for utvalg, en introduksjon til intervjuguiden og hvordan intervjuene ble gjennomført og analysert er sentrale punkter i dette kapittelet. I tillegg vil prosjektets reliabilitet og validitet presenteres. Avslutningsvis belyses de ulike etiske aspekter i datainnsamlingen og forskningsprosessen. Oppgavens fjerde kapittel er et analysekapittel der studiens funn gjengis. Informantenes uttalelser presenteres som analysert tekst, og det benyttes sitater i kursiv for å understreke sentrale poenger. Videre følger kapittelet der funnene drøftes. Alle funn diskuteres og belyses ut ifra prosjektets teoretiske rammeverk, og et relevant utdrag av ny teori introduseres. I oppgavens avsluttende kapittel gis det en oppsummering og en sammenfattende konklusjon, der også implikasjoner for videre forskning fremstilles.

2.0 Teoretisk rammeverk

Prosjektets teoretiske rammeverk vil presenteres i dette kapittelet. Det vil gis en introduksjon til emnet, atferdsvanskenes omfang, ulike typer av atferdsvansker og vanskenes plass i skolen. Videre vil det følge et delkapittel om hvordan elever med atferdsvansker kan ivaretas. Ulike faktorer som kan virke beskyttende eller forsterkende for atferden introduseres, før det avslutningsvis vises til teori om relasjoner og relasjonsbygging.

2.1 Introduksjon

Vanskelig atferd vil ifølge Nordahl et al. (2005) forekomme blant barn fra tid til annen uavhengig av kjønn, alder, kognitive forutsetninger, bosted, skoletilknytning eller familiebakgrunn. Skogen og Torvik (2013) hevder at de fleste barn og unge i løpet av

oppveksten vil trosse regler, og at dette er atferd som kan sees som normativ og som en del av barnets utvikling. Når en skal forholde seg til negativ atferd blant barn, påpeker Drugli (2013) at det kan være utfordrende å skille mellom atferdsvansker og normal, men vanskelig atferd. Alvorlige atferdsvansker kan ifølge Roland et al. (2016) bestå av ulike dimensjoner og kombinasjoner, og som nevnt innledningsvis finnes det ulike definisjoner og beskrivelser i faglitteraturen av begrepet atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). Likevel er atferdsvansker ifølge Drugli (2013) ett av de feltene der det per dags dato finnes mye forskningsbasert kunnskap.

2.2 Omfang av atferdsvansker

Ifølge Ogden (2015) er atferdsvansker i skolen et tilbakevendende tema i samfunnet. Det er ifølge Skogen og Torvik (2013) brede variasjoner i atferdsforstyrrelsens beregnede omfang, og Nordahl et al. (2005) presiserer at det er vanskelig å fastslå et nøyaktig antall av barn med atferdsvansker i Norge. Noen av årsakene til dette er at det i ulike undersøkelser anvendes forskjellige informanter, kartleggingsmetoder og definisjoner. Ogden (2015) påpeker at flere nordiske undersøkelser med utgangspunkt i skolen tilsier at rundt 10% av alle elevene har vansker som er så alvorlige at de kan regnes som atferdsvansker. Han understreker videre at det likevel er utfordrende å si med sikkerhet hvor mange elever det er snakk om, da det brukes forskjellige definisjoner på vanskene. Derfor finnes det andre undersøkelser som viser både høyere og lavere tall (Ogden, 2015). Ifølge Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik (2002) må det også tas hensyn til at skolens oppfatning av atferdsvansker vil variere, og derfor vil det være vanskelig å anslå et reelt omfang ut ifra skolens egne opplysninger. Vanskene er ifølge Skogen og Torvik (2013) mer utbredt blant gutter enn jenter.

2.3 Atferdsvansker og diagnoser

De fleste barn vil uttrykke aggresjon på en fysisk måte gjennom oppveksten, men etterhvert som barnet modnes i alder og utvikling av sosial kompetanse vil dette som regel avta ifølge Tremblay et al. (1999). Det er også slik at for enkelte barn kan ignorering av regler i tidlig barndom resultere i regelbrudd i ungdomstiden (Tremblay, 2010). For å skille og kategorisere ulike typer atferdsproblemer kan det ifølge Skogen og Torvik (2013) være hensiktsmessig å dele inn i en medisinsk-diagnostisk og en utviklingspsykologisk tilnærming. Visse kriterier skal ifølge diagnosemanualene ICD-10 og DSM-5 oppfylles for at det som kan ligne en atferdsforstyrrelse er en diagnose (Roland et al., 2016). Atferdsforstyrrelse (Conduct

Disorder) er ifølge International Classification of Diseases (ICD-10) en psykiatrisk diagnose som beskriver et vedvarende og gjentakende mønster av utfordrende eller aggressiv atferd (Ogden, 2015). Det kan ifølge Skogen og Torvik (2013) skilles mellom to hovedtyper av atferdsforstyrrelser i diagnostisk sammenheng. Disse er alvorlig atferdsforstyrrelse og opposisjonell atferdsforstyrrelse

Alvorlig atferdsforstyrrelse er i følge Skogen og Torvik (2013) forstyrrelser som kjennetegnes ved aggressiv og voldelig atferd mot mennesker og/eller dyr, ødeleggelse av eiendom eller skulking og lovbrudd. Opposisjonell atferdsforstyrrelse eller Oppositional Defiant Disorder (ODD) referer til en atferdsforstyrrelse der trass provoserende atferd og ulydighet fremtrer og er ofte beskrevet blant barn yngre enn 10 år (Ogden, 2015). Aggresjon er ikke tilstede ved ODD i samme grad som ved alvorlig atferdsforstyrrelse i følge Skogen og Torvik (2013). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) er en annen diagnose som kan forbindes med atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). ADHD er en nevrobiologisk forstyrrelse der hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvansker er fremtredende (Nordahl et al., 2005). Greene, Solli og Marstein (2005) beskriver ADHD som en diagnose der barn i ekstrem grad er impulsive og i voldsom grad mangler evne til oppmerksomhet, eller en kombinasjon av begge. I skolen er det ofte slik at elever med denne diagnosen lett kan «trigges», slik at det oppleves gøy for medelever å provosere sin medelev (Holmen, 2016). Det er ifølge Holmen (2016) gjerne i skolealder vanskene kommer til uttrykk, da fokuset på læring i dagens skole står høyt.

2.4 Ulike typer av atferdsvansker

Atferdsvansker kan dreie seg om ulike typer atferd. Ifølge Aasen et al. (2002) kan atferdsproblemer knyttes til utagerende atferd, atferd som bryter med forventninger, eller angst og annen atferd som resulterer i tilbaketrekking fra enkelte sosiale situasjoner. Den vanligste måten å dele disse vanskene på er å skille mellom eksternalisert og internalisert atferd (Nordahl et al., 2005). Eksternalisert atferd er et faguttrykk som har blitt brukt om blant annet utagerende atferd (Ogden, 2015), og kan kjennetegnes ved at barnet fort blir sint, slåss med medelever, krangler med voksne, svarer igjen ved irettesettelse, eller utfører fysiske og/eller verbale angrep mot voksne eller medelever Nordahl et al. (2005). Internalisert atferd er en type atferd som har en sosial og emosjonell komponent, og angst og depresjon er ifølge Ogden (2015) de uttrykksformene som er vanligst. Det kommer frem i flere undersøkelser at

det er omtrent like stort omfang av internaliserte og eksternaliserte atferdsvansker blant barn og unge (Nordahl et al., 2005).

Det er likevel slik at det i barnehage og skole har vært rettet mest fokus mot den utagerende atferden, mens det er viet mindre oppmerksomhet til den internaliserte atferden (Nordahl et al., 2005). Ogden (2015) hevder at utagerende atferd kommer til syne allerede mens barna er i barnehagealder, mens de internaliserte vanskene kommer til uttrykk hos ungdom og i skolealder. En av grunnene til at den utagerende atferden har fått mye oppmerksomhet er ifølge Nordahl et al. (2005) blant annet at denne typen atferd provoserer mer og utfordrer de ulike hjelpeinstansene, samfunnet og de voksne. Lund (2012) hevder den innagerende atferden er blitt bagatellisert, ignorert og oversett fordi den ikke påvirker eller rammer omgivelsene i samme grad. Hun hevder denne atferden kommer til uttrykk ved at elevene kan være sårbare, avvisende, deprimerte, tilbaketrukne eller vise angst eller usikkerhet. Merrell (2008) deler innagerende atferdsvansker i fire kategorier. Disse er depresjon, angst, sosial tilbaketrekking eller psykosomatiske problemer. De vanligste kjennetegnene ved depresjon er nedstemt humør, tristhet, manglende interesse for å delta i aktiviteter eller negative forventninger (Ogden, 2015).

Symptomer på angst kan variere, men kan blant annet være følelser som frykt, ubehag, eller redsel, eller fysiske reaksjoner som kvalme eller skjelving (Ogden, 2012). Sosial tilbaketrekking er gjerne noe som oppstår i forbindelse med angst eller depresjon (Merrell, 2008). Somatiske problemer er problemer som forekommer når barnet forteller om fysisk ubehag eller smerte, som ikke har noe medisinsk eller fysisk grunnlag, og en kan anta at disse symptomene har en psykologisk årsak, heller enn en fysiologisk (Ogden, 2015). Andre kjennetegn for barn med innagerende vansker kan ifølge Aasen et al. (2002) være at de er overdrevent bekymret, ofte er lei seg og gråter uten spesiell grunn, er passive, og viser lite glede. Felles for både den utagerende og innagerende uttrykket er blant annet at de kan føre til ensomhet, utfordringer knyttet til etablering av vennskap og en atferd som er utfordrende for omgivelsene (Lund, 2012).

2.5 Atferdsvansker i skolen

Som nevnt kan det være vanskelig å anslå nøyaktig hvor mange elever som har utfordringer knyttet til atferd. Dette er fordi omfanget vil påvirkes av definisjonen av vanskene og hvem

som blir spurt (Ogden, 2015). Atferdsvansker kan ifølge Ogden (2015) komme til uttrykk på mange måter i skolen. Ifølge Vaaland, Idsoe og Roland (2011) er det slik at læringsmiljøet lider av forstyrrende elevatferd, men at elevens atferd også må sees i lys av konteksten der den oppstår. En omfattende utfordring i skolen er ifølge Roland (2011) elever som utøver aggresjon. Vanskelig temperament, motstand mot autoriteter, aggresjon og lav grad av empati kan alle være tegn på alvorlige atferdsvansker (Roland et al., 2016). Ogden (2015) beskriver hvordan mange skoler ønsker at elever med innagerende atferdsvansker skal delta mer og være mer aktive i timene. For en sjenert ungdom kan ulike situasjoner i løpet av en skoledag fremstå som uoversiktlig (Lund, 2012). De innadvendte barna havner ofte i skyggen av mer utadvendte medelever, og ofte blir de glemt eller oversett av andre (Ogden, 2015). Innadvendte eller introverte elever foretrekker ifølge Paulsen og Bru (2016) ofte å arbeide alene, tenke seg om før de snakker, konsentrere seg grundig og danner få, men ofte dype relasjoner.

2.5.1 Ivaretagelse av elever med atferdsvansker

For å gi elever med atferdsvansker gode forutsetninger for å klare seg i samfunnet, må de ansatte i skolen lære å håndtere atferden på en effektiv, hensynsfull, enkel og medmenneskelig måte (Elvén, 2017). Ifølge Webster-Stratton (2018) er det beklageligvis slik at ansatte i skolen ikke har tilfredsstillende støtte til å håndtere atferdsvansker i klasserommet. Elvén (2017) hevder at en håndterer atferdsproblemer av ulik karakter hos elevene etter best mulig evne, men at det mangler nødvendig kunnskap om hvordan en burde opptre, og at dette kan risikere at en benytter metoder som er lite hensiktsmessige. I skolen bør det utvikles gode strategier som fungerer felles innad i teamet for å forebygge og håndtere de situasjonene der atferden eskalerer (Roland et al., 2016).

2.6 Påvirkende faktorer i utviklingen av atferdsvansker

Barn, unge og voksne er slik Nordahl et al. (2005) beskriver daglig deltakere i ulike fellesskap og forholder seg til andre mennesker regelmessig. De presiserer at disse fellesskapene kan være venner, familien, skolen, eller fritidsaktiviteter. Vi kan med dette si vi er deltakere i sosiale systemer, og de fleste mennesker tilpasser atferden sin til de omgivelsene de er i (Nordahl et al., 2005). Det er viktig at en som voksen i barnehage og skole har en systemisk forståelse av hvorfor barn uttrykker negativ atferd (Drugli, 2013). Det utviklende barnet er ifølge Pianta (1999) et system og når en vurderer barnet som et utviklende system, fokuseres

det ikke kun på en egenskap, som for eksempel aggresjon. En må derimot se på andre egenskaper hos barnet som for eksempel barnets utviklede språk, barnets utvikling av selvregulering, og i hvilke situasjoner for eksempel aggresjonen kommer til uttrykk (Pianta, 1999). Det finnes ulike teorier som kan gi et bilde av hvordan atferdsvanskene kan oppstå, og en velbrukt teoretisk tilnærming til atferdsvansker er den bioøkologiske teorien (Kvello, 2012).

Denne modellen er utviklet av Uri Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979). Modellen vektlegger å se barnet helhetlig og illustreres gjerne ved bruk av fire ulike nivåer (Kvello, 2012). Disse nivåene er mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). På det første nivået, mikrosystemet, ferdes barnet til daglig (Kvello, 2012). Et kjennetegn som kan anses som viktig i dette systemet er ifølge Kvello (2012) hvordan individet utvikler relasjoner til de rundt seg og miljøet. Videre beskriver han de neste systemene som nivåer som på ulike måter påvirkes av hverandre. Barns atferdsvansker vil påvirkes av situasjonsfaktorer, altså hvor eleven er, hvem eleven er sammen med og når elevens atferd forekommer (Ogden, 2015). Ved å se individene i et systemperspektiv må vi altså se på kontekstens betydning hvis et barn er i vansker, og på denne måten kan vi forstå det slik at det ikke er snakk om vanskelige barn, men barn som er i vansker (Fandrem & Roland, 2013).

2.6.1 Risiko- og beskyttende faktorer

Mennesker kan ha en ulik grad av robusthet og evnen til å mestre (Kvello, 2010). En risikofaktor er faktorer som kan assosieres med en økt sannsynlighet for en fremtidig negativ utvikling (Durlak, 1995). For å forstå utviklingen av atferdsvansker hos barn kan vi ifølge Drugli (2013) undersøke disse faktorene som kan danne grunnlaget for vanskenes utvikling. Streng eller forsømmende barneoppdragelse eller lav kvalitet av omsorg kan være uheldige forhold for barns utvikling, og barn som opplever disse forholdene vil ha større sannsynlighet for negative utfall senere i livet enn barn som ikke opplever slike forhold (Campbell, 2006). «Risikoutsatte» barn og unge er ifølge Ogden (2015) barn og unge som utsettes for negative påvirkninger som kan gi en negativ utvikling, og eksempelvis føre til voldelig atferd, rusproblemer eller psykiske vansker. Risikofaktorene er hendelser eller forhold som er tilstede før barnet eller den unge har utviklet atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). De ulike risikofaktorene er faktorer som kan være medfødt, erfarte eller en kombinasjon av barnets oppvekst i lokalsamfunnet (Ogden, 2015).

2.6.2 Individuelle risikofaktorer

Barn som er risikoutsatte har ifølge Ogden (2015) ofte en oppveksthistorie som vil skille dem fra sine jevnaldrende. Risikofaktorer som er knyttet til barnet selv er mest sannsynlig biologisk betinget (Nordahl et al., 2005). Disse biologiske risikofaktorene er forbundet med økende vekst av emosjonelle, sosiale og atferdsrelaterte vansker i skolen (Webster-Stratton, 2018). Noen individuelle risikoer kan blant annet være for tidlig fødsel og for lav vekt, fødselsskader som eksempelvis hjerneskode, at barnet viser aggressiv atferd i tidlig alder eller har vanskelig temperament (Ogden, 2015). Lav sosial kompetanse, svake kognitive ferdigheter som lav IQ, dårlig hukommelse og mangelfulle ferdigheter i å planlegge egne handlinger er ifølge Nordahl et al. (2005) også individuelle risikofaktorer.

2.6.3 Risiko i familien

En annen risikofaktor for utvikling av atferdsvansker blant barn kan være forhold knyttet til familien (Nordahl et al., 2005). Barn med vansker av sosial og emosjonell art som manifesteres i form av atferdsvansker, ODD, depresjon, ADHD, sosiale vansker eller angst, er ifølge Webster-Stratton (2018) sårbare for flere familiære risikofaktorer. Ogden (2015) presenterer et utvalg av familiære risikofaktorer. Disse er blant annet hyppige og eskalerende konflikter i hjemmet, manglende tilsyn og grensesetting, omsorgssvikt og mishandling av ulik karakter, manglende stabilitet og struktur, samlivsbrudd og foreldrenes psykiske vansker (Ogden, 2015). I familier der relasjoner er fylt av konflikter kan dette ifølge Pianta (1999) fungere som en risikofaktor. Konflikter i hjem der barn vokser opp kan øke sannsynligheten for utvikling av atferdsvansker (Webster-Stratton & Hammond, 1998).

2.6.4 Skolen som risikofaktor

Faktorer relatert til klasserommet og skolen er ifølge Nordahl et al. (2005) også faktorer som kan knyttes til utviklingen av atferdsvansker. Det vil være viktig å vektlegge skolens betydning i utviklingen av atferdsvansker og ikke kun individuelle og familiemessige risikofaktorer (Ogden, 2015). Svak klasseledelse av de ansatte kan føre til en økt forekomst av atferdsvansker i klassen og føre til problemer av sosial art mellom elevene (Drugli, 2013). Klasserom og skoler der det er mangel av oppfølging og grensesetting, vil ifølge Roland et al. (2016) gi gode betingelser for utøvelse av uønsket atferd. Atferdsvansker har lettest for å utvikle seg når reglene er uklare, klasseledelsen er ettergivende og det er høyt konfliktnivå

mellom barn og voksne (Drugli, 2013). At skolen mangler felles struktur og regler kan derfor være en risikofaktor (Ogden, 2015).

2.6.5 Beskyttende faktorer

De beskyttende faktorene omhandler kjennetegn ved barnet eller den unge og miljøet de er en del av, som nøytraliserer eller motvirker risikofaktorenes negative effekt (Ogden, 2015). Dette kan være faktorer i familien, på skolen, blant venner eller i nærmiljøet (Nordahl et al., 2005). Disse beskyttende faktorene garanterer ikke at barnet som påvirkes av dem ikke viser vanskelig atferd, men det kan slås fast at sannsynligheten reduseres for utvikling av atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). Noen individuelle beskyttende faktorer er ifølge Ogden (2015) blant annet god tilknytning til foreldre, gode skolefaglige prestasjoner, gode mestringsferdigheter og god sosial kompetanse. Han hevder videre at andre beskyttende faktorer kan være knytte til barnets familie der foreldrene er støttende og omsorgsfulle, barnet følges godt opp, grensesettingen hjemme er moderat og relasjonene og kommunikasjonen i familien er av positiv art (Ogden, 2015). I tillegg kan foreldrenes engasjement i barnets skolegang også betraktes som en beskyttende faktor ifølge Kvello (2010).

I skolen kan det finnes flere faktorer som kan virke beskyttende i utviklingen av atferdsvansker. For elever kan dette blant annet være faktorer som opplevelse av tilhørighet, et positivt skoleklima, at det stilles forventninger om ansvarliggjøring, at eleven gis muligheter for å lykkes og at eleven prestasjoner bekreftes (Ogden, 2015). For elever med mange risikofaktorer kan gode relasjoner mellom voksne og barn ifølge Kvello (2010) fungere som en beskyttende faktor. Andre faktorer som kan oppleves beskyttende er et klassemiljø der profesjonell og proaktiv klasseledelse vektlegges (Nordahl et al., 2005). En skole som preges av en tydelig struktur og god kontakt mellom skole og hjem kan ifølge Kvello (2010) også betegnes som en beskyttende faktor. En annen beskyttende faktor for elever med atferdsvansker er at lærerne fremtrer som gode rollemodeller (Nordahl et al., 2005). Pedagoger som inngår positive relasjoner til barn med atferdsvansker kan ifølge Drugli (2013) bidra til en reduisering av barnets aggressive atferd og samtidig fremme gode prosesser for tilpasning i skolen. Hun poengterer videre at relasjonen mellom barn og pedagog kan fungere som en beskyttende faktor eller som en risikofaktor, men at dette vil avhenge av kvaliteten på relasjonen (Drugli, 2013).

2.7 Relasjoner og relasjonsbygging

En relasjon kan sies å være en sosial forbindelse (Sollesnes, 2018), og i hele vår sosiale tilværelse er relasjonskompetanse grunnleggende (Spurkeland & Lysebo, 2016). I skolen er positive og gode relasjoner ifølge Ogden (2015) en viktig forutsetning for at kommunikasjonen og undervisningen skal fungere. Skoleforsker Pianta (1999) hevder at relasjon mellom lærer og elev er en vesentlig ressurs for elevens utvikling. En avgjørende faktor i relasjonsbyggingen er at den voksne legger ned en innsats i å utvikle en positiv relasjon til barnet eller barnegruppen de har ansvar for (Webster-Stratton, 2018). Uten en god relasjon som et fundament hevder Marzano (2003) at elevene kan gjøre motstand mot lærerens regler og ønsker. Det viser seg også at for barn som kommer fra svakerestilte hjem der blant annet omsorgssvikt eller mishandling forekommer, ikke trenger mer enn én stimulerende og omsorgsfull voksen for å bli robust (Webster-Stratton, 2018).

For elever med atferdsvansker er det ofte utfordrende å etablere nære og positive relasjoner til andre (Nordahl et al., 2005). Elever med atferdsvansker involveres i atferd som er støtende for den de er i interaksjon med (Shores et al., 1993). En fellesnevner for elever med både utagerende og innagerende atferdsvansker er ifølge Ogden (2015) at det både er vanskelig å få seg venner og vanskelig å holde på disse vennene. Ofte kommer disse elevene inn i negative samspillsmønstre med jevnaldrende og pedagoger, som kan gi store konsekvenser og forsterke den negative atferden over tid (Drugli, 2013). Dette kan føre til at lærerne gir elevene med atferdsvansker mindre oppfølging og enklere arbeidsoppgaver, enn barn som utøver akseptabel atferd (Carr, Taylor & Robinson, 1991). Derimot er det slik at dersom elever med atferdsvansker får støttende lærere som er villige til å inngå i en positiv og nær relasjon til dem, kan dette føre til positiv tilpasning i skolen og en redusering av atferdsvanskene (Drugli, 2013).

2.7.1 Den autoritative voksenrollen

Pianta (1999) presiserer at lærere operer som viktige voksenfigurer i barns liv. Klasseledere som er dyktige er ofte strukturerte eller fleksible, autoritative, og gir elevene få eller mange valgmuligheter (Ogden, 2015). I arbeid med avlæring av uønsket atferd er den autoritative lederstilen sentral (Roland et al., 2016). Den autoritative voksenrollen handler om å kombinere krav om akseptabel atferd og samtidig bygge relasjoner til eleven (Roland, 2011). Denne voksne vil altså evne å etablere og vedlikeholde en støttende relasjon til elever, også de

med atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). En god relasjon kan være grunnleggende for å oppnå kontroll og ved å være en autoritativ voksen kan denne voksenstilen fungere forebyggende for atferdsvanskene (Roland et al., 2016). For å bygge gode relasjoner med elevene, vil det være viktig å kommunisere at det er du som har kontroll i klasserommet (Marzano, 2003).

2.7.2 Relasjonsbygging

Nære og varme barn-voksne-relasjoner i skolen assosieres ifølge Drugli (2013) med gjennomgående positiv tilpasning. Det vil være den voksnes ansvar å etablere og vedlikeholde relasjonen til elevene (Nordahl et al., 2005). Perry, Donohue og Weinstein (2007) har funnet ut at i klasserom der lærerne var mer instrumentelt og emosjonelt støttende, ville elevene ende året med høyere nivå av akademiske ferdigheter. For å utvikle en positiv og nær relasjon, kan læreren vise en genuin interesse for eleven og ytre et ønske om å bli kjent (Ogden, 2015). For elever med andre behov må en legge ned en ekstra innsats for å bygge en god relasjon (Marzano, 2003). Det kan også være nyttig å ha tett kontakt med hjemmet, da dette kan føre til en støttende og samarbeidsorientert relasjon til elevens foreldre og eleven selv, og denne kontakten kan forekomme ved at den voksne eksempelvis ringer dersom det har skjedd noe positivt rundt eleven (Webster-Stratton, 2018).

En annen viktig faktor for å utvikle en god relasjon er tillit, og denne vil gjerne være gjensidig i en god relasjon (Nordahl et al., 2005). For barn vil det være vesentlig å oppleve at den voksne er til å stole på ved at den holder avtaler, er troverdig og forutsigbar og lytter til det barnet vil si (Nordahl et al., 2005). Elever som utøver utfordrende atferd kan ifølge Webster-Stratton (2018) være kjent med at ansatte kritiserer, avfeier, latterliggjør eller overser barnet. For å utvikle en relasjon kreves det også at læreren har gitte ferdigheter, som for eksempel evne til å lytte, omsorg, empati og er positiv og ydmyk overfor andre (Hattie & Goveia, 2013). I skolen er det også slik at læreren har ansvar for at elevene skal gjennomføre læringsaktiviteter, og i den pedagogiske relasjonen skal det tilrettelegges for at læring skal skje (Sollesnes, 2018). Lærere kan forebygge uønsket atferd ved at de er engasjerte formidlere av sitt fag og sin kunnskap (Nordahl et al., 2005).

3.0 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet vil det redegjøres for prosjektets forskningsmetode og den kvalitative tilnærmingen som er benyttet. Videre vil forskningsprosessen med vekt på utvalg, kriterier for utvalg, gjennomføring av intervjuene, bearbeiding og analyse av datamateriale presenteres. Avslutningsvis beskrives reliabilitet og validitet, og etiske betraktninger tilknyttet prosjektet.

3.1 Forskningsmetode og kvalitativ tilnærming

I prosjektet er det benyttet et kvalitativt forskningsintervju i datainnsamlingen. I det kvalitative forskningsintervjuet søker en å forstå verden slik intervjupersonene opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015). I prosjektet var det ønskelig å undersøke og utforske hvordan personalet i en grunnskole ivaretar elever med atferdsvansker og hvordan de ansatte opplever sin relasjon til nettopp disse elevene. Det var informantenes opplevelser som ble sentrale i prosjektets problemstilling, og en kvalitativ tilnærming var derfor hensiktsmessig. Creswell (2013) understreker at en bruker en kvalitativ tilnærming når det trengs en kompleks og detaljert forståelse av problemstillingen og at denne detaljerte forståelsen kun kan oppnås ved å snakke direkte med mennesker.

Det åpne, individuelle intervjuet lønner seg ifølge Jacobsen (2015) når en skal undersøke relativt få enheter. I dette prosjektet skulle det av hensyn til omfang og tid, i utgangspunktet undersøkes relativt få enheter. Likevel viste det seg at prosjektets endelige utvalg besto av seks informanter som ga rikelig med data. Det var viktig å undersøke hva det enkelte individ sa, og hvordan informantene fortolket og la mening i et spesielt fenomen (Jacobsen, 2015). I kvalitativ tilnærming finnes det ulike fortolkende retninger en kan benytte seg av. En av disse tilnærmingene er den fenomenologiske, som ble grunnlagt som en filosofi av Edmund Husserl (Kvale & Brinkmann, 2015). En fenomenologisk studie beskriver informantenes felles beskrivelse av et fenomen (Creswell, 2013).

Det fenomenologiske perspektivet fokuserer på menneskets forståelse av sin livssituasjon og seg selv, med egne oppfatninger av opplevelser og erfaringer (Befring, 2015). I følge Kvale og Brinkmann (2015) er de intervjuedes levde hverdagsverden sentral i den fenomenologisk inspirerte tilnærmingen. De presiserer videre at en som forsker skal innhente beskrivelser helt uten fordommer, og at informantenes livsverden er slik de møter den i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenene som skulle utforskes var hvordan personalet i en grunnskole

ivaretar elever med atferdsvansker, og hvordan de ansatte opplever sin relasjon til elever med denne typen vansker. Ved å dele sine konkrete erfaringer og hverdagslige opplevelser, ville det mest sannsynlig gis svar som kunne bidra til å besvare prosjektets problemstilling *Hvordan ivaretar personalet i en grunnskole elever med atferdsvansker?* Vi kan med bakgrunn i dette si at prosjektets metodiske tilnærming er inspirert av den fenomenologiske metoden.

En hermeneutisk tilnærming ble også benyttet i prosjektet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er hermeneutikk læren om fortolkning av tekster. De beskriver videre at fortolkningens formål er å oppnå en allmenn og gyldig forståelse av en teksts betydning. Befring (2015) presiserer hvordan metoden i stor grad bygger på filosofen Hans Georg Gadamer (1900-2002) beskrivelse av dokumentanalyse som en sirkulær prosess, som også kalles den hermeneutiske sirkel (Befring, 2015). Denne prosessen starter med en forut-forståelse eller forforståelse, og denne utvikles videre ved at det innbringes nye erfaringer som tolkes og dermed medfører en bredere forståelse (Befring, 2015). I dette prosjektet er all innsamlet data tolket og analysert i ulike deler, før det avslutningsvis i analysen dannet en helhet. Derfor berører prosjektets nettopp den hermeneutiske tilnærmingen og er med dette inspirert av både fenomenologisk og hermeneutisk metode.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Utvalg

For å undersøke og besvare prosjektets problemstilling var det ønskelig å ha informanter med ulik yrkesbakgrunn og erfaring. Dette for å kunne sikre fylldige beskrivelser som ga godt grunnlag for dataanalyse. Omtrent 20 rektorer på Sørlandet ble kontaktet via e-post og det kom respons fra omtrentlig halvparten. Rektorene mottok utfyllende informasjon om prosjektet og jeg ba om tillatelse til å henvende meg direkte til de ansatte i skolen. Av disse var syv rektorer positive til å la sitt personale delta. Etter deres godkjenning tok jeg videre kontakt med de ansatte, og fra én av skolene var responsen fra personalet veldig positiv. Det resulterte i at utvalget til slutt utgjorde seks informanter fra samme skole hvor tre var fagarbeidere og tre var grunnskolelærere fra samme skole.

Prosjektet var meldepliktig til NSD (Norsk senter for forskningsdata) da intervjuene skulle registreres ved bruk av lydopptak. I tilbakemeldingen fra NSD (vedlegg 1) var ett av

kriteriene for at intervjuene kunne gjennomføres at informantene hadde tilstrekkelig med erfaring. Dette var for å sikre at ingen elever kunne gjenkjennes dersom de ansatte eksempelvis nevnte enkelte hendelser. Informantene som ble en del av det endelige utvalget hadde arbeidet i skolen mellom 8 og 25 år og besto av én mann og fem kvinner. Alle hadde stillinger som utgjorde 100%, enten i skolen, eller både i skolen og SFO. Før intervjuene kunne jeg i større grad forsikret meg om de ansatte hadde tilstrekkelig arbeidserfaring med elever med atferdsvansker. Likevel var jeg av den oppfatning at med lang arbeidserfaring i skolen ville en være godt kvalifisert til å delta i prosjektet. I tillegg valgte alle informantene frivillig å delta og fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Det kan tenkes de ikke hadde ønsket å stille til intervju dersom de ikke hadde tilstrekkelig erfaring med denne typen vansker. Alle informantene er gitt kvinnelige fiktive navn når prosjektets funn presenteres i kapittel 4. Dette er for å sikre deres anonymitet. Informantene presenteres her i en matrise med utdanning, yrkestittel med fiktive navn og cirka antall år med arbeidserfaring i skolen.

Utdanning	Yrkestittel	Antall år med erfaring i skolen
Barne- og ungdomsarbeider	Fagarbeider Hilde	Mellom 20-25 år
Barne- og ungdomsarbeider	Fagarbeider Elisabeth	Mellom 20-25 år
Barne- og ungdomsarbeider	Fagarbeider Silje	Mellom 8-12 år
Lærerutdanning	Lærer Nora	Mellom 20-25 år
Lærerutdanning	Lærer Ida	Mellom 12-20 år
Lærerutdanning	Lærer Tonje	Mellom 8-12 år

3.2.2 Intervjuguide

I forkant av gjennomføringen av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2). Guiden kan inneholde temaer som skal undersøkes og kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) fungere som et manuskript som kan strukturere intervjuet. I prosjektets intervjuguide ble det utarbeidet spørsmål som kunne belyse problemstillingen. Spørsmålene omhandlet informantenes opplevelser og erfaringer med atferdsvansker, relasjoner og relasjonsbygging og hvordan de arbeidet for å ivareta elever med atferdsvansker. Med utgangspunkt i egen rolle som forsker, viste det seg å være hensiktsmessig å benytte seg av en intervjuguide og la den fungere som et verktøy. Det ble viktig å stille gode oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at intervjuerens spørsmål burde være enkle og korte. Eksempelvis

fikk informantene følgende spørsmål: *Hva tenker du atferdsvanskene kan uttrykke?* I besvarelsene av dette spørsmålet viste det seg hensiktsmessig å stille oppfølgende spørsmål for å la informantene utbrodere sine svar.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at de første minuttene av et intervju er avgjørende, fordi den som intervjues gjerne vil ha en klar oppfatning av intervjueren før de skal snakke fritt og dele egne følelser og opplevelser. Det var derfor viktig at jeg introduserte meg selv presist, at deltakerne i forkant hadde mottatt rikelig med informasjon om prosjektet, samt sikret informantene at de kunne ta kontakt på forhånd dersom de hadde spørsmål knyttet til intervjuet. Alle informantene hadde lest gjennom et informasjonsskriv og et samtykkeskjema (vedlegg 3 og 4). Samtlige signerte skjemaet og på denne måten godtok de at intervjuet kunne registreres ved bruk av lydopptak. Alle informantene ble møtt på sin arbeidsplass og intervjuene ble gjennomført på skolens tilgjengelige møterom. Creswell (2013) poengterer at kvalitative forskere ofte samler data ved å snakke direkte med informantene, og det er ønskelig å se hvordan informantene oppfører seg i sin naturlige kontekst. Dette var også en av grunnene til at intervjuene ble gjennomført på skolen der de har sitt daglige virke. I tillegg var det ønskelig at jeg tilpasset meg deres timeplan slik at det å delta i prosjektet ikke ville oppleves belastende for informantene.

Første del av intervjuene besto av en introduksjonsdel, før informantene fikk spørsmål knyttet til atferdsvansker, relasjoner og ivaretagelse av disse elevene. Kvale og Brinkmann (2015) hevder intervjueren må lære å lytte til det som blir fortalt. Jeg opplevde fort viktigheten av å være en aktiv lytter og hvordan dette påvirket oppfølgingsspørsmålene. Avslutningsvis i intervjuene ble alle informantene spurt om de ønsket å trekke frem egne tanker eller poenger. Det viste seg at de fleste ønsket å dele mer enn det jeg hadde fått spurt om, og det var god læring å lytte til deres opplevelser og erfaringer. Dersom intervjuene skulle vært gjennomført på nytt, ville jeg hatt et pilotintervju for å prøve ut intervjuguiden og få trening i intervjusituasjoner. I tillegg ville det vært ønskelig å informere om hvordan jeg forstår begrepet atferdsvansker i informasjonsskrivet informantene mottok, for å sikre at vi hadde en felles forståelse. Likevel kunne dette ført til at informantene ville produsert svar på forhånd som kunne svekket prosjektets troverdighet.

3.2.4 Bearbeiding og analyse av data

Det ble gjort lydopptak av intervjuene og første steg i analyseprosessen ble derfor å transkribere all innsamlet data. Ved å transkribere intervjuene, struktureres dataene slik at de egner seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten ble all dataen klargjort for analysens neste steg. Kvalitativ analyse dreier seg ifølge Jacobsen (2015) blant annet om å redusere tekst til mindre deler, binde disse delene sammen, for så å forsøke å forstå alle delene som en helhet. Analysen som ble brukt i prosjektet var inspirert av blant annet den fenomenologiske retningen. Dette innebærer å rette fokus mot menneskers forståelse av sitt liv og av seg selv, med deres egne oppfatninger av opplevelser og erfaringer (Befring, 2015). I dette steget ble altså fokuset rettet mot tolkningen og forståelsen av informantenes egne opplevelser og erfaringer av elever med atferdsvansker, deres relasjon til disse, og hvordan de arbeider for å ivareta disse elevene.

All rådata ble analysert grundigere i tre steg. I første steg ble rådata komprimert i omfang, men i en språkdrakt som var tro mot informantenes ordbruk. Kvale og Brinkmann (2015) hevder meningsfortetting innebærer å komprimere lange setninger og gjengi den umiddelbare mening i det som er sagt, men ved å benytte få ord. På denne måten ble informantenes utsagn forkortet og det ble tillagt en mening til det informantene uttalte. Neste steg i prosessen var å fortsette meningsfortettingen ved å forsøke å gjengi i en fortettet form meningsinnholdet fra første analysesteg, men nå ved å bruke et faglig språk. I dette ligger det også en fortolkning. Ved å meningsfortolke, går en utover det som sies direkte og finner meningsstrukturer og betydninger som umiddelbart ikke fremtrer i en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tolkningen ble gjort ved å tillegge mening til informantenes utsagn og i tillegg ble det presentert ved bruk av faglige begreper med utgangspunkt i prosjektets teoretiske rammeverk. Siste steg i analysen var å finne kategorier og overordnede tema i disse faglige fortolkede utsagnene. Det er sammenfatningen av de faglige gjengivelsene som presenteres i prosjektets kapittel 4: *Presentasjon av funn*.

I tolkningen av dataen ble det avslutningsvis opprettet koder for å kategorisere den analyserte dataen. Eksempelvis ble *atferdsvanskenes uttrykk, innagerende atferdsvansker, utfordringer i relasjonen, relasjonsbygging og ivaretagelse i løpet av dagen*, noen av kodene som ble opprettet. Dette ble gjort for å gruppere og systematisere informantenes utsagn. I arbeidet med å gruppere utsagnene ble databehandlingsverktøyet Nvivo 12 benyttet. Ifølge Befring (2015) kan en ved bruk av et slikt program styrke objektiviteten av de gjennomførte tolkningene og

analysene. I prosjektet ble programmet benyttet etter at tolkningen og analysen var gjennomført og kodene allerede opprettet. Det viste seg likevel å være et hensiktsmessig verktøy, da alle informantenes utsagn kunne struktureres og kategoriseres på et mer oversiktlig vis.

Creswell (2013) hevder at en i fenomenologisk analyse oppretter koder eller temaer underveis i analysearbeidet. I prosjektet ble kodene opprettet underveis, men det var også på forhånd opprettet kategorier tilknyttet prosjektets problemstilling. Eksempelvis var atferdsvansker, ivaretagelse og relasjoner overordnede kategorier i analyseprosessen som var hentet fra intervjuguiden. I tillegg ble det opprettet andre koder ut ifra informantenes utsagn som for eksempel: elevens holdning, hjemmeforhold, tillit, klasse miljø, traumer, autoritetsmotstand og lignende. I tolkningsarbeidet ble også den hermeneutiske sirkelen benyttet. Hermeneutisk meningsfortolkning er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) det første prinsippet i hermeneutisk tolkning frem- og tilbakeprosessen mellom helheten og delene, som de beskriver som en følge av den hermeneutiske sirkel. De beskriver videre hvordan tekstens ulike deler tolkes i en uklar og intuitiv forståelse, og ut ifra disse tolkningene settes delene i sammenheng med helheten (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysearbeidet ble de ulike delene analysert og tolket, og de ble senere satt i sammenheng med de andre informantenes uttalelser for å skape en helhet.

3.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begge begreper som i utgangspunktet er knyttet til kvantitativ metode, men etterhvert også vanlige å benytte disse begrepene i kvalitativ forskning (Ringdal, 2007). Reliabilitet er ifølge Befring (2015) begrepet som uttrykker stabiliteten og nøyaktigheten av data, og det dreier seg om forskningsresultatene troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan for eksempel dreie seg om i hvilken grad andre forskere kan replikere en undersøkelse. I dette prosjektet er det nærliggende å tenke at spørsmålene som ble stilt vil ha innvirkning på svarene som ble gitt, som igjen kan påvirke om hvorvidt resultatene kan reproduseres. I forarbeidet med forskningsarbeidet ble det som tidligere nevnt utarbeidet et informasjonsskriv og en intervjuguide. Intervjuguiden kunne fungert som et godt verktøy, dersom prosjektet skulle gjennomføres på nytt, men oppfølgingsspørsmålene ville muligens variert da intervjuet kun var semistrukturert. Ifølge Creswell (2013) kan studiens reliabilitet forbedres dersom forskeren har detaljerte og gode

notater og en god opptaker for lyd, samt en nøyaktig transkripsjon. I dette prosjektet har all data blitt nøye transkribert og dermed styrket studiens reliabilitet.

Reliabilitetsbegrepet fokuserer på dataens nøyaktighet og det er i kvalitative studier vanskelig å reprodusere dataen som er innsamlet (Befring, 2015). Alle informantene har ulike opplevelser og erfaringer tilknyttet elever med atferdsvansker, og det kan tenkes det er mye som påvirker hvilke svar som gis. Et eksempel kan være dersom en av informantene nettopp har stått i en utfordrende situasjon med en elev. Det kan tenkes at dette da vil påvirke svarene informanten gir. En annen viktig faktor som kunne påvirket er tolkningen i analysearbeidet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er ulik fortolkning som produserer ulike meninger ingen svakhet, men en styrke ved nettopp intervjumetoden. I prosjektet ble informantenes utsagn tolket med bakgrunn i faglige begreper og relevant teori. Likevel kan det tenkes at en mer erfaren forsker ville tillagt informantenes utsagn andre meninger, og dette kunne bidratt til å belyse prosjektets problemstilling fra flere vinkler.

Validitet blir i vanlige ordbøker beskrevet som en sannhet eller riktighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Innen forskningsmetode brukes begrepet om hvorvidt en metode egner seg for å undersøke det som skal undersøkes. Befring (2015) hevder at validitetsspørsmålet dreier seg om data gir et sannferdig og reelt bilde av det fenomenet en ønsker å utforske, eller om dataen er «forurenset» av faktorer som påvirker. I prosjektets analyseprosess var de forhåndsopprettede kategoriene atferdsvansker, ivaretagelse og relasjoner absolutt noe som kunne påvirke forskerens rolle. Ifølge Befring (2015) er det forskeren selv som er hovedinstrumentet i kvalitative målinger, og forskeren kan ha forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan påvirke og forstyrre persepsjonen. Dette kan igjen føre til en reduksjon av dataens kvalitet. Likevel ble det også opprettet andre koder underveis i analysearbeidet som ikke hadde tilknytning til prosjektets intervjuguide eller teoretiske rammeverk. Dette bidro til at forskeren stilte uten særlige forventninger, som igjen kunne bidra til å styrke prosjektets validitet.

3.4 Ethiske betraktninger

Creswell (2013) poengterer at en som kvalitativ forsker må overveie hvilke etiske dilemmaer som kan oppstå i forskningsprosessen og hvordan en kan håndtere disse. I dette prosjektet ble det nøye vurdert hvilke etiske utfordringer som kunne oppstå og det var ønskelig å forebygge

disse. Kvale og Brinkmann (2015) presenterer etiske problemstillinger tilknyttet de ulike stadiene i forskningsprosessen. Ett av disse temaene dreier seg om planleggingen av prosjektet, informert samtykke og å sikre informantenes konfidensialitet. For å besvare problemstillingen, og med bakgrunn i den metodiske tilnærmingen jeg hadde brukt, var det som nevnt nødvendig å melde prosjektet til NSD. Vedlagt i søknaden lå informasjonsskriv om prosjektet, samt intervjuguide. I informasjonsskrivet informantene fikk tilsendt sto det at informantenes deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Dette ble også informert om før oppstart av intervjuene. I tillegg mottok de et samtykkeskjema der de måtte signere og godkjenne at intervjuet ble registrert ved bruk av båndopptak.

Det var også viktig å sikre informantenes sikkerhet og konfidensialitet. Konfidensialitet innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2015) som oftest at private data som kan identifisere informantene, ikke avsløres. Dette var viktig i prosjektet, da de ansatte refererte til eksempler og situasjoner blant annet der elevenes atferdsvansker hadde kommet til uttrykk og hva vanskene kunne uttrykke. Dersom informantene kunne blitt identifisert, ville dette også kunnet påvirke elevene som ble omtalt, selv om ingen av elevene ble omtalt med navn. Alle informantene ble i analysearbeidet gitt nye navn og tiltales med disse kvinnelige navnene i kapitlet der funnene presenteres. De Nasjonale Forskningsetiske komiteene (NESH, 2016) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som blant annet handler om respekt for alle som deltar i forskningen, rettferdighet, forskerens integritet og at en som forsker skal etterstrebe gode konsekvenser for sitt arbeid. Som forsker vil det være viktig å henvise riktig til andre forfattere for å vise sine medforskere respekt.

Ulike etiske dilemmaer kan som nevnt oppstå. Kvale og Brinkmann (2015) nevner utfordringer tilknyttet transkripsjonen av data. De understreker at en som forsker må vurdere konfidensialitetshensynet og at en må stille spørsmål ved hva det vil si at en foretar en skriftlig transkripsjon av de muntlige uttalelser som oppleves lojal (Kvale & Brinkmann, 2015). I prosjektet ble all data nøye transkribert og gjengitt så korrekt som mulig. Informantene hadde på forhånd fått beskjed om at jeg ikke kom til å nevne dem med navn på lydopptaket. Dette var av etiske hensyn og for å sikre at deres navn ikke ville gjenkjennes. Likevel refererte flere av informantene til seg selv med fullt navn, og dette ble ekskludert fra transkripsjonen for å sikre deres anonymitet. Dette ble gjort av etiske hensyn som en som forsker vil stå overfor. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det forskerens integritet, altså

kunnskap, ærlighet, rettferdighet og erfaring, som er avgjørende faktor i etiske dilemmaer. Med lite erfaring som forsker kan det tenkes at etiske dilemmaer opptrer i større grad enn hos en forsker med mye erfaring. Likevel var hele forskningsprosessen lærerik og nødvendig for å besvare prosjektets problemstilling og delproblemstilling.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil prosjektets funn presenteres. De ansattes opplevelser og beskrivelser gjengis som omskrevet tekst og ved bruk av sitater i kursiv for å understreke deres utsagn. Beskrivelsene er en gjengivelse av intervjuene og presenteres med utgangspunkt i forhåndsbestemte kategorier. Kategoriene som ble bestemt på forhånd var atferdsvansker, relasjoner og ivaretagelse av elevene. Underveis i analysen ble det også slik det beskrives i kapittel 3 opprettet andre underkategorier. Eksempler på disse er klassemiljø, samarbeid og nye faggrupper i skolen og hjemmeforhold. I dette kapittelet er flere av underkategoriene slått sammen der de presenteres. Som nevnt i metodekapittelet var informantene representert ved én mann og fem kvinner som alle hadde mellom 8 og 25 års erfaring i skolen. Stillingene de representerte var grunnskolelærere og fagarbeidere som arbeidet på 1-7 trinn og i SFO. De hadde alle sitt daglige virke ved samme skole. I presentasjonen av funnene vil alle informantene refereres til som personalet, de ansatte eller informantene. De vil også refereres til med fiktive navn og sin yrkestittel.

4.1 Atferdsvansker

Personalet forteller i sine beskrivelser av atferdsvansker om ulike diagnoser, om elever som har utfordringer med å passe inn i skolens struktur, eller elever som skiller seg negativt fra sine jevnaldrende. Fagarbeider Hilde forbinder atferdsvansker med elever som stadig viser motstand mot autoriteter og beskjeder som ikke følges. Flere nevner også dette som en utfordring og forteller om elever som konsekvent gjør motsatt av det de får beskjed om i klasserommet eller i overgangssituasjoner. Lærer Tonje forbinder atferdsvansker med en uro i eleven som går utover det som kan forventes som alderstypisk. Hun understreker at hun ikke forbinder småprat og det som kan betegnes som lærings- og undervisningshemmende atferd med atferdsvansker. Felles for informantene er at de opplever at vanskene øker i omfang og at vanskene blir mer komplekse.

De ansatte forteller at vanskene kan komme uttrykkes ved at elevene har et stygt vokabular, ofte er innblandet i konflikter eller utøver vold. Fagarbeider Silje har tidligere arbeidet med en elev som truet medelever, skrek og hylte og de andre informantene nevnte også den typiske utagerende atferden som kjennetegn ved atferdsvansker. De ansatte nevner også at elevene kan være voldelige mot de voksne i skolen og lærer Tonje opplever dette vanskelig som voksen da hun ikke kan gripe inn fysisk i situasjoner der elever utøver vold. Fagarbeider Elisabeth viste under intervjuet frem kloremærker på hendene etter en situasjon som plutselig hadde oppstått med en elev. Lærer Ida forteller at hun opplever vanskene særlig kommer til uttrykk på dager som oppleves annerledes. Det kan for eksempel være dager det skal være juleverksted, dersom det kommer en vikar, eller en plan plutselig må endres grunnet frafall eller sykdom i personalgruppen.

Et interessant funn er hvordan de ulike ansatte har en tilnærmet lik forståelse og opplevelse av begrepet atferdsvansker. Fagarbeider Hilde forteller at hun opplever elever med atferdsvansker har utfordringer med å klare det sosiale samspillet i en stor barnegruppe. Fagarbeider Elisabeth har en mer diagnostisk tilnærming til begrepet og nevner eksempelvis autisme, Asperger syndrom og Downs syndrom i sin beskrivelse. Lærer Ida nevner, som eneste informant, at hun forstår atferdsvansker som noe som utfordrer planen hennes. Hun forteller videre at denne atferden kan utfordre undervisninga, eller gjennomføring av en plan hun har lagt. Videre beskriver hun at elever med atferdsvansker kan få et følelsesutbrudd som krever en oppklaring hun ikke har tid til å ta der og da, eller *som jeg har tenkt at jeg ikke skal bruke tid på akkurat der og da*. Hun forteller videre at hun tar seg tid, men at hun da må reorganisere sin egen plan.

4.1.1 Innagerende atferdsvansker

Et sentralt funn er at den mest vanlige vansken er utfordringer med utagerende atferd. Lærer Nora forteller at atferdsvansker ofte forbindes med negativ atferd som høylytte elever og bråk, men at det også kan være det helt motsatte, som for eksempel elever som er helt stille i klasserommet, eller som plutselig begynner å gråte. Hun forteller at disse elevene sjelden ønsker å dele egne erfaringer med medelever eller lærer, og at disse vanskene er mer utfordrende å arbeide med som lærer. Dette atferdsuttrykket kan dreie seg om generell redsel, anspenhet, hodepine eller vondt i magen, forteller lærer Ida. Hun understreker at hun opplever det er flest jenter som viser denne atferden. Fagarbeider Silje forteller at det nødvendigvis ikke er slik at barn med et mer innagerende atferdsuttrykk har færre følelser enn

barn som utagerer. I skolen syns fagarbeider Hilde disse vanskene kan være utfordrende å oppdage da den utagerende atferden tar større plass, hvilket resulterer i at elever med innagerende atferdsvansker ofte blir usynlige.

4.1.2 Atferdens funksjonelle uttrykk

Informantene hadde en felles forståelse av at atferdsvanskene kan uttrykke noe annet enn det som kommer til syne ved for eksempel utagering. Lærer Tonje nevner at atferden kan være et uttrykk for redsel, utrygghet og manglende oversikt og kontroll. Fagarbeider Hilde tenker at elevene kan ha hatt en utfordrende start på livet og at *i utgangspunktet har de nok hatt ganske mange negative opplevelser allerede før de kommer til oss i første klasse, som gjør at de tenker at både voksne og barn i utgangspunktet ikke liker dem*. Hun beskriver videre at hun opplever at elevene ikke ønsker å utagere eller å være annerledes, og at det som voksen er viktig å se eleven bak atferden. Lærer Ida understreker også at det er utfordrende for elever med atferdsvansker når verden rundt ikke forstår dem.

4.1.3 Hjemmet som risikofaktor

I tillegg til individuelle faktorer hos eleven, er et viktig funn hvordan manglende oppfølging i hjemmet kan fungere som en risikofaktor. Elevene kan ha hatt en tøff start på livet fra de er små, eller komme fra hjem der det er mangel på kjærlighet og omsorg. De kan ha vanskelige erfaringer hjemmefra som gjør dem utrygge. Fagarbeider Elisabeth forteller om elever som har bagasje i den form av at de har opplevd vold i hjemmet, seksuelt misbruk eller at foreldrene har gått hverandre. Lærer Tonje forteller at hun også ofte opplever elevene har med seg noe hjemmefra: *Jeg tenker at de ofte har med seg noe hjemmefra, eller at de har opplevd noe som har gjort vondt på en eller annen måte. Det betyr jo ikke nødvendigvis at de har gjort noe fysisk vondt, men det har vært en utrygghet, eller noe som har gjort livet deres vanskelig*.

4.2 Atferdsvansker i skolesammenheng

4.2.1 Klassemiljø og tilpasninger innad i klassen

Et spennende funn er hvordan kun to informanter nevner klassemiljøet som en faktor når de prater om elever med atferdsvansker. Lærer Nora forteller at klassens miljø er en vesentlig faktor for at ikke elevenes negative atferd skal komme til uttrykk. I hennes klasse arbeider de kontinuerlig med klassemiljøet. Lærer Tonje forteller det er nødvendig med et godt klassemiljø for at elevene skal ha forutsetninger for å lære, og at alle elevene har rett til et

trygt og godt klassemiljø. Elevene trenger også gode relasjoner innad i klassen, og hun synes det er viktig at elevene får kjenne på fellesskapet der de alle fungerer som viktige aktører i utviklingen av et godt klassemiljø. I tillegg trenger elevene individuelle tilpasninger i klassen. Flere av informantene forteller at de kontinuerlig arbeider for at elevene skal kunne fungere som sine jevnaldrende. Lærer Nora mener at for å ivareta elevene på best mulig måte og for at elevene skal oppleve mestring så må det gjøres tilpasninger innad i klasserommet.

Hun forteller videre at tilpasningene kan oppleves urettferdig for de andre elevene, men at de nå har fått en god forståelse av at vi er ulike individer som har ulike behov og trenger ulik oppfølging. Et funn viser at det er viktig med ros og skryt av elever med atferdsvansker. Ofte har elevene med atferdsvansker lite motivasjon for å skryte av seg selv, derfor kan et insentiv være at de får gjøre noe for klassen med en venn/venninne som fungerer som en belønning. Eksempler på dette kan være at det gjennomføres en Kahoot-quiz i klassen. Lærer Nora nevner det er viktig å rose elevene for å forsterke den positive atferden og at det er viktig med et godt samarbeid med hjemmet. På denne måten får eleven en innsikt i at det utveksles informasjon med hjemmet, og at tilbakemeldingene til foresatte ikke utelukkende er negative. Dette er også viktig fordi det stilles høye krav og forventninger til elevene både fra hjemmet, men også omgivelsene rundt eleven.

4.2.2 Samarbeid og nye faggrupper i skolen

Informantene ble stilt spørsmål om hvordan skolen tilrettelegger for et samarbeid innad i kollegiet, for å ivareta elever med atferdsvansker. Lærer Nora og lærer Tonje opplevde blant annet at skolens ledelse var behjelpelige dersom de hadde behov. De opplevde også at det på skolen var en forståelse av at det var lov å velge vekk faglige mål i lærerplan til fordel for sosiale mål. Lærer Tonje understreket også at det var viktig med et felles samarbeid på teamet for å stå i situasjonene sammen. Lærer Ida kunne oppleve det som utfordrende å samarbeide med nye voksne fordi de andre kunne ha en ulik tilnærming til situasjoner enn henne selv. Hun mente det var viktig at det innad i kollegiet ble gitt like beskjeder til elevene. På denne måten kunne personalet unngå situasjoner som oppsto fordi eleven opplevde dagen som uoversiktlig.

Skolen har også tilrettelagt slik at det hver uke er samarbeidsmøter mellom de ansatte på teamet. Dette kan være fagarbeidere, faglærere og kontaktlærere. Lærer Tonje forteller at det er ulikt fra trinn til trinn, men at alle har et felles møtepunkt i løpet av uka der erfaringer deles

og hun opplever dette som hensiktsmessig. Fagarbeider Silje opplever også dette som nyttig. Samtidig understreker hun at hun synes det er alt for lite tid fordi denne halvtimen er all planlagt tid hun får med kontaktlæreren i løpet av en uke. I motsetning til lærerne får ikke fagarbeiderne avsatt tid til planlegging, noe som betyr at de er sammen med elevene hele skoledagen, og at de deretter følger elevene over på SFO. De har derfor lite avsatt tid til å planlegge dagene sine. Et funn av interesse er hvordan fagarbeider Elisabeth tidligere opplevde det utfordrende å samarbeide med sine kolleger. Hun beskriver at hun følte seg oversett og oppfattet å bli omtalt som *bare en fagarbeider*. Hun opplevde også at hennes egen kompetanse tilsynelatende ikke var tilstrekkelig for de andre i teamet.

Jeg føler vel kanskje at de overser en, de hører jo ikke på det jeg sier på det feltet som jeg kan jobbe. Fordi vi ikke har tatt masteren i autisme for eksempel så kan jeg mye om autisme, for jeg har jobbet med autister i mange år

Hun forteller videre at hun ikke er noe mindre egnet til å jobbe med elever med atferdsvansker enn pedagogene, men at hun har valgt en annen tilnærming til hvordan hun arbeider med disse elevene. Hun påpekte hun at en som fagarbeider kan imøtekomme elevene på en annen måte i klasserommet enn en lærer som skal undervise mange elever samtidig. Fagarbeideren har også en annen forståelse av elevene og mener hun kan gjøre en vel så god jobb som pedagogene. Hun presiserer at det oppleves utfordrende når ingen klapper henne på skuldra fordi hun har gjort en god jobb, og hun opplever at pedagogene stort sett får det meste av skryt. Hun poengterer videre at situasjonen nå er mye bedre, og at ledelsen støttet opp og forklarte for deres kolleger at de måtte høre på fagarbeideren. Ledelsen la vekt på at fagarbeiderne hadde mye kunnskap om disse elevene, fordi de tilbringer mye tid sammen. I tillegg opplever fagarbeideren at lærerne nå har større tillit til at hun også har viktig kunnskap og at det i teamet ikke gjøres forskjell. Dersom det trengs vikar er det fagarbeideren som blir satt til å lede timen.

Et annet spennende funn er hvordan fagarbeider Hilde mener det er viktig med flere yrkesgrupper i skolen, særlig fordi det faglige vektlegges for mye i dagens skole. Videre forteller hun at elevene trenger voksne som er tilstede og holder ut å stå i de tøffe situasjonene sammen med dem. Hun opplever at det sosiale aspektet av skolehverdagen er vel så viktig og at trivsel på skolen, gode relasjoner og trygge tilknytninger er grunnleggende forutsetninger for at elevene skal kunne tilegne seg ny kunnskap. Videre forteller informanten at hun er redd

for at det med ny lærernorm vil føre til at hennes yrke skal bli mindre viktig, samtidig som hun ser en økning i antall elever med atferdsvansker. Hun forteller at elevene trenger tett oppfølging ikke nødvendig på det faglige, og at en ikke ser viktigheten av flere ulike yrkesgrupper i skolen og at det bare tenkes; *faglig, faglig, faglig*. Om elevene med atferdsvansker forteller hun at: *det nytter ikke at det skal komme inn noen terapeuter og prate. De trenger noen som står der med de hele tida.*

Lærer Nora hevder at skolen arbeider med sosiale mål og at skolen har felles programmer for hvordan de sosiale målene skal arbeides med. Et interessant funn er at hun ikke kan huske hva programmene heter, men presiserer at det er viktig med sosiale mål på ukeplanen og i årsplanen. Lærer Tonje snakker også om viktigheten av å arbeide med sosiale mål og at skolen tilrettelegger for det men utdyper ikke hva hun legger i *å arbeide med sosiale mål*. Hun presiserer også at hun opplever det veldig positivt å ha med seg fagarbeidere inn i undervisningstimene fordi det er fagarbeiderne som tilbringer mest tid med elever mer atferdsvansker. Fagarbeideren Elisabeth som tidligere opplevde å føle seg oversett understreker at forholdene på skolen nå er mye bedre, og at hun trives godt i teamet og opplever å høre seg hørt, forstått og som et fullverdig medlem av gruppen.

4.2.3 Et ønske om oppmerksomhet

Et annet funn viser at elevenes atferdsvansker ifølge informantene kan uttrykke et ønske om oppmerksomhet. Lærer Tonje beskriver det som et behov hos eleven for å bli sett og bekreftet av andre. Lærer Nora støtter dette utsagnet og forteller at elever med atferdsvansker kan ha et ønske om oppmerksomhet uavhengig av om oppmerksomheten er positiv eller negativ. Dette kan resultere i at elevene ender opp som klassens klovn til tross for at de ikke ønsker å fremstå slik. Hun forteller at *de ønsker jo egentlig bare å bli sett – og bli hørt*, og understreker viktigheten av at læreren gir elevene god oppmerksomhet. Fagarbeider Hilde forteller at disse elevene ofte kan ha utfordringer med sosiale samspill, noe som kan føre til at de kan bli sittende alene. Hun understreker at dette oppleves som vanskelig å være vitne til som voksen. Det kommer ikke frem i intervjuet hvordan fagarbeider Hilde følger opp eleven dersom hun ser han eller hun sitter alene.

4.3 Voksen-elev-relasjonen

Informantene har alle en relasjon til elever med atferdsvansker, og de opplever denne på ulike vis. Lærer Tonje opplever at relasjonen til disse elevene er veldig god fordi hun som lærer tilbringer mye tid med eleven. I tillegg nevner hun at det ofte er disse elevene som blir med hjem i tankene etter jobb fordi hun opplever at de trenger omsorgsfulle voksne. Fagarbeider Elisabeth opplevde det utfordrende å bygge relasjoner til elever med atferdsvansker og at det ofte tok lang tid. Hun forteller videre at elever med atferdsvansker trenger gode relasjoner til de voksne for å kunne dele egne opplevelser og åpne seg. Hun mener det er nødvendig at eleven blir trygg på den voksne og at det investeres mye tid i relasjonsbyggingen, og at det ikke alltid er slik at relasjonen er god og at det som voksen kan være sårt å innrømme.

4.3.1 Å kjenne hverandre

Et annet funn er hvordan fagarbeidere og lærere nevner at det er viktig å kjenne eleven for å ha en god relasjon, og at eleven kan oppleve at den kjenner deg som voksen. Lærer Nora påpeker at eleven må forstås, sees, og oppleve at den voksne kjenner han eller henne. Fagarbeider Elisabeth forteller hun bruker mye tid på elevene for å bygge en god relasjon. Hennes kollega fagarbeider Silje forteller om viktigheten av å bli kjent med eleven for å kunne etablere en god relasjon. Dersom hun kjenner eleven, kan hun tolke elevens atferd og vite når hun kan utfordre eleven og når hun må trekke seg tilbake. Læreren Tonje forteller at hun for å bygge en god relasjon, lar hun eleven bli kjent med hele henne. Hun forteller eleven om egen familie og hva hun gjør på fritiden sin for å skape tillit. Lærer Ida forteller i intervjuet at dersom hun er kontaktlærer for en elev med atferdsvansker, fører dette ofte til en god relasjon fordi det er enklere å veilede eleven når relasjonen er på plass:

Har jeg en relasjon fordi jeg er læreren, så kan vi på en måte trylle. Da kan vi få til alt. Men er det et barn som jeg ikke kjenner, så er det relasjonen som er utfordringen

4.3.2 Utfordringer i relasjonen

Et funn viser hvordan det kan virke utfordrende for informantene å arbeide med elever med atferdsvansker dersom relasjonen ikke er tilstede. Andre faktorer som kan virke utfordrende i relasjonen er dersom elevene kommer tilbake etter ferie eller helg. Lærer Tonje opplever da at en *rykker tilbake til start* og at samarbeidet som tidligere var etablert ikke er tilstede i samme grad. Hun forteller videre at en kan føle seg mislykket i arbeidet dersom relasjonen utfordres.

Hun opplever det også utfordrende for relasjonen dersom en elev har utsatt henne for fysisk krenkelse som har medført en redsel for denne eleven. Hun sier *det kan virkelig sette relasjonen litt ut av balanse* og at den voksne kan bli reservert overfor barnet. Hun forteller også at barn tester grenser og at de med en mer utagerende atferd gjerne tester voksne for å se om de blir værende. Fagarbeider Hilde forteller også det er utfordrende å stå i situasjoner som voksen når eleven er fysisk mot henne. Hun opplevde det som et nederlag fordi hun tenkte at relasjonen var stabil og at hun som voksen hadde kontroll.

4.3.3 Den gode relasjonen

Flere faktorer kan føre til at relasjonen oppleves utfordrende for informantene i arbeidet med elever med atferdsvansker. Likevel finnes det også situasjoner der relasjonen oppleves god. Lærer Tonje opplever at relasjonen til disse elevene er god, fordi de tilbringer mye tid sammen. Hun opplever relasjonen som god når elevene oppsøker henne og tar kontakt med henne i situasjoner som er utfordrende for eleven. Hun forteller en god relasjon til eleven er viktig og forteller at *da har de lettere for å åpne seg opp og vise seg. Og det er da du kan få de gode samtalene der de kanskje klarer å fortelle om noe de har opplevd eller hvorfor det er så vanskelig*. Hun understreker at relasjonen ikke nødvendigvis er negativ dersom elever ikke åpner seg, men at hun opplever elever med atferdsvansker ofte har behov for å tilbringe tid med læreren sin. Et annet funn viser at fagarbeider Elisabeth opplever at elevene søker voksne de er trygge på og har en relasjon til og at relasjonen da kan oppleves som god. Hun synes det er enklere å veilede eleven i utfordrende situasjoner når relasjonen er på plass.

4.3.4 Voksenrollen

Et nytt funn viser hvordan samtlige informanter mente at det var nødvendig å være en tydelig og trygg voksen for å kunne ivareta elever med atferdsvansker på best mulig måte. Lærer Tonje forteller at hun tror en ikke klarer å arbeide med elever med atferdsvansker med mindre en har en grunnleggende holdning om at barn er like mye verd og aldri skal gis opp. Lærer Nora opplever det på samme vis: *jeg har alltid hatt en tanke i bunn at jeg er glad i dem, egentlig. For det de er, ikke for det de gjør, men for den personen de er*. Hun understreker videre at eleven må kjenne at læreren liker han eller henne og at man ønsker eleven godt. Hun opplever også at personlige egenskaper ved den voksne er viktige for å bygge en god relasjon til elevene, og at en som voksen må være et godt medmenneske. Dette er noe hun opplever

ikke kan læres i en bok, men heller noe som er grunnleggende egenskaper ved den voksne selv.

Lærer Nora forteller at hun opplever at egen kompetanse rundt barn med utfordringer ikke alltid er tilstrekkelig og forklarer det med at *jeg er jo en lærer*. Hun føler seg maktesløs og *sliter ofte med dårlig samvittighet, at en ikke får gjort nok. Hektisk hverdag. Ikke nok ressurser*. Et liknende funn viser at hennes kollega, fagarbeider Silje, også opplever å ikke alltid ha tilstrekkelig med kunnskap. Hun forteller at hun gikk til ledelsen og ba om mer kompetanse rundt feltet autisme. Hun opplevde at hun ikke hadde nok knagger til å arbeide med denne typen vansker og ønsket mer. Hun understreket videre at rektor var positiv til dette og oppfordret henne til å ta kurs dersom hun fant noe relevant. Rektor viste med dette at han/hun ville være med å tilrettelegge for at fagarbeideren fikk mer kunnskap for å ta vare på akkurat disse elevene. Videre presiserer fagarbeideren at hun enda lærer, lytter og suger til seg kunnskap, fordi hun synes det er vanskelig med tanke på mangel av egen erfaring.

Fagarbeider Silje opplever samarbeidstid som viktig og trekker igjen frem viktigheten av kursing, og forklarer det med at *vi fagarbeidere har ikke nok grunnlag egentlig*. Hun presiserer at fagarbeidere har tilfredsstillende kunnskap om trygghet og at fagarbeidere ser enkeltindivider lettere enn sine kolleger, men at de ikke har nok grunnlag for å arbeide med traumer og autisme. Læreren Ida opplever at det er vesentlig at en som voksen har kunnskap om for eksempel ADHD, for å forstå hvordan mennesker med ADHD har det, og hvordan de opplever verden. Hun forteller videre at hun har en helt annen tilnærming til enkelte situasjoner enn før hun fikk kunnskap om det, og at hun nå har verktøyene for å forstå. Hun forteller også det er viktig at den med ansvar for eleven særlig setter seg inn i utfordringen, og at kunnskap kan innhentes uavhengig av yrkesbakgrunn og utdanning. Lærer Tonje mener det trengs en spesiell kompetanse for å ivareta elever med atferdsvansker, men at hun er i tvil om dette kan læres på et studium.

4.4 Ivaretakelse

Avslutningsvis fikk informantene spørsmål om hvordan de arbeider for å ta hånd om elever med atferdsvansker i løpet av en dag. Et interessant funn er hvordan fagarbeiderne arbeider med elevene i klasserommet, men også på SFO før og etter skolen. Dette vil si at de tilbringer så godt som hele dagen sammen med disse elevene. Lærerne tilbringer tid med elevene i klasserommet, og dersom de har vakt i friminuttene, eller er på tur. Ivaretakelse, som

presentert innledningsvis brukes som en samlebetegnelse på hvordan de ansatte viser omsorg, tilrettelegger, støtter, trøster, tar hånd om, håndterer og beskytter elever med atferdsvansker.

4.4.1 Ivaretagelse av elever med ulike atferdsvansker

Elevenes ulike atferdsuttrykk kan komme til syne i løpet av en skolehverdag og personalet prøver å støtte elevene etter beste evne. Fagarbeider Elisabeth forteller at dersom det oppstår utagering, er det nødvendig å prøve å roe situasjonen. Dette gjør hun ved å vise omsorg og respekt for eleven og lytte til elevens ytringer og ønsker. Hun opplever at de på denne måten sammen kan komme til gode løsninger. Lærer Nora forteller også at elevene har størst behov for å tas hånd om i situasjoner som oppleves utfordrende for eleven selv. Hun understreker at eleven må tas på alvor når situasjonen oppleves tyngst. En viktig forutsetning for å få til dette er da at hun som lærer kjenner eleven og at de har en god relasjon. Lærer Ida forteller at når hun ivaretar elever med atferdsvansker, ønsker hun å virkelig være tilstede i samtalen og opptre ærlig. Hun kan gjerne lage avtaler med eleven for å opparbeide tillit.

Omsorg nevnes hyppig som en viktig faktor i ivaretakelsen av elever. Fagarbeider Hilde forteller at en *må bruke mye tid på dem og bare øse omsorgen*. Lærer Nora forteller at en genuin omsorg skal gjenspeiles i hennes grunntanke om at hun er glad i elevene uavhengig av handlinger som utføres av eleven. Empati og forståelse er sentralt for at elevene skal kjenne en bunnklang i relasjonen. Det handler om kjærlighet og et ønske om barnets beste. Hun har også et ønske om at elevene må forstå korrektivene som gis, slik at de ikke oppleves som en straff. Fagarbeider Silje opplever det enklere å hjelpe elevene dersom hun på forhånd vet hvilke utfordringer barnet har. Ved at foreldre ikke har samtykket til å dele informasjon i overføringsskjema fra barnets tid i barnehagen, oppleves det utfordrende fordi en må begynne utredningsprosessen på nytt.

Et annet funn viser hvordan elevene kan komme med ulik bagasje når de starter i skolen. Fagarbeider Elisabeth understreker at for å ivareta elever med atferdsvansker, er det nødvendig å vite om barnets vansker slik at en kan gjøre en best mulig jobb. På denne måten kan barnet gis rett oppfølging og de rette menneskene og instansene kan kobles på. Informantene har også opplevd en økning av elever som kommer til skolen med traumbakgrunn. Fagarbeiderne Hilde og Silje forteller at elever med denne typen vansker gjerne har et mer utagerende uttrykk overfor medelever og voksne, men at det er utfordrende å arbeide med disse barna da en gjerne ikke har nok kunnskap. Læreren Ida forteller at for å

kunne hjelpe elever med traumbakgrunn er det *et behov for å ha kunnskap om traumer og hva det gjør med mennesker*. Traumer blir av informantene nevnt som en risikabel faktor i utviklingen av atferdsvansker.

Elevene med innagerende atferdsvansker har også et behov for å ivaretas, til tross for at de lett glemmes. Flere av informantene opplever det utfordrende, da den utagerende atferden tar mer plass i hverdagen og provoserer mer. For å støtte elever med for eksempel angst, forteller lærer Ida at det er viktig den voksne har kunnskap om angst og hva det gjør med et barn. På denne måten kan hun ta vare på eleven på best mulig måte. Hun opplever det også utfordrende å hjelpe elevene med denne typen vansker, da de ikke sender et signal om hjelp på samme måte som de som utagerer, og at dette resulterer i at mange ikke får tilstrekkelig oppfølging. Lærer Nora opplever det også utfordrende å arbeide med denne typen vansker. Hun poengterer det må brukes en annen tilnærming for å trygge disse elevene og at de kan trenge en samtale med en voksen de har en trygg relasjon til. Videre forteller hun at det i løpet av en uke går med mye tid på forberedelser i arbeidet med å ivareta disse elevene. Hun presiserer tiden brukes til kontakt med foreldre, ytterligere instanser, sosiallærer, og bruker totalt mye arbeidstid i løpet av en uke på disse elevene.

4.4.2 Forebygging

Et annet funn viser hvordan det blant informantene var bred enighet om at en måtte arbeide forebyggende for å ivareta elevene gjennom dagen. De nevnte at de forbereder eleven hver morgen på hvordan dagen ser ut og at de har en plan de følger. Dersom det oppstår endringer mente fagarbeider Elisabeth at det var viktig eleven ble informert om dette slik at hun kunne forebygge eventuelle situasjoner i løpet av en dag. Hun fortalte også at hun som fagarbeider ivaretar elever i løpet av dagen uten å være seg det bevisst. Fagarbeider Silje og lærer Nora fortalte at de møtte elevene på morgenen med et stort smil og bekreftet for eleven at det var godt å se han eller hun. De understreket også viktigheten av en tydelig plan slik at eleven var forberedt gjennom dagen på hva som skulle skje.

Lærer Tonje lagde også avtaler med eleven slik at hun var tilgjengelig dersom en situasjon skulle oppstå. Hun prøvde også å lage lunsj-avtaler med elevene dersom hun hadde tid og det var mulighet. Lærer Nora håndhilste hver morgen for å sikre at alle elevene ble sett, ikke bare dem som har et særlig behov. Hun poengterer at det kan være utfordrende å møte alle elevene i løpet av en dag, men at de skal ha dette som et felles møtepunkt om morgenen for å sikre at

elevene føler seg sett. Lærer Ida understreket også hvordan hun møtte eleven på morgenen, om hvordan hun informerte om hvordan dagen skulle bli. Slik kunne hun og eleven sammen planlegge og tilrettelegge dagen, og hun kunne følge tett opp i løpet av dagen hvordan det gikk i forhold til planen de sammen hadde lagt.

4.4.3 Tidsaspektet

Flere av informantene opplevde det utfordrende å ivareta elever med atferdsvansker, da dette kan være tidkrevende. Et interessant funn er hvordan særlig lærerne påpekte dette som en utfordring. Samtlige lærere nevnte det var utfordrende å skulle ta hånd om en elev dersom det oppstår uro, fordi disse situasjonene tar av tid som skulle gått med til undervisning. Lærer Tonje forteller at hun ønsker å vise omsorg for eleven med en gang det oppstår en situasjon, men at det er utfordrende når det er 25 andre elever tilstede som skal undervises, men at dette oppleves mindre belastende med flere voksne tilstede. Hun beskriver det slik: *når vi er flere inne i en time så er det ikke nødvendigvis meg som må ta det som skjer. Da kan jeg kanskje få lov til å konsentrere meg om de 99% som faktisk følger med på det vi gjør.* Når hun er alene i timen uten andre voksne og en elev utagerer forteller hun at *du må faktisk av og til tilsidesette det barnet.* Hun presiserer videre at hun forsøker å oppklare situasjonen senere når hun har tid. Lærer Ida, med mange års erfaring, forteller hun med årene har funnet mer hensiktsmessige strategier for å møte elevene, men understreker også det er krevende å være leder for resten av klassen dersom det oppstår utagering. Hun påpeker at dersom hun i enhver sammenheng hadde tatt seg tid til å prate med eleven om hvordan hun kan dekke hans eller hennes behov, kunne utfordringene vært løst på et veldig lavt nivå.

Fagarbeider Hilde forteller at hun for å ivareta elever bruker all sin tid på å bygge en god relasjon til elever med atferdsvansker og at det faglige gjerne legges til side for å oppnå en denne relasjonen. Hun understreker det er viktig elevene trives med den voksne og at de føler seg trygge for å kunne lære, og at det går med mye tid til dette. En av hennes fagarbeiderkolleger, Elisabeth, forteller at hun opplever å ha en helt annen relasjon til elevene enn hva lærerne gjør, fordi hun også tilbringer tid med dem på SFO. I tillegg mener hun at hun ser elevene i andre situasjoner enn hva pedagogene gjør. Hun forteller videre at lærerne skal undervise alle samtidig, men at hun som fagarbeider kan sitte bak og observere og hjelpe elevene dersom de trenger det. Hun forteller hun kjenner elevene godt fordi hun tar de i mot hver morgen med taxi, spiser frokost med eleven og tilbringer ettermiddagen sammen. Fagarbeider Silje understreker også hvordan hun bruker mye tid på eleven og det å bli kjent.

Hun presiserer at det er godt med SFO og at hun i tiden på SFO før og etter endt skoledag, kan vise eleven tydelig at hun ser han/henne.

5.0 Diskusjon

5.1 Definisjon, omfang og ulike typer atferdsvansker

Funnene viser at alle informantene hadde erfaring med atferdsvansker. De forteller at vanskene oppleves å øke i kompleksitet og samtlige forteller om en økning av utagerende atferd blant elever. Dette kan for eksempel dreie seg om ulike diagnoser, utfordringer med å passe inn i skolen, uro, stygt vokabular, høyt konfliktnivå og trusler, motstand mot autoriteter, eller vold mot medelever eller voksne. Få av informantene nevner umiddelbart internalisert eller innagerende atferd når de skal beskrive hva de forbinder med atferdsvansker. Denne atferden består gjerne av en sosial og emosjonell komponent, angst og depresjon er ifølge Ogden (2015) de uttrykksformene som er vanligst. Årsakene til denne atferden nesten ikke nevnes kan være flere. Det kan for eksempel tenkes at informantene mangler kunnskap om innagerende vansker eller at de ikke registrerer den i samme grad. Det er også slik at hovedfokuset av flere grunner blir rettet mot den utagerende atferden (Nordahl et al., 2005). Det er også bred enighet blant informantene om at nettopp den utagerende atferden havner mest i fokus, fordi den utfordrer miljøet i større grad.

Ifølge Lund (2012) har det innagerende atferdsuttrykket blitt bagatellisert, ignorert og oversett fordi det ikke rammer omgivelsene i særlig grad. Slik personalet også nevner kan denne atferden være utfordrende å oppdage, fordi elevene som utagerer tar større plass, som igjen kan lede til at elever med innagerende atferdsvansker gjerne blir usynlige. Dersom de ansatte i skolen ikke evner å se elevens utfordringer kan dette få store konsekvenser for eleven. Det er interessant hvordan både fagarbeidere og lærere tilsynelatende er bevisst sin rolle og nevner at disse elevene ikke burde overses, men likevel ikke fanges opp, slik en av fagarbeiderne beskriver: *Vi snakker jo om det. De stille barna. (...) Men dessverre, så må jeg jo si at det glipper for oss.* Dette funnet tilsier at elever med angst, generell redsel, anspenhet, hodepine eller vondt i magen ikke får den hjelpen de trenger i skolen da de ansatte ikke evner å registrere elevens atferdsuttrykk. Dersom skolen ikke mestrer å hjelpe disse elevene vil det kunne føre til økt psykisk sårbarhet blant elever med disse typer utfordringer. Ved at elevene overses, vil også muligheten for tidlig innsats forsvinne, som igjen kan gi store konsekvenser for eleven i et livsløpsperspektiv.

Et annet funn som presenteres er hvordan lærer Tonje forbinder atferdsvansker med uro utover det som kan forventes blant elever. Hun poengterer at hun ikke tenker på småprat og det som kan betegnes som lærings og undervisningshemmende atferd som en atferdsvanske. Likevel nevner hun ikke hva som konkret gjøres dersom denne oppførselen oppstår. Ifølge Ogden (2015) er denne atferden noe som kan føre til et høyt konfliktnivå og negative relasjoner mellom lærer og elev, samt skape dårlige læringsforutsetninger. Dette kan bety at selv om denne læreren ikke anser denne oppførselen som en atferdsvanske er dette en atferd som etter hvert kan utvikle seg i negativ retning. Det kan derfor være viktig at hun korrigerer denne atferden så tidlig som mulig for å ikke la atferden utvikle seg negativt og påvirke relasjonen til eleven uheldig.

Det er også bred enighet om hvordan elever med utagerende atferd ofte er innblandet i konflikter. Kløremerker på hendene og elever som er fysiske er noe av det som nevnes. Det oppleves utfordrende for en av informantene når elevene er fysiske mot den voksne, og når hun fysisk kan gripe inn for å skille elevene. Ifølge Nordahl et al. (2005) kreves det spesifikke ferdigheter hos den voksne i håndtering av vold. Det kan tyde på at denne informanten ikke har fått tilstrekkelig opplæring eller kursing i hvordan hun skal håndtere situasjoner der det oppstår vold, og at det derfor oppleves utfordrende. Av denne eksternaliserte atferden er det også en bred enighet om at det er en overvekt av gutter som har dette atferdsuttrykket. Ifølge Sørli (2000) tenderer gutter mer mot en utagerende og konfronterende atferd, mens jentene er mindre konfronterende og oftere viser med internaliserte atferdsproblemer. Dette stemmer med prosjektets funn, men det er likevel naturlig å anta at det kan være vel så mange gutter som sliter med internalisert atferd. Dette er særlig siden informantene selv nevner at denne atferden ofte glipper, og at de ikke evner å registrere den da den ikke utfordrer omgivelsene i samme grad som den eksternaliserte.

Det kan tenkes det finnes mange ulike oppfatninger av hva atferdsvansker er, fordi det finnes mange og ulike definisjoner. Det kan være rimelig å tenke at definisjonene som er gitt ut ifra en pedagogisk tilnærming har vansker med å skille mellom vanlig, utfordrende atferd og atferdsvansker. Det kan være en glidende overgang mellom den utfordrende atferden og en diagnose, og det kan tenkes at all atferd i skolen som utfordrer miljøet anses som en atferdsvanske. Dette er absolutt en pekepinn på hvorfor det er vanskelig å fastslå hvor mange elever som har utfordringer knyttet til atferd. Dersom en skal forstå definisjonen til Skogen og

Torvik (2013), må vi se bort ifra en diagnostisk tilnærming for å forstå begrepet atferdsproblemer eller atferdsvansker, og kan anta at atferdsvansker er et ikke-ord i diagnostisk forstand. I tillegg kan det tenkes at elever gis diagnoser uten reelt grunnlag, da det ikke vil være mulig å stadfeste noen atferdsdiagnose eksempelvis ut ifra en blodprøve, og at diagnosen stilles ut ifra uklare kriterier.

Det er også slik at ulike faktorer kan påvirke barnets atferd i øyeblikket eleven utredes, og det er vanskelig å fastslå i hvilken grad dette vil ha en påvirkning for diagnosen som stilles. Likevel må det oppfylles visse kriterier for at en diagnose skal fastsettes, blant annet at atferden må vedvare (Skogen og Torvik, 2013). Det kan derfor tenkes at utredningen av vanskene er en omfattende prosess som vil kunne gi en viss pekepinn for elevens eventuelle diagnose. Et av funnene viser hvordan fagarbeider Elisabeth forstår begrepet atferdsvansker og knytter det til ulike diagnoser. Det er et interessant funn, da hun som eneste ansatt nevner at disse vanskene kan bestå av en medisinsk komponent. Det kan tenkes at dette nevnes av denne informanten da hun understreker at hun har mye erfaring med elever med diagnoser som for eksempel autisme.

Et annet funn viser hvordan elevene konsekvent gjør noe annet enn det den ansatte ønsker. Marzano (2003) hevder at dersom en ikke har en god relasjon som et fundament, kan elevene gjøre motstand mot lærerens regler og ønsker. Det er bred enighet blant informantene om denne typen autoritetsmotstand. Dette funnet kan indikere at de ansattes relasjon til elevene ikke er tilstede i samme grad som de skulle ønske og at det derfor er slik at elevene konsekvent gjør noe annet. Det kan også bety at elevene tester den voksnes grenser for å sette relasjonen på prøve for å se om den voksne blir værende. I tillegg er det slik at elever med atferdsvansker ifølge Drugli (2013) ofte kommer inn i negative samspillmønstre med voksne, som kan forsterke negativ atferd over tid. Dette kan igjen medføre at den voksne har mindre oppfølging av elever med atferdsvansker (Carr et al., 1991). Dersom den voksne og eleven har en utfordrende relasjon, og hyppige negative samspill kan dette fungere som en trigger for elevens atferd. Det er derfor rimelig å tenke at det kan være faktorer ved den voksne selv som påvirker elevens atferd.

Faktorer ved den voksne som kan påvirke elevens atferd kan for eksempel knyttes til læreren som nevner at atferdsvansker er noe som utfordrer planen hennes. Det kan tenkes at denne læreren har en mer pedagogisk tilnærming til atferdsvanskene i den forstand at det utfordrer

hennes planlagte læringsaktiviteter. Ifølge Elvén (2017) må de ansatte i skolen tilrettelegge for at elever med atferdsvansker skal ha gode forutsetninger for å klare seg i samfunnet, og dette må gjøres ved at personalet kan håndtere atferden på en effektiv, hensynsfull og medmenneskelig måte. Det er interessant hvordan denne læreren nevner at det er hennes plan som utfordres, men ikke anerkjenner at det kan være faktorer ved hennes planer som kan trigge elevens atferd. Det kan tenkes at undervisningen hennes er lite variert og relatert til elevene, og at det med fordel kan tilrettelegges mer i undervisningstimene. I tillegg skal læreren og de voksne tilrettelegge for at elevene har gode forutsetninger for å klare seg i samfunnet, og det ville vært av interesse å vite hva denne læreren tenker om nettopp dette. Det kan tenkes at hun har et her-og-nå-perspektiv for eleven, og ikke har gjort seg opp tanker om hvor hun ønsker elevene skal være etter endt skolegang. Likevel kan funnet også bety at læreren har varierte og tilrettelagte undervisningstimer og at hun kan håndtere atferden effektivt, men likevel opplever det som utfordrende for sin egen plan.

5.2 Atferdsvansker i skolen

5.2.1 Klassemiljø og sosialt samspill

Klassemiljøet nevnes også som en forsterkende eller beskyttende faktor i utviklingen av elevens atferdsvansker. Et funn tilsier at elevene trenger gode relasjoner innad i klassen og må få kjenne på en tilhørighet, og at de er viktige aktører i utviklingen av klassemiljøet. Ifølge Ogden (2015) fungerer blant annet faktorer som tilhørighet, et positivt skolemiljø, og at eleven gis muligheter for å lykkes som en beskyttende faktor i utviklingen av atferdsvansker. Et annet funn viser at det er nødvendig at elevene skal oppleve mestring, og at det da må tilpasses individuelt for elevene. Det fortelles lite derimot om hvordan elevene konkret skal oppleve mestring og lykkes. Det er også interessant hvordan det i liten grad nevnes hvordan informantene arbeider for at elevene skal få være en del av et godt klassemiljø.

Lærerne er tilsynelatende opptatt av sosiale mål, men nevner lite om hvordan de arbeider med det, annet enn læreren som nevner venneuker og sosiale mål på ukeplanen. Denne læreren kunne ikke spesifikt fortelle hvilke program skolen bruker for å arbeide med sosiale mål, men mente at disse programmene var felles for skolen. Undersøkelsen gjennomført av Ogden (1998) viste hvordan ansatte i skoler med gode og bevisste pedagogiske opplegg rapporterte om mindre utfordrende atferd. En antakelse kan være at det i denne skolen ikke er innarbeidet gode rutiner i arbeidet med sosial læring. Dette kan være en indikator på manglende oppfølging fra ledelsen, eller at ledelsen har prioritert vekk arbeidet med de sosiale målene.

Likevel er mangelen av lik oppfølging noe som kan gi store konsekvenser for elevene. En kan anta at de sårbare elevene som ikke får tilstrekkelig oppfølging i utviklingen av sosial kompetanse vil prestere dårligere akademisk som igjen kan ha en negativ påvirkning for atferdsvanskene. Et funn av interesse er derfor hvordan det kun er fagarbeidere som konkret nevner utfordringer med sosialt samspill. Ifølge Nordahl et al. (2005) er lav sosial kompetanse en individuell risikofaktor i utviklingen av atferdsvansker. Det kan tenkes at dette nevnes av fagarbeiderne fordi de har en mer sosial enn pedagogisk tilnærming til elevene og tilbringer mer tid med dem, enn hva for eksempel lærerne gjør. Det er også interessant fordi fagarbeiderne presiserer at de legger vekk alt som er faglig for å kun konsentrere seg om relasjoner og utviklingen av relasjoner. En av fagarbeiderne understreker også hvordan elever med atferdsvansker trenger tett oppfølging ikke nødvendigvis bare på det faglige.

Det kan tenkes at det ville opplevdes utfordrende for en pedagog å tilsidesette det faglige, fordi læreren har et pedagogisk ansvar. Sollesnes (2018) nevner at det er læreren som har ansvar for at elevene skal gjennomføre læringsaktiviteter. Det er altså lærerens ansvar å gjennomføre læringsaktiviteter, men det er nærliggende å tenke at dette ansvaret også innebærer et ansvar i utviklingen av sosiale ferdigheter. Fagarbeiderne benytter andre fremgangsmåter i sitt arbeid med elevene som kan vitne om at deres rolle først og fremst er viktig fordi læringen har et annet fokus enn kun det faglige. Det kan være naturlig å tenke at dersom elevenes sosiale kompetanse utvikles, vil atferdsutfordringene avta og elevene vil gis et bedre læringsutbytte. Ved at skolen har en innarbeidet plan for å styrke elevenes sosiale kompetanse kan det derfor påstås at når elevenes akademiske ferdigheter øker, vil behovet for spesialundervisning reduseres. Dette kan frigjøre skolens midler som kan brukes til andre nødvendige formål. Derfor kan det altså sies å være formålstjenlig av skolens ledelse å investere tid og ressurser i sosiale programmer og at dette vil gagne både skolen på sikt, men også elevene, først og fremst.

5.2.2 Faktorer ved eleven

Det er bred enighet om at det må skrytes av elevene og at de må roses for å favorisere den positive atferden. Ogden (2015) hevder at det må stilles forventninger til eleven og at prestasjoner må anerkjennes. Dette er funn som bekreftes av både lærerne og fagarbeiderne, og de understreker at elevene trenger både ros og skryt. Funnene tilsier at disse elevene sjelden skryter av seg selv og at dersom de gis insentiver eller belønninger kan dette fungere motiverende. Læreren kan benytte positive konsekvenser dersom elevene gjør det de blir bedt

om, det kan dreie seg om positive tilbakemeldinger eller positive konsekvenser (Ogden, 2015). Dersom dette er noe eleven opplever daglig kan det tenkes at eleven motiveres til å utøve en positiv atferd. Det kan derimot også tenkes at elevens atferd kun er positiv for å motta disse belønningene og at motivasjonen derfor er ytre betinget. Dette kan igjen føre til at det ikke vil skje noen varig endring i elevens atferd.

Ifølge Nordahl et al. (2005) er det slik at barn med atferdsvansker sjelden gis oppmuntring og ros, slik også informantene nevner. Når fokuset stort sett er negativt rundt eleven kan det være rimelig å anta at de ikke ønsker å skryte av seg selv heller. Ved å for eksempel benytte seg av Kahoot-quiz som belønning slik lærer Nora nevner, kan en altså bryte en vond sirkel ved at atferden belønnes og blir noe positivt både for eleven og resten av klassen. Dette kan medføre at eleven blir en viktig del av klassens miljø og opplever tilhørighet. Denne metoden kan benyttes til tross for at skolen tilsynelatende har få felles programmer for utvikling av sosial kompetanse. Dette indikerer at de voksne må velge individuelle strategier for å ivareta elevene, som i dette tilfellet er ved å belønne elevens atferd ved å benytte seg av en quiz.

5.2.3 Samarbeid og nye faggrupper i skolen

Et viktig funn er de ulike oppfatningene av hvordan samarbeidet i kollegiet rundt elever med atferdsvansker var. To av lærerne opplevde ledelsen som tilstedeværende ved behov og hjelpsomme med ressurser. I skoler med manglende felles struktur og regler kan det lettere oppstå atferdsvansker da disse faktorene kan fungere som risikofaktorer (Ogden, 2015). Lærer Ida opplevde det utfordrende å samarbeide med nye kolleger, da de kunne risikere å gi ulike beskjeder til elevene. Det kan være flere faktorer som påvirker samarbeidet og gjør det utfordrende. Dette kan være personlig egnethet, manglende forståelse av barnets utfordringer eller at de voksne ikke er enige i hvordan de kan ivareta elevene best mulig. For å kunne samarbeide best mulig må en være villig til å ta imot ekstern veiledning og ta hensyn til ulike forutsetninger for å fremme et godt samarbeid (Nordahl et al., 2005). Det kommer ikke frem i intervjuene hvordan læreren arbeider for å fremme et godt samarbeid, hvilket kan bety at informanten selv ikke er villig til å ta imot ekstern veiledning eller tar hensyn for sine kollegers forutsetninger. Likevel kan det være mulig at læreren har arbeidet med kolleger som heller ikke er villige til å ta imot veiledning eller velmente råd, og at lærerens egenskaper egentlig er tilstrekkelige og vel så det.

Et annet viktig funn som ble presentert var fagarbeiderens rolle i kollegiet. Skolen har valgt å organisere møter mellom fagarbeidere og lærere med et møte i uken som varer en halvtime. For at skolene skal kunne etablere en praksis og struktur der veiledning og samarbeidstid forekommer regelmessig må det investeres mye tid (Nordahl et al., 2005). Dette ser ut til å være en utfordring i skolen. Det kommer frem fra informantene at en halvtime i uken ikke er nok tid for å etablere en felles praksis og struktur for et godt samarbeid rundt eleven. De som var mest tilfreds med disse møtene var lærerne. Dette kan bety at de synes disse møtene er hensiktsmessig fordi de også har andre møter og annen planleggingstid utover tiden med fagarbeiderne. Det kan også bety at skolen i større grad tilrettelegger for lærernes planleggingstid enn fagarbeidernes og at det er lærernes planleggingstid som prioriteres.

Det ville vært interessant å undersøke om dette er med bakgrunn i utdanning, eller om dette fungerer som en praksis på skolen fordi det alltid har vært slik. Det er også slik at lærerne og fagarbeiderne har ulike arbeidsavtaler og dette vil påvirke tidsbruken fagarbeideren har til rådighet for å planlegge sammen med sine kolleger. Det vil da være nærliggende å tenke at det er skolens ledelse og rektor som kan prioritere og avgjøre hvor mye tid fagarbeiderne skal samarbeide med en lærer rundt en barnegruppe, eller enkeltelev. Leders kjennskap og holdninger til denne tidsbruken vil da være avgjørende for hva som prioriteres for å hjelpe disse elevene. Dersom ledelsen ikke prioriterer dette vil det naturligvis påvirke fagarbeiderne som igjen kan føre til misnøye og som påvirker elevene i negativ grad.

En av fagarbeiderne opplevde tidligere å føle seg oversett og ble omtalt som *bare en fagarbeider*. For å utvikle og gjennomføre gode tiltak for elever med atferdsvansker er det ifølge Nordahl et al. (2005) nødvendig med veiledning til de fagfolkene som daglig har ansvaret for barna. I dette tilfelle har fagarbeideren et ansvar for en eller flere elever som følges fra de kommer om morgenen, til de forlater SFO etter skoletid. Denne fagarbeideren bruker altså hele arbeidsdagen sin på å ivareta en elev med atferdsvansker, og opplevde tidligere at hun ble oversett fordi hun tilsynelatende ikke hadde samme kompetanse som pedagogene til tross for mange år med arbeidserfaring. Det vil være viktig at skolen veileder de ansatte, men det kan også tenkes at det er skolens pedagoger som prioriteres i arbeid med veiledning. Dette er fordi funnene tilsier at lærerne er meget tilfredse med ledelsens tilstedeværelse. Likevel viste det seg at fagarbeideren som tidligere hadde følt seg oversett og opplevd lite anerkjennelse for arbeidet sitt svarte vel så bra på spørsmål om atferdsvansker som pedagogene. Hun brukte samme terminologi og hadde kunnskap om ulike typer

atferdsvansker, samt hvordan en best kan ivareta elevene dersom de utagerer eller innagerer. På den ene siden kan det gi en pekepinn om at den ulike kompetansen blant personalet i skolen må løftes opp og frem, slik at den anerkjennes av alle ansatte i skolen. På den andre siden viste det seg at lærer Tonje påpekte viktigheten av fagarbeidere og satte stor pris på å ha disse tilstede i undervisningstimene da fagarbeiderne brukte mest tid på elever med atferdsvansker og ofte kjente elevene best. Dette viser at det også vil være individuelle forskjeller i oppfatningen av fagarbeidernes rolle.

Fagarbeider Hilde opplevde at den nye lærernormen resulterte i at hennes yrke var blitt mindre viktig, til tross for en økning av elever med atferdsvansker. Hun var redd ikke viktigheten av flere yrkesgrupper i skolen ble synliggjort. I læreplanverket Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019) er det utarbeidet retningslinjer for skolen. I den overordnede delen er det beskrevet om profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Disse er prinsipper for skolens praksis og her nevnes lærerens rolle i stor grad, og lite om andre yrkesgrupper. Innledningsvis i denne delen beskrives hvordan skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte skal reflektere over verdier en har felles, og vurdere og videreutvikle skolens praksis. Her er altså alle ansatte inkludert i beskrivelsen.

Videre står det at skoleeiere, skoleledere og lærere ut ifra sine roller har et felles ansvar for å tilrettelegge for god utvikling i skolen. Det nevnes altså ingenting om fagarbeidere eller andre yrkesgrupper i skolen i tilretteleggingen for å utvikle en god skole. Det kan derfor antas at fagarbeiderens utsagn om at hennes yrke var mindre viktig er en reell antakelse. Videre i Fagfornyelsen står det også at alle ansatte i skolen aktivt skal ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet slik at skolen videreutvikles. Det innebærer blant annet at en reflekterer over skolens verdier, bruker forsknings- og erfarings basert kunnskap samt etiske vurderinger for tiltak som er målrettede. I tillegg nevnes det at velutviklede strukturer for samarbeid, veiledning og støtte på tvers av kollegiet fremmer en lærings- og delingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2019). Igjen nevnes det at alle ansatte skal delta, men det kan tenkes at det vil være krevende tidsmessig for en fagarbeider som ikke har planleggingstid å gjennomføre disse oppgavene i samme grad som en lærer.

5.3 Atferdens funksjonelle grunnlag

5.3.1 Barnet som system og påvirkende faktorer

Funnene viser at det var bred enighet blant informantene om at atferdsvanskene kan uttrykke noe annet enn det som kommer til syne ved for eksempel utagering. Slik Drugli (2013) nevner er det viktig at personalet i skolen har en systemisk forståelse av hvorfor barn uttrykker negativ atferd. Samtlige informanter fortalte om bakenforliggende årsaker for atferden. De understrekte at vanskene kan uttrykke redsel, utrygghet og mangel på kontroll og oversikt. Utrygghet kan ifølge Lund (2012) være en konsekvens av atferdsvansker og at vanskene må sees i samspill med omgivelsene. Det er altså informantene som opplever elevene på denne måten. Ingen av informantene fortalte om samtaler med elevene der elevene selv har forklart hva årsakene til atferden kan være. Likevel er det nok forskning på feltet som tilsier at elevens atferd kan fungere som et uttrykk for noe annet. Et interessant funn for veien videre ville vært å intervju elevene for å høre om deres egne opplevelser stemmer overens med de ansattes antakelser.

Et funn viser det er utfordrende for elever med atferdsvansker, når verden rundt dem ikke forstår. Det er viktig å forstå hvorfor atferden forekommer, altså atferdens funksjonelle grunnlag (Ogden, 2015). Elever som viser en vanskelig atferd har kanskje utfordringer med å mestre en utfordrende hverdag eller livssituasjon som trigger negative reaksjoner (Ogden, 2015). Flere av informantene nevnte at elevene kunne komme med bagasje og ha opplevd vonde ting i for eksempel hjemmet og har utfordringer fra tidlig alder. Dette kan absolutt være faktorer som påvirker elevens atferd. Informantene nevner også manglende oppfølging i hjemmet, mangel på kjærlighet og omsorg og familier med høyt konfliktnivå. Pianta (1999) påpeker at i familier der relasjonene er konfliktfylte kan dette fungere som en risikofaktor. Ifølge Webster-Stratton og Hammond (1998) kan hyppige og alvorlige konflikter i hjemmet øke sannsynligheten for å utvikle atferdsvansker. Elevene kan altså ta med seg disse erfaringene til skolen og uttrykker et behov om hjelp.

Personalet i skolen har altså en felles forståelse av at atferden kan uttrykke noe mer, men det kommer ikke frem hvordan de arbeider for å avdekke forhold som kan påvirke disse sårbare elevene. Dette kan potensielt gi store konsekvenser for eleven dersom eleven for eksempel bor under forhold som der det foregår omsorgssvikt, og ikke gis nødvendig hjelp og oppfølging. Det er også viktig at skolens betydning vektlegges i utviklingen av

atferdsvansker. Ifølge Vaaland et al. (2011) må elevens atferd sees i konteksten den oppstår. Det kommer ikke frem i funnene hvordan lærerne og fagarbeiderne opplever egen rolle i utviklingen av atferdsvansker. Det kommer heller ikke frem hvordan de ser på miljøet, eller forstår konteksten der vanskene kommer til syne, med unntak av dager som oppleves annerledes for elevene. Ifølge Drugli (2013) kan positive relasjoner mellom den voksne og elev bidra til en reduisering av aggressiv atferd og fremme god tilpasning i skolen. Hvordan de voksne bygger relasjoner til disse elevene vil altså være en faktor som kan påvirke og forsterke eller dempe elevens atferd.

Det er også slik i utviklingen av atferdsvansker at skolen kan fungere som en risikabel eller beskyttende faktor. Ifølge Barneombudet (2017) og deres rapport tilsier funn at assistenter og lærere håndterer elever etter beste evne, men at dette kan virke mot sin hensikt og trigge atferden. Ifølge Hattie og Goveia (2013) er det nødvendig at læreren trenger grunnleggende ferdigheter som sørger for at forstyrrende atferd reduseres. En faktor som kan fungere beskyttende er et godt skole-hjem samarbeid. Ifølge Kvello (2010) vil en skole med god kontakt mellom skole og hjem fungere som en beskyttende faktor i utviklingen av vansker. Det er kun én informant som nevner dette som viktig og det er lærer Nora. Det kan tenkes at hun i større grad har kontakt med hjemmet enn sine kolleger som arbeider som fagarbeidere. Da er det likevel nevneverdig at ingen av de andre lærerne nevner dette som en viktig faktor i ivaretagelsen av elever med disse vanskene når skole-hjem-samarbeid skal være en vesentlig del av læreryrket.

5.4 Relasjoner

Samtlige informanter har eller har hatt en relasjon til elever med atferdsvansker. Pianta (1999) poengterer at relasjonen mellom lærer og elev er en vesentlig ressurs for elevens utvikling. Fagarbeider Elisabeth opplever det utfordrende å bygge relasjoner til elever med atferdsvansker da det tar lang tid, mens lærer Tonje opplever det som positivt da hun tilbringer mye tid med disse elevene og virkelig kan bli kjent. Webster-Stratton (2018) hevder at en avgjørende faktor i relasjonsbygging er at den voksne legger ned en innsats i å utvikle en positiv relasjon til barnegruppen eller barnet de har ansvar for. Disse to informantene har ulike yrker i skolen og det kan tenkes at fagarbeideren opplever det utfordrende fordi hun er den som tilbringer mest tid med elever med atferdsvansker og det kan antas hun står i flere situasjoner med elevene i løpet av en dag.

Til tross for at begge de voksne investerer mye tid i relasjonen kan det tenkes at fagarbeideren som ivaretar eleven fra den kommer på SFO om morgenen til eleven er ferdig på skolen vil ha den beste relasjonen og kanskje derfor opplever det utfordrende i større grad enn læreren som tilbringer mindre tid med eleven. Fagarbeider Elisabeth forteller selv at hun har en helt annet relasjon til elevene enn hva læreren har. Hun beskriver det ved at: *selv om vi ikke har utdannelse som lærere, så ser vi jo elevene på en annen måte. Spesielt hvis de går på SFO, så har vi en helt annen relasjon til elevene.* Dette viser igjen at fagarbeideren selv opplever viktigheten av å treffe elevene gjennom hele dagen og at dette er avgjørende i utviklingen av relasjoner. Lærer Tonje understreker også hvordan fagarbeiderne kjenner elevene best nettopp fordi de tilbringer mest tid med elevene. Dette viser en overensstemmelse mellom de to kollegene til tross for ulik yrkesbakgrunn. De er altså enig i at den som tilbringer mest tid med eleven på sikt vil utvikle den beste relasjonen.

Lærer Nora understreker at hun i relasjonsbyggingen: *prøver å komme inn under huden på eleven, så jeg kan snakke med hjertet.* Dette utsagnet kan bety at informantene ønsker å uttrykke varme overfor eleven og være empatisk. Det kommer ikke frem hva læreren legger i begrepet *å snakke med hjertet*, hvilket kan være en indikasjon på at læreren ikke har noen spesiell forståelse av begrepet, men bruker det fordi det kan anses som beskrivende og flott. Likevel har denne læreren tidligere uttrykt at hun tilrettelegger mye rundt eleven, arbeider kontinuerlig for å opprettholde et godt skole-hjem-samarbeid, og ønsker å opptre empatisk, forståelsesfull og ærlig overfor eleven. Dette sett som en samlebetegnelse kan forstås som at informantene ønsker å dele av hele seg, og være en lærer som investerer mye av seg selv i etableringen av voksen-elev-relasjonen.

5.5 Ivaretagelse av elever med atferdsvansker

En viktig faktor i relasjonsutviklingen og ivaretagelsen av elevene som også presenteres i funnene er å kjenne eleven og at elevene har tillit til den voksne. Drugli (2013) poengterer at nære og varme barn-voksne-relasjoner i skolen assosieres med gjennomgående positiv tilpasning. Det er da en forutsetning av den voksne tar ansvar for å etablere en positiv relasjon til elevene. Relasjonen kan også oppleves utfordrende for informantene og lærer Tonje opplevde det utfordrende å verne om en elev etter at elevene hadde krenket henne fysisk. Dette kan resultere i at tilliten mellom lærer og elev brytes, men det er likevel den voksne som

har ansvar for relasjonen. I henhold til Opplæringslova (1998) §1-1, er det slik at skolen skal møte elevene med blant annet respekt og tillit. Dette vil innebære at læreren også er lovpålagt å møte elevene med respekt og tillit til tross for at relasjonen kan oppleves utfordrende etter en voldelig hendelse.

Utagerende og innagerende atferdsvansker er noe informantene er enig i burde håndteres på ulike måter. Felles for begge typene er ifølge (Lund, 2012) blant annet at de kan føre til ensomhet, utfordringer knyttet til etablering av vennskap og en atferd som er utfordrende for omgivelsene. Det kan tenkes at den voksnes møte med elevene i disse situasjonene derfor kan påvirke elevens faglige utvikling og trivsel. Dersom elevens atferdsuttrykk fortsatt ikke registreres kan ensomhet forekomme og vennskap utebli. Dette kan særlig være utfordrende for de barn med innagerende atferdsvansker fordi de i utgangspunktet ifølge (Paulsen & Bru, 2016) danner få, men dype relasjoner. Igjen kan det altså være skolen og skolens ansvar å sørge for at elevene får den hjelpen de trenger der de er.

To av informantene påpeker de klarer å ta hånd om elevene på best mulig måte dersom de vet om elevens vansker, gjerne før eleven begynner på skolen. På den måten kan de rette instansene kobles på og hjelpen kan komme raskere. De mener det er vesentlig at dersom det kommer elever med traumbakgrunn vil det være nødvendig med kompetanse om traumer for å kunne hjelpe eleven best mulig. På den ene siden kan det være nødvendig at skolen ved om elevens bakgrunn, men på den andre siden er det opp til hver enkelt familie da de kan oppleve stigma, dårlige erfaringer og negative tanker knyttet til barnets atferd. Det vil likevel være mest hensiktsmessig dersom personalet er informert og kan tilrettelegge for barnet før det begynner på skolen, som igjen kan virke forebyggende. Lærer Ida forteller at i ivaretagelsen av elever med atferdsvansker opplever hun egen rolle slik: *jeg tenker at ethvert barn har en nøkkel – og det er jo den vi prøver å finne*. Det kommer ikke tydelig frem hvordan denne informanten arbeider for å finne nettopp denne nøkkelen hun prater om. Dette sitatet kan bety at en som voksen må ha forståelse for at alle elevene er ulike, men det nevnes i liten grad hvordan det arbeides med helt konkret. Det kan tenkes at for å finne denne nøkkelen må en som voksen ha en trygg relasjon til elevene slik at elevene vil fortelle om sine utfordringer, og på denne måten kan tas vare på ut ifra deres behov.

Et annet interessant funn er hvordan det brukes mye tid på forberedelser for å ivareta elever med atferdsvansker og at dette innebærer foreldresamarbeid og samarbeid med andre

instanser. Det er kun lærer Nora som nevner dette når hun beskriver hvordan elevene ivaretas. Ifølge en kvalitativ studie der 27 pedagoger ble intervjuet, gjennomført av til Drugli, Clifford og Larsson (2008) kom det frem at det utvilsomt er slik at pedagogene bruker mye energi og tid på elever med atferdsvansker, men at det ikke får effekten det fortjener fordi tilnærmingen til arbeidet ikke er systematisk nok. Det kan tenkes at siden lærerne har mer planleggingstid og et overordnet ansvar for elevene, vil de bruke like mye tid på eleven som en fagarbeider, men at fagarbeideren i større grad tilbringer tid med eleven. Dette vil igjen påvirke relasjonen fagarbeider og elev imellom, og lærer-elev, men det er interessant at dette er oppgaver som likevel må gjennomføres som pedagogene ikke berømmes for i samme grad. En interessant diskusjon vil være hva som er viktigst for at eleven skal få det best mulig. At den voksne er tilstede med barnet hele tiden, eller om forberedelser og indirekte arbeid med eleven veier tyngst for ivaretagelsen.

5.5.1 Individuelle tilpasninger

Det kommer tydelig frem i funnene at det tilrettelegges individuelt for den enkelte elev og at elevene skal oppleve mestring. Det er skolens ansvar å tilrettelegge for utviklingen (Bru et al., 2016). Ifølge studien til Drugli et al. (2008), kom det frem at pedagogene som arbeidet med elever med atferdsvansker ikke arbeidet etter noen bestemt metode, men at de ønsket å finne løsninger tilpasset hver elev. Lærer Nora forteller at *når elevene blir tatt ut og snakka med av voksenpersoner så er det individuelt hvordan den voksne ønsker å angripe situasjonen.*

Dersom en tar utgangspunkt i skolens mangel på felles rutiner for utvikling av sosial kompetanse, kan det være nærliggende å anta at de voksne håndterer atferden etter beste evne. Det er likevel også skolens ansvar å tilrettelegge for elevenes utvikling som igjen kan sies å innebære både en pedagogisk, men også sosial utvikling. Dersom elevene mottar ulike og tvetydige beskjeder fra de voksne kan dette virke uforutsigbart og fungere som en utløsende faktor for atferdsvanskene.

5.5.2 Den voksnes kompetanse

Ifølge Bru et al. (2016) er skolen i en unik posisjon til å identifisere utfordringer og formidle hjelp. Elevene kommer med ulik bagasje i skolen, og det var bred enighet blant informantene om at de på best mulig måte kunne ivareta en elev dersom de har kjennskap til elevens vansker og utfordringer. Et viktig funn er hvordan en av fagarbeiderne beskriver at med kunnskap om barnets fortid, kan en raskere koble på de rette instansene og gi barnet den

hjelper der trenger. Dette samsvarer med påstandene til Bru et al. (2016) om at det er nødvendig at skolen har tilstrekkelig kompetanse for å iverksette rette tiltak med de riktige instansene. Dette funnet kan bety at denne fagarbeideren med mange års erfaring har opparbeidet seg nok kunnskap og kompetanse på dette feltet til tross for at hun tidligere opplevde å føle seg oversett og ikke kompetent nok i møte med sine kolleger. Funnet er av interesse fordi det indikerer at mange år med lærerutdanning ikke nødvendigvis er det som trengs for å kunne ivareta elever med atferdsvansker.

Det er også et spennende funn hvordan fagarbeider Silje understreker at hun ikke har nok kompetanse, ønsker mer kursing og poengterer at fagarbeidere ikke har nok grunnlag for å arbeide med elever med for eksempel autisme. Dette kan ha sammenheng med antall år med arbeidserfaring eller være en generell oppfatning av fagarbeideren om at hennes kompetanse i skolen ikke er tilstrekkelig. Likevel er det interessant hvordan lærer Ida påpeker at en kan innhente seg kunnskap om et felt uavhengig av yrkesbakgrunn og utdanning. Dette indikerer at hun mener en kan lese seg opp på et felt og ha tilstrekkelig kompetanse uansett stilling i skolen. Ifølge Elvén (2017) håndterer ansatte i skolen elever med atferdsvansker etter beste evne, men presiserer at den enkelte ofte ikke har tilstrekkelig og nødvendig kunnskap om hvordan en burde opptre. Dette funnet viser altså det som kan forstås som en ulik oppfatning blant fagarbeiderne, men en kan altså anta at det antall år med arbeidserfaring som skiller disse fagarbeiderens oppfatning.

5.5.3 Tidsaspektet

Både lærere og fagarbeidere nevner at det er utfordrende å ta hånd om elever med atferdsvansker da de opplever at tiden ikke strekker til. Lærerne påpeker at det er en utfordring fordi det spiser av mye tid som skulle gått med til undervisning. Dette er interessant da lærer Tonje understreker at elever med atferdsvansker ofte har behov for å tilbringe tid med læreren sin. Elvén (2017) hevder at en i skolen ofte konsentrerer seg om undervisningen og at atferdsvanskene er noe som ødelegger denne. Det kan tenkes det derfor er lærere som i større grad er opptatt av dette da de som utdannede pedagoger vil ha en mer pedagogisk tilnærming til elevene og undervisningen, og ikke ivareta en elev akkurat idet det oppstår en utfordrende situasjon, men heller prioritere undervisningen. Det kan igjen tenkes at klasseledelsen da blir svak. Svak klasseledelse kan føre til en økt forekomst av atferdsvansker i klasserommet (Drugli, 2013). Det er også slik ifølge Webster-Stratton (2018) at det

beklageligvis er slik at ansatte i skolen ikke har tilfredsstillende støtte til å håndtere atferdsvansker i klasserommet, og vi kan anta at det med støtte i dette tilfelle menes tilfredsstillende antall voksne tilstede. Det kan derfor være naturlig å anta at dersom fagarbeiderne ble brukt i større grad i klasserommene, kunne læreren konsentrert seg om klasseledelsen, og de kunne samtidig hatt muligheten til å oppklare situasjoner raskere.

I følge Drugli et al. (2008) kommer det frem i deres studie at pedagoger som hadde en ekstra ressurs i form av en voksen som hele tiden fulgte elever med atferdsvansker førte til at dette reduserte elevens atferdsvansker fordi eleven fikk tettere oppfølging. Ved at det altså er tilstrekkelig antall voksne og ekstra støtte kan det sies å ville være hensiktsmessig for alle parter, og særlig elevene som gis tett og nødvendig oppfølging. Videre i studien til Drugli presenteres det forskning om at pedagoger uten denne støtten opplevde det frustrerende å følge opp eleven med atferdsvansker fordi det gikk på bekostning av de andre elevene, og at uansett hva de valgte, fikk de dårlig samvittighet. Dette kan sees sammen med funnet om hvordan lærer Ida påpeker at dersom hun i enhver sammenheng hadde tatt seg tid til å prate med eleven, kunne hun dekket elevens behov og utfordringer vært løst tidligere. Et viktig poeng kan igjen være hvordan det ved å benytte flere voksne i klasserommet kan frigjøre tid slik at også lærerne kan ta seg tid til å oppklare situasjoner, samt tilbringe mer tid med elevene. De to yrkene er av ulik art og det er lærerens ansvar å undervise og ivareta hele barnegruppen. Det kan tenkes at fagarbeideren i større grad skal konsentrere seg om én eller et fåtall elever, og ikke hele klassen slik læreren er nødt til. Dette kan igjen bety at fagarbeideren ikke vil oppleve tidsaspektet som utfordrende fordi en av deres arbeidsoppgaver nettopp er å tilbringe tid med elevene, én til én, og de i større grad er autonome i tiden de tilbringer med eleven.

5.5.4 Forebygging

Det nevnes i funnene at elevenes atferdsvansker særlig kommer til uttrykk når dagene er annerledes. Som for eksempel dersom det er juleverksted, plutselige endringer i løpet av en dag, eller vikarer som må tiltre uten særlig varsel. For å arbeide forebyggende poengterer flere av informantene at de prøver å forberede dagene så godt som mulig for å redusere den negative atferden. Ogden (2015) hevder at å styrke elevenes ressurser og kompetanse gjennom lærings- og helsefremmende tiltak, samt reduisering av risiko er det som kan betegnes som forebygging. Ved at elevene er forberedt på hva som skal foregå vil det altså fungere som en beskyttende faktor, men kan også styrke ressursene eleven har.

Uforutsigbarhet i hverdagen vil derfor fungere som en risikofaktor for elevene, og informantene ønsker å forebygge dette. Likevel vil det være vanskelig å forutsi om en kollega blir syk og det plutselig må settes inn en vikar. Det er også viktig at eleven opplever den voksne som forutsigbar (Nordahl et al., 2005). Det vil være nærliggende å tenke at forutsigbarhet er særst viktig for elever med atferdsvansker. På denne måten kan en arbeide forebyggende og elevene kan få en tydelig oversikt over dagen.

Funnet om læreren som håndhilser på alle elevene og ønsker å sikre at de føler seg sett er også av interesse. Lærer Nora forteller at *at alle skal bli sett, det legger jeg vekt på fra første time hvor vi hilser, tar hverandre i hånda og sier god dag, til vi går ut etter siste time og takker for i dag*. En undersøkelse gjennomført av Allday og Pakurar (2007) viser at der læreren hilser på elevene når de entrer klasserommet og henvendte seg direkte til elevene i undervisningen, resulterte i at elever med atferdsvansker hadde enklere for å konsentrere seg og at de forstyrret mindre i begynnelsen av timene. Det kan tenkes at denne læreren ønsket å håndhilse for å sikre at hun så alle elevene, også de med atferdsvansker, og ikke var klar over den positive funksjonen det ville ha på disse elevene. Likevel var dette noe hun ønsket å gjennomføre hver dag. Det er flere faktorer som kan være avgjørende for om dette er en hensiktsmessig strategi.

For det første kan det tenkes at det vil være avgjørende at det da er samme lærer som ønsker velkommen hver morgen for å skape kontinuitet og forutsigbarhet for elevene. For det andre vil det være vesentlig at læreren gjennomfører dette og følger opp konsekvent slik at det ikke fungerer mot sin hensikt og trigger atferden. Et eksempel kan være dersom en lærer tvinger en elev til å håndhilse på starten av dagen. Det kan tenkes at en elev med atferdsvansker og autoritetsmotstand ikke vil gjennomføre dette. Det kan være naturlig å tenke at det da fungerer som en trigger heller enn en god start på dagen. For det tredje er det slik at det er fagarbeiderne som i stor grad tar i mot elevene med atferdsvansker, og det kan tenkes at de allerede har gitt eleven en god start på dagen og at håndhilsningen i døren derfor ikke er lærerens fortjeneste, men fagarbeiderens som har møtt elevene tidligere på for eksempel SFO. Det ville vært interessant å vite hvordan denne lærerens klasserom var påvirket av utfordrende atferd sammenlignet med lærere som ikke håndhilser på sine elever ved timens oppstart.

Ifølge Webster-Stratton (2018) er det viktig med en tydelig start og avslutning på dagen, og at dette kan føre til at en knytter bånd til elever med utfordrende atferd. I tillegg hevder hun at

en tydelig avslutning kan reparere relasjoner dersom det har oppstått en utfordrende situasjon tidligere. Dette samsvarer med lærerens ønske om å håndhvilse på alle elevene på starten og slutten av dagen. Et annet interessant funn her er derimot hvordan en av fagarbeiderne opplever at relasjonen kan repareres fordi hun får tilbringe tid med eleven på SFO etter endt skoledag. Dette kan igjen indikere at fagarbeiderne som får tilbringe mest tid med elevene, også i størst grad vil ha tid og mulighet til å bygge dype relasjoner, og samtidig reparere denne dersom det blir nødvendig. Fagarbeiderne kan altså pleie relasjonen hele dagen, mens lærerne i stor grad kun kan ivareta relasjonen i tidsrommet den tilbringer med eleven, gjerne da i undervisningen. Dette vil kunne påvirke lærerens relasjon til elevene, fagarbeiderens relasjon til elevene og elevens oppfatning av sin relasjon til de ulike ansatte.

6.0 Avslutning

6.1 Avsluttende refleksjoner

Gjennom hele prosessen med prosjektet dukket det opp viktige og interessante funn som kunne bidra til å besvare problemstillingene. Det kan sies utfordrende å skulle gi noen konkret konklusjon da problemstillingene ønsket å belyse hvordan personalet ivaretar elever med atferdsvansker, og hvordan de opplever sin relasjon til disse elevene. Likevel er det noen funn som må løftes frem. Et av prosjektets mest spennende funn er hvordan det er en ulikhet mellom fagarbeiderne og lærernes rolle i skolen. Det er interessant hvordan fagarbeiderne tilsynelatende tidligere opplevde å føle seg oversett, mindre kompetente og at deres jobb er mindre viktig. Likevel nevner lærerne viktigheten av å være flere voksne tilstede i undervisningen, og at det er trygt å ha med seg fagarbeidere i timene da de ofte kjenner elevene best.

Et annet interessant funn er hvordan tid spiller inn som en viktig faktor i ivaretagelsen av elevene. Lærerne opplever det utfordrende og tidkrevende og det kan antas dette er fordi lærerens pedagogiske ansvar innebærer å ta hånd om hele klassen. Det kom også frem i prosjektet at lærerne i større grad bruker sin planleggingstid når de tar vare på barna, og arbeider indirekte med eleven. Både fagarbeiderens og lærerens tilnærming til arbeidet med og rundt eleven er begge viktig. Det kan tenkes at det er fagarbeideren som vil oppnå en best relasjon fordi eleven tilbringer mer tid med han eller henne, men dette trenger ikke nødvendigvis fungere som en sannhet. Både fagarbeidere og lærere var enig i at viktige faktorer i relasjonsbyggingen var tillit, å kjenne eleven, at det gjøres individuelle tilpasninger,

og forebygging. Det var bred enighet om at dette var sentrale punkter for å kunne ta vare på elevene best mulig.

Barns beste kan også dreie seg om et godt samarbeid blant de ulike faggruppene i skolen, og dette kan tenkes å være vesentlig for å kunne gi elever med atferdsvansker tilstrekkelig støtte. Dersom de voksne gir like beskjeder og er til å stole på kan dette gi barna en best mulig hverdag. Et funn som kan gi store ringvirkninger er hvordan det kan sies å være et fravær av sosiale programmer i skolen. Det kan antas at skolen har manglende rutiner for hvordan de skal arbeide med disse programmene, og det kan igjen gi konsekvenser for elevene. Et poeng som ble diskutert er hvordan en ved å styrke elevenes sosiale kompetanse kan føre til at elevens akademiske ferdigheter øker, som igjen vil redusere behovet for spesialundervisning og frigjøre midler i skolen. Det kan tenkes at disse midlene kunne blitt benyttet til å øke bemanningen i klasserommene, og på denne måten ville også lærerne hatt tid til å oppklare utfordrende situasjoner i løpet av en dag, uten dårlig samvittighet. Dette ville i stor grad være til fordel for elevene som trenger det mest.

I prosjektet kommer det ikke tydelig frem hvordan de ulike yrkesgruppene håndterer atferdsvansker, men de er av en felles oppfatning om at det er en økning i vanskene, og at de er mer komplekse enn tidligere. Hvordan skolene tilrettelegger kan fungere som en beskyttende faktor, og det kan tenkes at det i enkelte tilfeller er skolen selv om trigger elevens atferd. Det viser seg også at det kan være utfordrende å skille mellom vanskelig, men vanlig atferd og en diagnose. I sine beskrivelser har både fagarbeidere og lærere svart godt og utfyllende, og svarene har vært i overensstemmelse med faglitteraturen. Dette kan indikere at begge yrkesgrupper er like kompetent til å ivareta elever med atferdsvansker. Ulikhetene mellom yrkesgruppene var i utgangspunktet ikke et formål som skulle belyses, men ble en viktig del av prosjektet da funnene tilsa at det var forskjeller i de ulike rollene.

Et spennende funn som ikke er relatert til prosjektets problemstilling, men dukket opp underveis i prosjektet, er hvordan det i forskningslitteraturen nesten er fravær av teori om de ulike yrkesgruppene i skolen. I stor grad nevnes kun skoleledere og pedagoger, og det er lite som tilser at det for eksempel arbeider fagarbeidere, miljøterapeuter og assistenter i skolen. Det kan tenkes en i større grad må løfte frem andre ulike yrkesgrupper og se viktigheten av arbeidet de gjør, slik også informantene nevner. Avslutningsvis kan det altså konkluderes med at de ansatte tar vare på elevene etter beste evne, men at de mangler felles strategier for

elevene. Hvordan personalet opplever sin relasjon er også ulikt fra ansatt til ansatt, men det kan tenkes at de som tilbringer mest tid med elevene vil ha den beste relasjonen. Likevel vil det være viktig at skolens ledelse prioriterer de ansatte og elevene slik at de alle gis muligheter til å utvikle seg. Elevene trenger tydelige voksne som snakker med hjertet, tenker med hjertet, som kjenner dem godt og genuint ønsker dem alt vel.

6.2 Kritiske betraktninger

Det er også noen aspekter ved prosjektet som kunne vært endret. Særlig knyttet til oppgavens metode. Siden alle informantene var samlet i samme grunnskole og arbeidet samme sted kunne det vært benyttet et fokusgruppeintervju der alle var tilstede, eller en kombinasjon av fokusgruppe- og individuelle intervju. I ettertid tenker jeg at dette ville vært veldig spennende. Det å høre om deres refleksjoner i plenum ville muligens ført til interessante dialoger med mye informasjon. Det kan dog tenkes at svarene ville vært annerledes og at de ansatte ikke hadde ville dele like åpent og ærlig som de gjorde individuelt. I tillegg var det slik at utvalget ved en tilfeldighet ble bestående av tre fagarbeidere og tre grunnskolelærere. Dersom dette var planlagt i forkant, kan det tenkes spørsmålene i intervjuguiden i større grad ville tilpasses de ulike yrkesrollene og ansvaret som følger med de ulike stillingene. Likevel ble det gitt svar som kunne utfordre de ulike yrkesgruppens utsagn.

Som utdannet barnehagelærer er det også kanskje nærliggende å anta at jeg ville vinkle oppgavens problemstilling mot nettopp barnehagen. Likevel valgte jeg å fokusere på elever med atferdsvansker i grunnskolen da overførbarhet til både barnehage og videregående ville være vesentlig og noe jeg kan ta med meg videre i yrkesutøvelsen. Det viste seg at oppgaven ble større enn først antatt og dette kan tenkes å skyldes antall informanter som ble brukt. Datagrunnlaget ble likefullt rikt, og det kunne trekkes frem viktige poeng for å belyse oppgavens problemstilling. At alle informantene arbeidet i samme skole viste seg å gi et godt sammenligningsgrunnlag, til tross for mye data. Hele prosjektet har lært meg masse og personalets fyldige beskrivelser har vært mye av grunnen til dette.

6.3 Implikasjoner for videre forskning

Forskningen som presenteres innledningsvis om at elever med atferdsvansker trives dårligere, og har lærere og voksne som ignorerer og overser er meget interessant forskning. For veien videre kunne det vært ønskelig å forske på hvordan elevene selv opplever å bli ivaretatt og

hvordan de selv opplever egen relasjon til de voksne i skolen. Andre problemstillinger som har dukket opp underveis er hvordan de ulike yrkesgruppene samarbeider, og viktigheten av bevisste og gode pedagogiske opplegg i skolen. Et annet funn for forskningen videre er hvordan de ulike yrkesgruppenes tilnærming til elevene og det ville vært interessant å undersøke hva som i størst grad påvirker eleven. At de har voksne som er tilstede fra de kommer på skolen til de reiser hjem, eller at det finnes lærere som tilrettelegger og forbereder og dermed arbeider indirekte med eleven. Atferdsvansker er et felt der det er nødvendig med mer forskning. Dette kommer også frem i dette prosjektet da informantene forteller om en stadig økning, og mer komplekse vansker.

Litteraturliste

- Allday, A. R. & Pakurar, K. (2007). Effects of teacher greetings on student on-task behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 40(2), 317-320.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1901/jaba.2007.86-06>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon : psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children : Clinical and developmental issues* (2. utg.). New York: The Guilford Press.
- Carr, E. G., Taylor, J. C. & Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(3), 523-535. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-523>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage Publications.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., Clifford, G. & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 279-291.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313830802025082>
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. California: Sage Publications.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna: handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem og OL Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer : Systemperspektiv og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Greene, R. W. (2005). *Eksplorative barn* (A. Solli, Overs.). Oslo: Pedagogisk forum.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176-193). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M, Andersen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvvello, Ø. (2010). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-81). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*. New York: Guilford Publications.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø : Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/#sammen>
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, 4, 23-27. Hentet fra http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Perry, K. E., Donohue, K. M. & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology, 45*(3), 269-292. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.02.005>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2011). Problematferd i skolen : hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd. *Stavanger: Senter for atferdsforskning*. Hentet fra: https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137069/Laringsmiljosenteret/Pdf/Respekt_temahefte_Problematferd.pdf
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjeland-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. Cosmovici & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, P. L., Ellis, D. N., DeBriere, T. J. & Wehby, J. H. (1993). Classroom Interactions of Children with Behavior Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 1*(1), 27-39. <https://doi.org/10.1177/106342669300100106>
- Skogen, J. C. & Torvik, F. A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/rapport-20134-pdf.pdf>
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: PEDLEX.
- Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the ‘original sin’ hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *The*

- Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>
- Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of ‘onset’ of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9(1), 8-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/cbm.288>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning* Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Vaaland, G. S., Idsoe, T. & Roland, E. (2011). Aggressiveness and Disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539850>
- Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere : hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage* (A. Sjøbu, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1998). Conduct Problems and Level of Social Competence in Head Start Children : Prevalence, Pervasiveness, and Associated Risk Factors. *Clinical Child and Family Psychology Review volume*, 1(2), 101-124. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1021835728803.pdf>
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer : innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

NSD Personvern

Prosjekttittel

Personalets ivaretagelse av grunnskoleelever med atferdsvansker

Referansenummer

567075

Registrert

07.01.2020 av Sofie Kløcker Christensen - [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Einar Garmannslund, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sofie Kløcker Christensen, [REDACTED]

Prosjektperiode

06.01.2020 - 29.05.2020

Status

28.05.2020 – Vurdert

Vurdering (2)

28.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.05.20. Vi har nå registrert 29.05.20 som ny sluttdato for forskningsperioden. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

22.01.2020 - Vurdert

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.01.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TAUSHETSPLIKT Vi minner om at forsker og informant har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuene. Vi forutsetter at dere er forsiktig med å bruke eksempler da det kan komme frem direkte eller indirekte identifiserende opplysninger. Det kan derfor være hensiktsmessig om forsker avklarer dette med informanten i forkant av intervjuet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.20

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik Tlf.
Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Henviser også til tilbakemelding etter telefonsamtale med NSD der kontaktperson Silje understreker viktigheten av informantenes erfaring:

Viser til hyggelig telefonsamtale i dag der vi snakket om taushetsplikten til deltakerne og forhåndsregler for å unngå at det behandles taushetsbelagt informasjon. Vi ble enige om at det må ligge i utvalgsriterier at læreren har utstrakt erfaring med barn som har atferdsvansker for å unngå indirekte identifisering.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema for intervju: Atferdsvansker

Overordnet problemstilling: *Hvordan ivaretar personalet i en grunnskole elever med atferdsvansker?*

Delproblemstilling: *Hvordan opplever personalet egen relasjon til disse elevene?*

Innledning

- Kjønn?
- Hva er din stillingsprosent?
- Hvilken utdanning og yrkesbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du vært ansatt i skolen?
- Hvilket klassetrinn jobber du på?
- Hvilke trinn arbeider du mest på?

Forskningsspørsmål 1: Personalets beskrivelse av og erfaringer med atferdsvansker

- Hva forbinder du med atferdsvansker?
- Hvilke erfaringer har du med elever med atferdsvansker?
- Hvilke utfordringer opplever du som ansatt at elever med atferdsvansker har?
- Hvor stor del av arbeidsuken din/arbeidsdagen din går med til å ivareta/undervise elever med atferdsvansker?
- I hvilke situasjoner opplever du at atferdsvanskene kommer til uttrykk?
 - Gi gjerne eksempler.
- Hva tror atferdsvanskene kan uttrykke? Hvorfor?

Forskningsspørsmål 2: Personalets opplevelse av relasjoner og relasjonsbygging

- Hvordan opplever du din relasjon til elever med atferdsvansker?
- Hva gjør du for å bygge gode relasjoner til elever med atferdsvansker?
 - Kan du gi eksempler på dette?
- Kan du gi eksempler på situasjoner der du opplever en god relasjon til en elev med atferdsvansker?
 - Hva tror du har vært viktig for å få til denne gode relasjonen?

- Kan du gi eksempler på situasjoner der relasjonen oppleves utfordrende?
- I hvilke situasjoner opplever du at relasjonen deres kan forsterke elevens atferd?
 - Enten positivt eller negativt.
- Hva slags voksen mener du det er viktig å være i møte med elever med atferdsvansker?

Forskningsspørsmål 3: Personalets ivaretagelse av elever med atferdsvansker

- Hva gjør du for å ivareta elever med atferdsvansker?
- Hva gjør skolen for å ivareta elever med atferdsvansker?
 - Har skolen felles rutiner for ivaretagelse av elever med atferdsvansker?
 - Samarbeider skolen med andre instanser?
 - Tilrettelegges det for felles rutiner innad i kollegiet på tvers av yrkesfaglig bakgrunn?
- Hva slags kompetanse mener du er nødvendig for å ivareta elever med atferdsvansker?
- Hvordan ivaretas en elev med atferdsvansker i løpet av en skoledag?
 - Ved utagering? Innagering? Isåfall – hvordan?
 - Gjennom hele dagen for å forebygge?
- Når opplever du eleven har størst behov for å ivaretas?
 - Når oppleves det utfordrende/ ikke utfordrende?
- Hvilke strategier mener du en må ta i bruk for å ivareta elever med atferdsvansker?

Oppsummering

- Helt til slutt – vi er sikkert enig i at dette er et viktig tema. Det er jo en mulighet at du har andre innspill jeg ikke har fått spurt om. Hva vil du eventuelt trekke frem da?

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Personalets ivaretagelse av grunnskoleelever med atferdsvansker*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ***Personalets ivaretagelse av grunnskoleelever med*** ***atferdsvansker.***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan personalet i en grunnskole ivaretar elever med atferdsvansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet har som formål å belyse hvordan personalet i en grunnskole ivaretar elever med atferdsvansker og hvordan personalet opplever relasjonen til disse elevene.

Prosjektets overordnede problemstilling er: *Hvordan ivaretar personalet i en grunnskole elever med atferdsvansker?*

Prosjektets delproblemstilling er: *Hvordan opplever personalet egen relasjon til disse elevene?*

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder, fakultet for Humaniora og Pedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Veileder for forskningsprosjektet er Per Einar Garmannslund.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer å gjennomføre et intervju. Intervjuet vil være forberedt ved hjelp av en intervjuguide. Spørsmålene som stilles omhandler blant annet utagerende atferd, relasjoner, og ivaretagelse av elever med atferdsvansker. Det settes av en time til hvert intervju. Dersom du samtykker vil intervjuet registreres ved lydopptak, før det transkriberes. Ditt navn og arbeidssted vil *ikke* registreres ved bruk av lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Etter intervjuet er gjennomført vil lydopptaket transkriberes. Ditt navn og dine personopplysninger vil anonymiseres. Veileder Per Einar Garmannslund, Universitetet i Agder, og masterstudent Sofie Kløcker Christensen vil ha tilgang til dataene. Datamaterialet vil lagres i Universitetets datasystem, og slettes i mai 2020.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Etter endt prosjekt vil personopplysninger og eventuelle opptak av deg slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved Per Einar Garmannslund, [REDACTED], eller Sofie Kløcker Christensen, [REDACTED] eller ved telefon; [REDACTED].
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, [REDACTED] eller ved telefon; [REDACTED]
[REDACTED]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Per Einar Garmannslund

Sofie Kløcker Christensen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student