

## «De ønsker ikke å være vanskelige. De ønsker å få det til»

En kvalitativ studie med fokus på pedagoger i møte med elever som strever med en atferd som utfordrer.

SILJE FJELLHØI HENRIKSEN &  
EDINA THORSNÆS

VEILEDER

Camilla Herlofsen

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk



## Forord

Fem år på lærerstudiet ved Universitetet i Agder nærmer seg slutten. Det har vært mange innholdsrike og læringsfylte år. Vi er takknemlige for muligheten vi har fått til å avslutte studieløpet med en oppgave med fordypning i et tema som er viktig for oss.

Det er flere vi ønsker å takke i forbindelse med denne studien. Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til våre informanter. Deres deltakelse har vært uvurderlig, og de har delt aktivt av sine tanker og erfaringer. Tusen takk.

Videre ønsker vi å takke vår veileder, førsteamanuensis Camilla Herlofsen for konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt må vi rette en stor takk til hverandre for et godt samarbeid gjennom hele denne krevende, men spennende perioden. Vi må også takke familie og venner som hele veien har støttet oss. Deres godhet og varme har vært verdifull.

Det har vært krevende, men givende og lærerikt å skrive denne oppgaven. Vi sitter igjen med mye kunnskap som vi vil ta med oss videre i arbeidet med barn og unge. Dette er uten tvil en opplevelse vi ikke ville vært foruten.

Kristiansand, 12.05.2022

Silje Fjellhøi Henriksen og Edina Thorsnæs

Masterstudenter ved Universitetet i Agder

## Sammendrag

Et formål med denne studien var å belyse pedagogers kompetanse i møte med elever med en atferd som utfordrer. Atferdsutfordringer er noe vi har sett i flere klasserom, og som øker i omfang. Elever med en atferd som utfordrer utgjør i gjennomsnitt en stor andel av en elevgruppe (Nordahl et al., 2005), og indikerer behovet for økt kompetanse. Opplæringsloven (1998) legger føringer for at alle elever, uavhengig forutsetning eller behov, skal motta et tilfredsstillende opplæringstilbud. De skal møte anerkjennende og trygge voksne i et godt skolemiljø. Elever med en atferd som utfordrer strever som regler også med det sosiale (Ogden, 2009, s. 39), og har et særskilt behov for trygge voksne som hjelper de i alle deler av skolehverdagen. Begrepet atferd som utfordrer inneholder ofte ulike tolkninger og betegnelser. I denne studien blir atferd som utfordrer sett på som et uttrykk for noe, hvor det er pedagogens ansvar å tolke dette uttrykket. Med bakgrunn i dette, er aktualiteten rundt pedagoger og deres møte med elever med en atferd som utfordrer stor for det spesialpedagogiske feltet.

Denne studien har en kvalitativ tilnærming med følgende formulerte problemstilling: *Hvordan møter pedagoger elever med en atferd som utfordrer?* Problemstillingen blir avgrenset ved hjelp av forskningsspørsmålet *hvordan opplever pedagoger sitt handlingsrom?* og annen relevant litteratur. Det teoretiske rammeverket består av ulike teori knyttet til atferdsbegrepet, anerkjennelse og det opplevde handlingsrommet.

De overordnede funnene i denne studien indikerer pedagogers sentrale rolle i møte med elever med en atferd som utfordrer. Pedagogene oppfatter denne rollen som avgjørende for å bidra til elevens beste. Studien setter videre et lys på pedagogens ansvar i å tolke ulike atferdsuttrykk, og viktigheten av en anerkjennende holdning som en beskyttelsesfaktor for elevene. Handlingsrommet som pedagogene opplever varierer, men en samlende tanke er at de står fritt til å ta egne avgjørelser med barnets beste i fokus.

## Abstract

The purpose of this thesis is to illuminate the competence of educators in meeting students with challenging behavior. Behavioral challenges are something we have personally experienced in several classrooms, and which are increasing in scope. On average, students with challenging behavior make up a large proportion of a group of students in one classroom (Nordahl et al., 2005). This indicates the need for an increased competence in how to meet this group of students in an appropriate way. The Education Act (1998) includes guidelines for all pupils, regardless of prerequisite or need, to receive a satisfactory educational offer, where they meet competent teachers in a safe school environment. Students with a challenging behavior are likely to struggle with more than their behavior (Ogden, 2009, p. 39). They have a special need for adults who helps them throughout the school day. The concept of challenging behavior often contains different interpretations, but in this study the term is seen as an expression of something else where it is the educator's responsibility to interpret this behavioral expression. Therefore, how these students are taken care of are particularly interesting, because of the difference it makes for the children themselves.

This study is based on a qualitative research design with the following issue: *How do educators meet students with a challenging behavior?* To answer this issue, the choice was made to delimit by also focus on the educator's perceived leeway. Therefore, educators perceived leeway, attitudes and recognition are a big part of this thesis.

Results from this study indicates the huge role educators have, when meeting students with challenging behavior, and how little competence the students have to help themselves when they are experiencing something difficult. The findings from this study further shows educators responsibility in interpreting different behavioral expressions, and the importance of an appreciative attitude towards the students. The leeway that the educators experience varies, but a unifying thought is that they feel free to make their own decisions with the child's best interests in focus.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Tema, formål og problemstilling</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Sentrale begreper</b> .....	<b>3</b>
<b>1.4 Oppgavens oppbygning</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Teori og empirisk forskning</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1 Hva er atferd?</b> .....	<b>4</b>
2.1.1 Definisjoner.....	5
2.1.2 Inndeling av begrepet.....	6
<b>2.2 Holdning</b> .....	<b>7</b>
2.2.1 Anerkjennelse .....	8
2.2.2 Relasjonskompetanse .....	9
2.2.3 Axel Honneth sin teori om anerkjennelse .....	10
2.2.4 Anerkjennelse og dens betydning i skolen.....	11
<b>2.3 Behovet for et handlingsrom</b> .....	<b>12</b>
2.3.1 Skjønn .....	13
2.3.2 Tillitsbasert autonomi .....	14
2.3.3 Kollektiv autonomi .....	15
2.3.4 Individuell autonomi.....	15
<b>3. Metode</b> .....	<b>16</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted</b> .....	<b>16</b>
<b>3.2 Redegjørelse og valg av metode</b> .....	<b>17</b>
3.2.1 Pandemien.....	17
<b>3.3 Semistrukturert intervju</b> .....	<b>18</b>
3.3.1 Forarbeid .....	18
3.3.2 Utvalg.....	19
3.3.3 Gjennomføring .....	20
<b>3.4 Analyse</b> .....	<b>21</b>
3.4.1 Valg av tematisk analyse.....	22
3.4.2 Forberedelse.....	23
3.4.3 Koding.....	23
3.4.4 Kategorisering.....	23
3.4.5 Rapportering .....	24
<b>3.5 Forskerens rolle</b> .....	<b>25</b>
3.6.1 Reliabilitet.....	26

3.6.2 Validitet.....	27
3.6.3 Generalisering .....	27
<b>3.7 Etske hensyn og personvern.....</b>	<b>28</b>
<b>4. Presentasjon av resultater og drøfting .....</b>	<b>30</b>
<b>4.1 Pedagogens opplevelse av handlingsrom .....</b>	<b>31</b>
4.1.1 Pedagogene prioriterer det de selv anser som viktig.....	31
4.1.2 Betydningen av struktur .....	33
4.1.3 Handlingsrommet i lyset av pandemien.....	36
4.1.4 Oppsummering.....	38
<b>4.2 Det er pedagogens ansvar å hjelpe elevene når de har det vanskelig.....</b>	<b>39</b>
4.2.1 Relasjonens betydning .....	39
4.2.2 Å møte elevene med en anerkjennende holdning .....	41
4.2.3 Trygghet i form av erfaring.....	44
4.2.4 Oppsummering.....	45
<b>4.3 Forståelse av atferd som utfordrer.....</b>	<b>46</b>
4.3.1 Det ligger alltid noe bak atferden.....	47
4.3.2 Alle elever er jo unike .....	49
4.3.3 Oppsummering.....	52
<b>5. Avslutning .....</b>	<b>53</b>
<b>5.1 Oppsummerende drøfting.....</b>	<b>53</b>
<b>5.2 Konklusjon.....</b>	<b>55</b>
<b>5.3 Vår rolle i studien.....</b>	<b>57</b>
<b>5.4 Implikasjon for videre forskning.....</b>	<b>58</b>
<b>6. Litteraturliste .....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg 1: NSD- godkjenning.....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykke til informantane .....</b>	<b>66</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide .....</b>	<b>70</b>
<b>Vedlegg 4: Tekst hentet fra tidligere semesteroppgave .....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg 5: Fordeling av oppgavens tekst.....</b>	<b>72</b>

## 1.Introduksjon

I skolen møter pedagoger på en mangfoldig elevgruppe bestående av ulike etnisk, sosial og økonomisk bakgrunn. Elevene representerer også ulike holdninger, verdier, atferd og språk (Ogden, 2009, s. 14-15). I følge Ogden (2009) er atferd som utfordrer blant de største utfordringene i norsk skole. Barn og unge som strever med sin atferd utgjør 10% av elevgruppen. Denne elevgruppen vil trolig også streve med det sosiale og å optimalisere sitt faglige læringsutbytte (Nordahl et al., 2005, s. 23). Opplæringsloven (1998, § 1-3) legger føringer for at alle elever uavhengig av evner og forutsetninger skal få en tilpasset opplæring, derav også de elevene med en atferd som utfordrer. Tilpasset opplæring er også en del av den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020, hvor det blant annet trekkes frem at pedagogene må bruke skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når man snakker om atferd som utfordrer eller elever som strever med sin atferd, er det brukt mange ulike begrep. Atferd som utfordrer kommer gjerne til uttrykk der frustrasjonen tar overhånd, og hvor atferden kan være en form for beskyttelse. I følge Kinge (2020) er elever med en atferd som utfordrer ikke en bestemt gruppe. Elever som strever med sin atferd kan utfordre oss voksne til ulike tider og av ulike grunner. De kan ikke kategoriseres fordi deres atferdsuttrykk også kan variere ut ifra relasjonen de har til den enkelte (Kinge, 2020, s. 31).

Det kan være ulike syn på atferd som utfordrer, både hvordan man omtaler begrepet men også forståelsen til hvorfor elever strever med atferden sin. Barn ønsker som regel ikke å være vanskelige eller krevende, men de trenger hjelp av voksne til å forstå hva som skjer både rundt og i dem (Kinge, 2020, s. 23). I følge Barnekonvensjonen artikkel 12 har alle barn rett til å bli hørt i alle forhold som omhandler dem (Barne- og familiedepartementet, 2003). Barnets subjektive følelse må derfor til enhver tid anerkjennes. Opplæringsloven (1998, §1-1) fremhever også at elevene skal kunne mestre livene sine, hvor det å tre frem som aktør i eget liv vil være av betydning. Nøkkelen til mennesket som en selvbestemt aktør finner vi igjen i begrepet anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 24). Honneth (2008) beskriver anerkjennelse som det motsatte av krenkelse, og at anerkjennelse er et grunnleggende behov for individet. Han hevder også at alle former for krenkelser skader individet (Honneth, 2008, s. 140). Skolen har en nulltoleranse for krenkelse i ulike former (Opplæringsloven, 1998, §9 A-3), og anerkjennelse er derfor viktig i møte med alle elever. Skal man ta utgangspunkt i Honneth sin forståelse av anerkjennelse, altså at det er det motsatte av krenkelse, kan en trekke frem

anerkjennelse som lovfestet i opplæringsloven. Dette er med på å legge føringer for vårt tema og problemstilling i denne masteroppgaven.

## 1.2 Tema, formål og problemstilling

Elever med en atferd som utfordrer er en tematikk som er av stor interesse for oss som skal jobbe innenfor det spesialpedagogiske feltet. Den store andelen elever som strever med sin atferd (Ogden, 2009) gjør at kompetanse knyttet til atferd som utfordrer er av betydning for alle voksne som skal arbeide i skolen. Våre personlige erfaringer, både gjennom praksis og deltidsjobber, har også styrket vår personlige interesse for tematikken. Vi har erfart at omtalen av denne elevgruppen varierer noe, og hvordan man kan hjelpe disse elevene virker noe bestemt ut ifra forskrifter og regelverk. Samtidig har vi fått innblikk i pedagogens viktige rolle både som klasseleder, men også som en forståelsesfull og kjærlig voksen. En forståelsesfull voksen er trolig spesielt viktig i møte med elever som strever med en atferd som utfordrer. Med bakgrunn i dette er formålet med denne masteroppgaven å få økt kunnskap om pedagogers praksis i deres møte med elever som strever med en atferd som utfordrer. Vi ser på atferd som et uttrykk for noe, hvor de følelsene som kommer frem er et tegn på en indre uro. I praksisfeltet har vi opplevd at en slik tanke ikke nødvendigvis er til stede hos alle pedagoger. «Skylden» kan bli plassert hos elevene som i utgangspunktet ikke har nok kompetanse til å hjelpe seg selv når de har det vanskelig. Eleven vil i en slik situasjon være avhengig av hjelp fra en voksen, og med bakgrunn i dette er følgende problemstilling formulert:

*Hvordan møter pedagoger elever med en atferd som utfordrer?*

Denne problemstillingen vil bli besvart gjennom en kvalitativ tilnærming, hvor intervju er vurdert som den best egnede datainnsamlingsmetoden. Dette er fordi et kvalitativt intervju gir oss innsikt i informantenes opplevelser og meninger som ikke kan tallfestes. Oppgaven avgrenses med følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan opplever pedagoger sitt handlingsrom?*

Sammenhengen mellom problemstillingen og forskningsspørsmålet er at sistnevnte skal avgrense oppgaven for å besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Pedagogens opplevde handlingsrom vil vi anta ha betydning for muligheter og eventuelle begrensninger de føler de har, i møte med elever som strever med en atferd som utfordrer. I neste delkapittel



vil vi gjøre rede for sentrale begreper før vi avslutningsvis i kapittelet tar for oss oppgavens oppbygning.

### 1.3 Sentrale begreper

I dette delkapittelet skal vi ta for oss noen sentrale begreper som er av interesse i vår masteroppgave. Dette med hensikt å presisere hvordan vi bruker flere av de sentrale begrepene, slik at det unngås eventuelle misoppfatninger. Med utgangspunkt i vår problemstilling ønsker vi å undersøke pedagogens rolle i møte med elever som strever med en atferd som utfordrer. *Pedagog* er derfor et sentralt begrep, og vi har valgt å anvende det synonymt med «lærer» og «informant». Dette fordi våre informanter har ulike yrkestitler, men de kan alle kategoriseres som pedagoger. Pedagog vil altså i denne oppgaven være en samlebetegnelse for en voksen med en pedagogisk utdanning.

Begrepet *handlingsrom* vil også bli vesentlig i denne studien, da dette er med på å forme avgrensningen til vår problemstilling. Handlingsrommet i denne sammenhengen vil dreie seg om hvordan læreren bruker sitt pedagogiske skjønn i møte med de elevene som strever med en atferd som utfordrer. Det vil ikke være et fokus på deres handlingsrom eksplisitt knyttet til utøvelse av fag, men heller opp mot de relasjonelle valgene som blir tatt ovenfor en sårbar elevgruppe. Begrepene *skjønn* og *autonomi* vil derfor være sentrale for å kunne belyse den form for handlingsrom som er vesentlig for å besvare vår problemstilling. I den forbindelse vil de to sistnevnte begrepene bli parallelt brukt med det vi vektlegger som handlingsrom. Dette fordi både skjønn og autonomi handler om de valgene man tar ut ifra lærerprofesjonen, men også i forhold til muligheten man har til å gjøre nettopp disse individuelle valgene (Irgens, 2021). Disse sentrale begrepene vil få en bredere utdypelse senere i oppgavens teoridel. Atferd som utfordrer redegjøres i sin helhet i teorikapittelet, med hensikt å illustrere begrepets bredde og den sentrale betydningen den har for oppgaven.

### 1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er strukturert med fem kapitler hvor sentrale aspekter av studien presenteres. I det første kapittelet ble tema, formål, problemstilling og sentrale begreper presentert. Videre i kapittel to redegjøres det for det teoretiske rammeverket som er valgt i denne oppgaven. Dette vil være en del av grunnlaget for å belyse formålet og

problemstillingen på en hensiktsmessig måte. I kapittel tre fremkommer studiens metodekapittel. Valgene som er tatt i forbindelse med analyseprosessen og en refleksjon rundt studiens kvalitet presenteres. Resultater som fremkom i studien gjengis i kapittel fire. De konkrete funnene blir i dette kapitlet drøftet opp mot det teoretiske rammeverket. I oppgavens siste og femte kapittel vil problemstillingen bli besvart. Det blir også redegjort for vår rolle i studien, og implikasjoner for videre forskning.

## 2. Teori og empirisk forskning

I dette kapitlet fremlegges oppgavens teoretiske referanseramme som er valgt for å belyse vår problemstilling og vårt forskningsspørsmål. Det teoretiske rammeverket er utviklet med bakgrunn i følgende hovedemner; atferdsbegrepet og pedagogers erfaringer i møte med elever med en atferd som utfordrer. Disse er vurdert som hensiktsmessige for å belyse vår problemstilling på en best egnet måte, og vil redegjøres for i dette kapitlet.

### 2.1 Hva er atferd?

Atferd er noe man omgås hver dag til enhver tid, men hva regnes egentlig som atferd? Slår man dette opp i det store norske leksikon vil det bli forklart som våre handlinger og det vi gjør («Atferd», 2021). Hvilken form for atferd man har vil likevel kunne variere. Når man snakker om atferd på skolen vil man fort kunne trekke det opp mot det som handler om den negative formen for atferd. Denne formen for atferd kommer til uttrykk på forskjellige måter. Noen elever er sinte og frustrerte og havner ofte i konflikter. Andre er høyrøstede i timen, trekker hverandre opp og har et behov for oppmerksomhet (Ogden, 2015, s. 12). Det som kan oppleves som en utfordrende atferd kan altså komme i mange forskjellige former, og hva man opplever som uakseptabel og akseptabel atferd påvirkes av hvem som opplever den (Ogden, 2015, s. 13). Elever kan til tider reagere og handle uforutsett, og for læreren kan årsaksforhold og motiver for atferden være ukjent. Atferdsvansker kan med andre ord ha ulike og ofte komplekse årsaker til grunn, og dette vil komme til uttrykk på minst like komplekse måter (Grimsæth et al., 2018, s. 315 & 321). Variasjonen av atferd, kombinert med hvordan den enkelte ser på denne atferden, er med på å komplisere uttrykket. Tidligere har det og blitt brukt flere ulike ord og betegnelser for å forklare den atferden som har vært uønsket på skolen (Overland, 2007, s. 13).

### 2.1.1 Definisjoner

Ogden er blant dem som har forsket på atferdsvansker i skolen og han beskriver dette gjennom hvilken grad elevens atferd bryter med normer, forventinger og gjeldende regler. Videre forklarer han atferdsutfordringer ut ifra i hvilken grad atferden forstyrrer andre og eleven selv (Ogden, 2015). Hvordan man beskriver atferdsvansker vil variere ut ifra konteksten og begrepene man bruker. Noen er generelle, mens andre refererer mer til skolesituasjonen (Ogden, 2015, s. 14). Ogden har kommet med flere definisjoner og forklaringer, men følgende definisjon er knyttet til skolesituasjonen:

«Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventinger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling» (Ogden, 2015, s. 15).

Det har blitt brukt flere fagbegreper for å forklare hva atferd er gjennom tidene (Ogden, 2015, s. 13). Dette har vært påvirket av hvilket syn man har på atferd (Lund, 2012a, s. 22).

I den forbindelse vil det være naturlig å se på en annen definisjon av hva atferdsproblemer er, for å få et mer nyansert blikk. Lund forklarer det på følgende måte:

«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 føler frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvisning, ensomhet og følt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk» (Lund, 2012a, s. 22).

Det som kommer til uttrykk er at atferdsvansker ikke kun kan forklares som et individuelt problem, men noe som må sees i sammenheng med de omstendighetene som er rundt (Nordahl, 2012, s. 26), og i samspillet med omgivelsene (Lund, 2012a, s. 22). En forståelse for at atferden ligger i relasjonene og den konteksten eleven befinner seg i, vil likevel ikke være den eneste måten å se på atferdsproblemer. Den andre forståelsen vil vektlegge at atferdsproblemet ligger i eleven (Lund, 2012b, s. 70-71). Da vil man i større grad tenke at eleven må ta ansvar for egne handlinger, og at det er de som ikke klarer å tilpasse seg omstendighetene fremfor å tenke på hva omstendighetene kan tilpasse for barnet. Uavhengig

av hvilken forståelse man har, så vil også valg av ord være betydningsfullt. Noen lærere beskriver at det er en prosess eller handling, som i dette tilfelle vil være at eleven *har* en utfordring. Andre lærere gjør heller denne handlingen om til et statisk objekt eleven er i, altså at eleven *er* utfordrende. Dette vil kunne si noe om læreres holdninger, og ordets makt gjennom eget språkbruk (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 32-33).

### 2.1.2 Inndeling av begrepet

Det å definere atferd er komplisert, men vi forstår dette som væremåte og handlinger i møte med andre mennesker. Dette legger også grunnlaget for hvordan vi bruker nettopp denne teorien opp mot vår problemstilling. Tidligere har det vært gjort et forsøk på å forklare atferd gjennom å kategorisere den ut ifra hvordan atferdsuttrykket utspiller seg. Disse måtene å forklare atferd på kan beskrives som utagerende og innagerende vansker (Befring & Uthus, 2019, s.501). Utagerende atferd kjennetegnes ofte med at den er aggressiv, impulsiv, sosialt dominerende og har tendenser til å vises fysisk (Overland, 2007, s. 15; Befring & Uthus, 2019, s. 505). Flere lærere opplever denne gruppen med elever som vanskelige, og at elevene har det vanskelig med seg selv (Befring & Uthus, 2019, s.506).

Innagerende atferd vil i større grad handle om at atferd vendes innover mot en selv med negative forventninger og med selvdestruktive budskaper (Lund, 2012a, s. 27). Elevene som strever med dette kan oppleves som sjenerte og tilbaketrukkne. Uavhengig av hvilke begreper man bruker så vil det være viktig å tenke over at man ikke setter elevene i en statisk tilstand ved å uttale de med et «er». De *er* ikke utagerende eller innagerende, men de viser en form for atferd ut ifra kontekster og situasjoner (Lund, 2012a, s. 25). Det å bruke egenskaper hos elevene til å forklare deres handling, kalles for egenskapsforklaring (Walden, 1999, sitert i Mosvold & Ohnstad, 2016, s.27). Det er ikke uvanlig å bruke en slik inndeling når man omtaler atferd, og det kan bli brukt som et verktøy for å beskrive virkeligheten. Men den kan også være med på å konstituere virkeligheten (Biesta et al., 2015). Det vil altså være avgjørende hvordan man omtaler elever som strever med en atferd som utfordrer, og hvilke begreper man selv som pedagog bruker i hverdagen og i kollegiet. Det profesjonsspråket man utvikler vil ikke bare bestå av begreper, men også hvordan man velger å nytte seg av dem (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 31). Oppfatninger og holdninger viser seg i det språket man bruker (Irgens, 2021, s. 103). Bruken av begreper knyttet til atferd vil derfor speile hvordan man ser på elevens vanske. Anser man eleven som vanskelig og utagerende, vil man indirekte

legge skylden over på eleven. Velger man derimot å formidle at elevene *har* en atferd som utfordrer, vil man automatisk sette søkelyset mot seg selv og hva man selv opplever som utfordrende.

Det vil være ulike måter å se på atferd, eksempelvis gjennom kategoriene innagerende og utagerende atferdsuttrykk. I denne oppgaven vil det ikke bli gjort et klart skille mellom dem. Når man ser nærmere på disse forskjellige atferdsuttrykkene vil det kunne være flere likheter enn forskjeller, spesielt om man ser bak selve atferdsforskjellene (Lund, 2012b, s. 68).

Makten i de ordene man bruker, og hvordan man ser på atferd vil i større grad bli vektlagt i denne oppgave. De ordene man bruker som pedagog kan knyttes til den ubalansen man har på grunn av sin stilling og posisjon ovenfor elevene. Dette ligger også tett knyttet opp mot det profesjonsetiske ansvaret man har til å utøve makten på en måte som er til elevens beste (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 28). Pedagogens holdning vil være kjernen i hvordan å møte elever med en atferd som utfordrer, og derfor vil dette være naturlig å se nærmere på.

## 2.2 Holdning

I dette delkapittelet vil vi trekke frem holdninger og hvordan pedagogens evne til anerkjennelse kan virke forebyggende i møte med atferd som utfordrer. Dette har vi vurdert som hensiktsmessig for vår oppgave, fordi hvordan pedagoger møter elever med en atferd som utfordrer vil trolig bære preg av deres holdninger. Den voksnes holdning og det å møte elever som strever med sin atferd på en tydelig og god måte, vil gjøre en stor forskjell i barnets liv (Lund, 2012b, s. 14). Tilnærmingen vi har til eleven vil også ha betydning for barnets opplevelse av vår tilstedeværelse. Dette vil ha innvirkning på deres motivasjon til å arbeide med de utfordringene de opplever (Kinge, 2020, s. 35).

Holdning er et begrep det kan være noe utfordrende å finne en entydig definisjon på, men Oskamp og Schultz (2005) forklarer holdning gjennom tre aspekt: emosjonell, kognitiv og atferd. Det emosjonelle aspektet kommer gjerne til uttrykk gjennom negative eller positive følelser. Det kognitive aspektet kommer til uttrykk gjennom meningsoppfatninger som for eksempel «skolen er kjedelig». Det tredje aspektet de trekker frem er atferd, hvor holdning kan komme til uttrykk gjennom handlinger (Oskamp & Schultz, 2005, s. 10). Vår kunnskap og tidligere erfaringer kan ha betydning for våre holdninger. De holdningene man har til en elev som strever med en atferd som utfordrer, vil ha betydning for de handlingene man

viser i praksis (Lund & Helgeland, 2020, s. 21). Det vil være av betydning om man tenker at en elev gjør så godt det kan, fremfor en tanke om at de «hisser» seg opp. Dette legger føringer for hvordan vi klarer å møte barnet. Har vi forståelse for hvordan elevens reaksjon kan skyldes noe som er vanskelig, kan vi på en mer hensiktsmessig måte hjelpe barnet med å roe ned det indre kaoset (Kinge, 2020, s. 37).

### 2.2.1 Anerkjennelse

Ablon (2019) hevder at innstillingen vår betyr mye for hvordan vi velger å se på situasjonen vil ha betydning for hvordan vi handler. Barn og unge kommuniserer gjennom atferdsuttrykk, og i en travel og krevende skolehverdag er det å bry seg spesielt viktig for en elev som strever med sin atferd. Det å bry seg dreier seg om en holdning som baserer seg på et ønske om å forstå (Kinge, 2020, s. 27), og dette ses ofte i lys av anerkjennelse. Anerkjennelse er ingen teknikk man kan lære, men det dreier seg om en interesse for andre mennesker (Lund, 2012b, s. 35). Det handler mer om hvordan man er, enn hva man gjør (Kinge, 2020). Derfor kan man se en tydelig sammenheng mellom anerkjennelse og holdning. Anerkjennelse er trolig også et begrep mange har et forhold til, fordi det er et grunnleggende behov for alle mennesker. Barn vokser og styrker sitt selvbilde gjennom anerkjennelse fra voksne. For mange kan begrepet ha en forbindelse til ros eller det å være enig i alt, men det dreier seg om tilstedeværelse i øyeblikket. Det handler om hvordan man tar imot det den andre har å dele, og viser interesse for det den andre formidler (Lund, 2012b, s. 36). Anerkjennelse har en grunnleggende betydning for individets selvfølelse og verdighet, fordi det å være anerkjent betyr ofte det samme som å være flink i noe (Kristiansen, 2014, s. 17).

Flere teoretikere har trukket frem viktigheten av anerkjennelse, og menneskets behov for å bli anerkjent (Lund, 2012b, s. 34). Anerkjennelse eller et fravær av dette er med på å prege vår identitet. Det er et grunnleggende behov som har betydning for individets selvoppfatning og -utvikling. Et fravær av anerkjennelse kan ha innvirkning på om barnet utvikler atferds- eller lærevansker (Kristiansen, 2014, s. 17). Anerkjennelse er et viktig pedagogisk prinsipp for god klasseledelse og er noe enhver pedagog må forholde seg til. Det legger til rette for at elevene skal lykkes og mestre skolehverdagen (Tveit, 2012, s. 6-7). Atferden til elever kan sette anerkjennelsen på prøve hos pedagogene, men en skal uansett anerkjenne barnet, selv om en ikke anerkjenner det de gjør (Lund, 2012b, s. 37).

### 2.2.2 Relasjonskompetanse

I skolen er anerkjennelse et grunnleggende prinsipp ved at alle elever er likeverdige og har rett på en opplæring i tråd med deres evner (Kristiansen, 2014, s. 19). Dette krever mye av de aktuelle individene, fordi anerkjennelse krever likestilte og likeverdige subjekter. Skolen har et hierarkisk system, fordi lærer og elev ikke er likestilte. Elevene står i et avhengighetsforhold til de voksne, og havner i en sårbar posisjon (Kristiansen, 2014, s. 44). Denne lærer-elev relasjonen er en påtvunget relasjon, men kan fungere som en beskyttelsesfaktor for barnet dersom den voksne tar ansvar for relasjonen (Lund & Helgeland, 2020, s.97). Den voksnes ansvar i relasjonen med barnet peker også Nordahl, Manger, Sørli og Tveit (2005) på som viktig. De hevder videre at relasjonen voksne har til barnet er spesielt viktig for elever som strever med en atferd som utfordrer (Nordahl et al., 2005, s. 212).

Relasjoner kan forklares som hvilken innstilling eller oppfatning man har til andre mennesker, og som utvikles i interaksjon med andre (Nordahl et al., 2005, s. 211). De danske familierapeutene Juul og Jensen (2002, sitert i Lund & Helgeland, 2020) forklarer relasjonskompetansen som bestående av to deler, hvor begge aspektene illustrerer viktigheten av den voksnes ansvar. Den voksnes evne til å se barnet på deres premisser samt å ta på seg det hele og fulle ansvaret for relasjonen med barnet er viktig i deres definisjon av begrepet (Juul & Jensen, 2002, sitert i Lund & Helgeland, 2020, s. 97). En god relasjon vil ha positiv påvirkning på eleven gjennom deres sosiale og faglige læring (Hattie & Yates, 2014, sitert i Reite, 2016). I Hattie (2009) sin omfattende studie konkluderer han også med at pedagoger er blant den mest kraftfulle påvirkningskraften for elevenes læring. Det er trolig også en sammenheng mellom en god relasjon mellom pedagogen og eleven, og et mindre omfang av atferd som utfordrer. Dette fordi vår opplevelse av en relasjon handler blant annet om å bli sett. Relasjonskompetanse er derfor sentralt for alle pedagoger, men spesielt i møte med barn og unge som strever med sin atferd (Nordahl et al., 2005, s. 211). Kinge (2020) trekker frem anerkjennelse som en relasjonell kvalitet, hvor holdningene våre og hvordan vi er, står sentralt i pedagogers relasjonskompetanse. Et reelt ønske om å forstå og å hjelpe er et viktig element i relasjonskompetansen. Et individ sin anerkjennende holdning kommer til uttrykk blant annet gjennom relasjonen (Kinge, 2020, s. 64, 82).

### 2.2.3 Axel Honneth sin teori om anerkjennelse

Axel Honneth er en tysk filosof som det er vanskelig og ikke trekke frem når man omtaler begrepet anerkjennelse. Honneth sin anerkjennelsesteori bygger videre på Georg W.F. Hegel sin filosofi om anerkjennelse (Honneth, 2008). Grunntanken til Honneth dreier seg om at anerkjennelse er et grunnleggende behov for alle mennesker, og dersom individet ikke blir anerkjent kan det ha innvirkning på hvordan de ser på seg selv, som igjen er helt sentralt for deres personlige utvikling (Honneth, 2003, s. 18). Videre vektlegger Honneth at anerkjennelsen skal være ren, altså at man ikke anerkjenner ut ifra egne behov. Elever skal anerkjennes fordi det er et genuint ønske fra pedagogene, og ikke fordi det er noe de må med tanke på de rettslige dokumentene de må forholde seg til. Honneth trekker også frem krenkelse som det motsatte av anerkjennelse, og at alle former for krenkelse vil skade individet (Honneth, 2008, s. 140). I møte med elever som strever med atferden sin, vil det ut ifra en slik forklaring bety at anerkjennelse er helt sentralt for deres positive selvutvikling.

Honneth sin anerkjennelsesteori trekker frem tre dimensjoner: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (Honneth, 2008, s. 182). Han påpeker at alle disse tre formene er viktige for at individet skal bli individualisert (Honneth, 2003, s. 14). Anerkjennelse er derfor helt avgjørende for individets selvtillit, selvrespekt og selvverd. Muligheten for selvtillit finner en i erfaring av kjærlighetsdimensjonen, selvrespekt i erfaringen av den rettslige dimensjonen og muligheten for selvverd i erfaringen av sosial verdsetting (Honneth, 2008, s. 181). Videre vil det i korte trekk bli gjort rede for Honneths (2003) ulike dimensjoner:

*Kjærlighetsdimensjonen* dreier seg om å være i et gjensidig avhengighetsforhold til anerkjennelse. Individet anerkjenner subjektet, på samme måte som subjektet anerkjenner individet (Honneth, 2003). Det er altså et gjensidig ønske om anerkjennelse. En slik type anerkjennelse finner man gjerne i vennskap, eller mellom foreldre og barn. Honneth (2003) trekker frem at en slik type anerkjennelse er en emosjonell anerkjennelse, som legger til rette for at individet skal kunne uttrykke seg som en, og føle seg trygg i seg selv.

*Den rettslige dimensjonen* dreier seg om å bli anerkjent som et fullverdig medlem av samfunnet. Anerkjennelse gis gjennom lovpålagte relasjoner, for eksempel gjennom rettigheter (Honneth, 2003). Dette er noe som er sentralt for elever i den norske skolen, hvor alle har rett på en trygg skolehverdag (Opplæringsloven, 1998, §9 A). Dersom anerkjennelse blir sett på som det motsatte av krenkelse er det derfor et lovpålagt forhold i skolen.



*Sosial verdsetting* dreier seg om anerkjennelse som skjer i relasjon til en gruppe, et fellesskap eller et samfunn. Dette er også sentralt i skolen, ettersom elevene til enhver tid tilhører en klasse. Søken etter tilhørighet, og det å bli anerkjent for at du har noe positivt å bidra med i fellesskapet er viktig (Honneth, 2003). Denne delen av anerkjennelse krever mye av pedagogen fordi man må legge til rette for at alle elevene i sin klasse får muligheten til å bidra i fellesskapet og dermed bli sosialt verdsatt.

#### 2.2.4 Anerkjennelse og dens betydning i skolen

Elever er avhengig av trygge voksne som de har en god relasjon til og som tidligere nevnt er anerkjennelse ingen teknikk. I den sammenhengen vil det si at elevene må oppleve å bli sett og anerkjent, for at de ved en senere anledning skal klare å anerkjenne andre. Skolen har da en viktig rolle, hvor elevene skal bli anerkjent som likeverdige i et klasserom (Jordet, 2020, s. 259). Dette er med på å styrke elevenes trivsel, og er viktig for å forebygge ulike utfordringer og å skape en fellesskapsfølelse (Kristiansen, 2014, s. 32). Elevene skal bli møtt med en anerkjennende holdning når de blant annet deler egne opplevelser. Når eleven da erfarer at den voksne tar deres subjektive opplevelse på alvor, er det anerkjennelse av barnet (Lund & Helgeland, 2020, s. 32).

Skolen er en del av et utdanningssystem, og av den grunn legges det føringer lokalt, nasjonalt og globalt. Som en del av et slikt system finnes det derfor motkrefter til anerkjennelse, hvor mangel på kunnskap og vilje pekes på som hinder for anerkjennelse i utdanningssystemet (Kristiansen, 2014). Det som skjer i klasserommet er derfor ingen privatsak og pedagogens handlingskompetanse er sentralt å kommentere når man omtaler begrepet anerkjennelse. Den voksne har som nevnt tidligere hovedansvaret for å utvikle en god relasjon til barnet, og med et slikt ansvar kommer det også noen krav. Det stilles krav til pedagogens kunnskaper, holdninger og forståelse, og at pedagogen er oppmerksom på sin egen rolle som anerkjenner (Kristiansen, 2014, s. 103-108). Føringerne og kravene som blir vektlagt vil gi ulike premisser for pedagogens handlingsrom (Amdal & Ulvik, 2019, s. 9), og hvilke muligheter og begrensninger pedagogene selv føler de har.

### 2.3 Behovet for et handlingsrom

Atferd som utfordrer har flere aspekter som er relevante for en pedagog å ha kjennskap til. I tillegg vil det være avgjørende å ha kunnskap om dette for å kunne hjelpe de elevene som strever. Denne pedagogiske handlingskompetansen kan man blant annet tilegne seg gjennom erfaringer (Grimsæth et al., 2018, s. 315). Som lærer er man en del av en profesjon, og ifølge Anders Molander og Lars Inge Terum (2008) handler profesjon blant annet om autonomi. Med dette menes det i hvor stor grad man som yrkesutøver har mulighet til å styre hvordan arbeidsoppgaver skal utføres. En profesjon kan også forklares ved at en bestemt yrkesgruppe bruker noen abstrakte kunnskaper til å løse konkrete oppgaver, (Abbot, 1998, sitert i Irgens, 2021, s.32). I tillegg til at man over år bygger opp denne systematiske kunnskapen, så vil en profesjon også være bestående av at man må ta kjappe beslutninger basert på skjønn, samt å vise profesjonalitet. Profesjonaliteten vil da handle om hvordan du mestrer å ivareta ansvar, kunnskap og autonomi (Irgens, 2021, s. 33). Læreryrket skiller seg fra andre profesjoner med tanke på at lærere i tillegg skal etablere og utvikle relasjoner til en stor og variert gruppe av elever samtidig (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 25).

Til tross for at man som profesjon har mulighet til å ta egne valg i sitt handlingsrom, så må man også som pedagog følge en rekke krav og rammer. Lærerrollen er omringet av aktører som støtter opp og begrenser utøvelse av rollen sin, og gjennom disse rammene vil handlingsrommet for yrkesutøvelse avgrenses (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 25-26). Noe av dette er tilknyttet det samfunnsmandatet man har som lærer. Gjennom læreplan og lovverk skal man arbeide målrettet mot å påvirke barn og unge mot en bestemt retning (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 28). Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) vil også ha en sentral plass, og denne går konkret utpå hvordan profesjonen skal ta utgangspunkt i respekt, menneskeverd og likeverd. Utenfra kan disse reglene og rammene bli sett på som objektive størrelser som alle i organisasjonen må rette seg etter. Innenfra kan de tolkes og oppleves forskjellig. Pedagoger tar egne beslutninger og valg innenfor det de selv opplever som sitt handlingsrom. Dette rommet kan ikke måles, men blir definert av lærerens egen opplevelse av situasjonen (Helleve et al., 2018, s. 2)

I tillegg til de konkrete retningslinjene kan også rammer forstås som forventinger og uttrykte krav som er usagte normer i skolekulturen (Helleve et al., 2018, s. 2). Likevel viser det seg at hvordan man tolker de ytre rammene variere innenfor samme skolekontekst, med tanke på de tolkningene man har av sitt eget handlingsrom (Hoekstra, Korthage, Brekelmans, Beijaard &

Imants, 2009, sitert i Helleve et al., 2018, s. 4). Lærere har en frihet til å kunne tolke gjeldende planer og retningslinjer samt friheten knyttet til å ta valg i profesjonsutøvelsen (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 30). Denne friheten fører også med seg et særskilt ansvar for å ha et hovedfokus på elevens beste, og at lærere gjennom lærerprofesjonens etiske plattform også har et etisk ansvar for å verne elevene mot krenkelser (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 30).

Forskning viser at hvordan man utnytter og erfarer sitt handlingsrom, vil over tid endre seg ut ifra de kontekstuelle og personlige faktorene (Biesta et al., 2015). Hvordan man tolker, forstår og påvirkes av de valgene man tar viser seg altså å være kompleks og til en viss grad styrt av det individuelle skjønn. Dette påvirker hvordan man som lærer forstår, handler og utfører tiltak knyttet til elever med en atferd som utfordrer. Men hva er skjønn når man snakker om profesjonsutøvelse og lærerens handlingsrom?

### 2.3.1 Skjønn

I en skolehverdag sammen med elever som strever med en atferd som utfordrer, vil man stå i situasjoner hvor man er avhengig av å ta kjappe avgjørelser. Når prosedyrer eller planer ikke gir svar, vil evnene til å improvisere være nødvendig for å håndtere de utfordringene som dukker opp (Irgens, 2021, s. 40). Denne improvisasjonen vil man være avhengig av å gjøre ofte som pedagog, men for å kunne gjøre dette på en god måte så krever det mye trening. Det er viktig at man er koblet på ovenfor elevene, og at man reagerer hensiktsmessig ut ifra den situasjonen man står i (Irgens, 2021, s. 42; Grimsæth et al., 2018, s.322). Hvordan man ser på denne improvisasjonen vil kunne variere mellom nyutdannede lærere og de som er mer erfarne. I studien til Colnerud & Granstrøm som ble gjennomført i 2002, (sitert i Mosvold & Ohnstad, 2016) viste det seg at de ferske lærerne hadde stor tiltro til at det fantes retningslinjer for hvordan de skulle opptre i etiske og problematiske situasjoner med elever. De mer erfarne lærerne stolte mer på sin egen dømmekraft og de beslutningene de tok. Dette var fordi de hadde en tanke om at det ikke alltid fantes en korrekt måte å håndtere dilemmaer på (Colnerud & Granstrøm, 2002, sitert i Mosvold & Ohnstad, 2016, s.29).

Som en profesjon skal man opptre profesjonelt, og da stilles det noen krav til hvordan man skal improvisere (Irgens, 2021, s. 44). Dette vil man kunne kalle for skjønn. Det kan knyttes til at man i større grad i spontane avgjørelser gjør seg noen refleksjoner, resoneringer og vurderinger før man fatter en beslutning (Irgens, 2021, s. 43). Det vil si at når man utøver et

profesjonelt skjønn så krever det at pedagogen bedømmer situasjonen, så langt det lar seg gjøre, ved hjelp av sin faglige kunnskap og bedømmelser opp mott lovverk og andre formelle rammer. Lærerens profesjonelle skjønn vil bli utøvd på forskjellige måter, og skjønnsutøvelsen kan føre til at relativt like hendelser behandles ulikt ved at man gjør forskjellige vurderinger (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 35). Gjennom slike vurderinger tar man et valg som ikke kun bærer preg av sine intuitive tanker, men også faget og skjønnnet som man tar med i bestemmelsen (Irgens, 2021, s. 44). Likevel viser forskning at opplevelsen av begrensninger og muligheter vil kunne ha større innflytelse på lærerens handling fremfor de objektive rammefaktorene (Biesta et al., 2015).

Det vil variere i hvor stor grad man opplever at skjønnsutøvelsen er avgrenset eller ikke. I noen situasjoner vil man oppleve en mer tydelig og avgrenset mulighet grunnet lovverk eller andre bestemmelser. Da vil det være liten grad av skjønn (Irgens, 2021, s. 47), og autonomi. Motsetningen vil være når man i mindre grad er bundet av slike begrensninger, angående hvordan man skal gå frem i de gitte situasjonene. Handlingsrommet vil være større innenfor en ramme, og flere av de valgene man tar blir bestemt gjennom skjønnnet (Irgens, 2021, s. 47). Forskning viser at lærere har ofte egne og klare mål for hva de ønsker å gjøre i klasserommet, ut ifra de pedagogiske overbevisningene de arbeider etter (Helleve et al., 2018, s. 16). Altså, de har et stort handlingsrom gjennom sin autonomi.

### 2.3.2 Tillitsbasert autonomi

Pedagogens autonomi har vist seg å ha en betydelig plass i profesjonsutøvelsen, og legger til en viss grad føringer for hvordan man er i møte med elever. I den forbindelse vil det også være relevant å trekke frem at autonomien vil fremtre på forskjellige måter. Slik det har kommet frem tidligere har man som lærer blant annet en opplæringslov som man skal forholde seg til, uavhengig om man er enig i den eller ikke. Det samme gjelder den overordnede læreplanen som legger føringer for hvilke prinsipper og verdier man skal bygge arbeidet sitt på. Det vil si at man har en form for autonomi innenfor disse rammene, altså en felles forpliktelse (Irgens, 2021, s. 49).

### 2.3.3 Kollektiv autonomi

En annen form for autonomi vil være innenfor det kollektive, fordi utøvelsen av profesjonelt skjønn ikke bare skjer med individet men også i fellesskap med andre (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 37). Skolen som en organisasjon har en unik kultur med både normer og regler for hvordan man skal samarbeide og delta i skoleprosesser (Amdal & Ulvik, 2019, s. 11). Kollegiet blir enige om hvordan man som enhet skal tilstrebe å arbeide på en viss måte. Skoleledelsen, og da rektor, vil spille en vesentlig rolle for hvordan dette utformes (Amdal & Ulvik, 2019, s. 10). Dette skaper et felles handlingsrom. Som pedagog vil denne kollektive autonomien kunne handle om at man på den aktuelle skolen har noen felles verdier og arbeidsmåter som kjennetegner den konkrete arbeidsplassen. Dette gjennom felles retningslinjer som er fastsatt og som man skal følge (Irgens, 2021, s. 50). Likevel er det verdt å merke seg at opplevelsen av handlingsrommet innenfor samme skole også kan variere på bakgrunn av miljømessige opplevelser av muligheter og begrensninger (Helleve et al., 2018, s. 5).

### 2.3.4 Individuell autonomi

Det neste nivået handler om den individuelle autonomien. Dette dreier seg om hvordan den enkelte pedagog bruker sitt handlingsrom ut ifra de generelle føringene inn mot fellesskapet. Opplevelsen av handlingsrommet vil variere (Amdal & Ulvik, 2019, s. 20), likevel så er det nødvendig med tillit. Denne tilliten vil være avhengig av en transparens, altså at det ikke holdes skjult hvilke valg man tar (Irgens, 2021, s. 51). Dette vil igjen forutsette at pedagogen som har dette handlingsrommet, også utøver sin profesjon. Det vil si at både lærerens handlingsrom, deres profesjon og skjønn henger tett sammen og vil være avhengig av hverandre for å få til en god utøvelse av yrket. Det viser seg at lærere i stor grad handler i tråd med det de selv tror på i en pedagogisk sammenheng (Helleve et al., 2018, s. 5).

Uavhengig av hvordan man som pedagog utnytter sitt handlingsrom vil verdiene og holdningene man har være med på å påvirke hvordan elever blir møtt i skolehverdagen. Ved å ha en innsikt i egne verdier vil man også kunne ha en større innsikt i egen handlemåte (Irgens, 2021, s. 106). Lærere håndterer ofte dilemmaer ut ifra egen moral, og at elevens beste blir brukt som en form for legitimering av de valgene som blir tatt (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 29). I den norske studien til Helleve, Ulvik og Smith (2018) så kommer det også frem at det er lærerens verdier og holdninger, i tillegg til støtte fra ledelsen, som har størst betydning for opplevelsen man har knyttet til hvordan å utnytte handlingsrommet sitt.

Lærere må gjennom en hel skoledag ta flere raske avgjørelser, og holdningene man har vil påvirke hva man velger å gjøre i ulike situasjoner, som en del av sitt skjønn. Det vil være umulig for en profesjonsutøver og ikke improvisere, men det vil være fullt mulig å gjøre dette på en dårlig måte. Verdiene våre vil til enhver tid prege hvordan vi oppfatter andre mennesker (Irgens, 2021, s. 39 & 107), og vårt verdisystem ligger til grunn for våre holdninger. Så hvordan man som pedagog forholder seg til den mangfoldige elevgruppen man har, og elever med en atferd som utfordrer, vil direkte og indirekte ha betydning for hvordan man utnytter sitt handlingsrom. Det at man har muligheten til å skape fleksible pedagogiske handlinger gjør at man kan ta utgangspunkt i den enkelte elev og dermed også hjelpe de som har en atferd som utfordrer (Grimsæth et al., 2018, s. 320). Dette lar seg gjøre nettopp fordi man bruker sitt skjønn, som igjen henger sammen med de andre elementene som påvirker det opplevde handlingsrommet.

### 3. Metode

Den metodiske tilnærmingen i vår oppgave er basert på oppgavens følgende problemstilling: *Hvordan møter pedagoger elever med en atferd som utfordrer?* Med følgende forskningsspørsmål: *Hvordan opplever pedagoger sitt handlingsrom?* Innledningsvis i dette kapittelet presenteres en redegjørelse av oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted. Videre vil vi redegjøre for valg av kvalitativ forskning som metode, samt gjennomføringen av et semistrukturert intervju. Deretter vil vi gjøre rede for analyseprosessen og oppgavens troverdighet. Avslutningsvis i kapittelet fremkommer de etiske hensynene som er blitt gjort i denne studien.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Oppgavens ontologiske tilnærming er konstruktivistisk. Konstruktivismen baserer seg på at det er umulig å skille mellom forsker og virkelighet, og at man i utgangspunktet ikke kan se hvordan objektet faktisk er (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskeren skaper en gjengivelse av objektet, og vil derfor ikke nødvendigvis være en absolutt sannhet. Det er forskerens oppfatning av objektet som er i fokus, og denne oppfatningen kan endre seg over tid, dersom det kommer ny kunnskap til. Den sosiale virkeligheten er derfor ikke konstant, men i stadig endring (Postholm & Jacobsen, 2018). Innenfor konstruktivismen vil vi få en

fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Det vil si at vi vektlegger subjektets opplevelser og erfaringer, basert på en fortolkning av meningsfulle fenomener. Slike fenomener kan for eksempel være muntlige ytringer som videre skal forklare andre meningsfulle fenomener som atferdsmønster (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Et grunnprinsipp i hermeneutikken er at en utvikler egen forståelse ved å tilegne seg ny informasjon, og dette gjøres gjennom fortolkning av ulike fenomener. Forskeren vil av den grunn tolke svar og hendelser med bakgrunn i sin egen forståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Denne studien baserer seg på våre tolkninger av informantenes svar og handlinger.

## 3.2 Redegjørelse og valg av metode

Kvalitative undersøkelsesmetoder søker etter en forståelse av verden sett fra informantenes side gjennom deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). En kvalitativ tilnærming gir forskere muligheten til å få innsikt i informantenes opplevelser og meninger som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2020, s. 54). Til vår valgte problemstilling har vi derfor vurdert at en kvalitativ tilnærming er det mest hensiktsmessige. Videre har vi vurdert intervju som den best egnede datainnsamlingsstrategien, fordi det kvalitative intervjuet vektlegger intervjuobjektene sine subjektive erfaringer og deres livsverden. Begrepet livsverden er et begrep Kvale og Brinkmann (2015) bruker i sammenheng med det kvalitative intervjuet. Livsverden blir forstått som informantenes møte med dagliglivet og deres forhold til omgivelsene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I denne masteroppgaven er pedagogers personlige erfaringer i møte med elever som strever med en atferd som utfordrer av interesse. Erfaring er også et sentralt begrep innenfor fenomenologien. En fenomenologisk tilnærming har vært utbredt i kvalitativ forskning, og det tar utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelser og det å beskrive virkeligheten slik den oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

### 3.2.1 Pandemien

Koronapandemien har trolig preget flertallets hverdag de siste årene, og den har også påvirket vår studie til en viss grad. Pedagogene som har deltatt i denne studien har vært bekjente av oss. Det er fordi lærere i denne perioden har trolig hatt det hektisk med de nye politiske justeringene i forhold til hvordan skolehverdagen skal gjennomføres. Flere av informantene vi tok kontakt med, takket nei til deltakelse på grunn av sykdom. Tidlig vurderte vi det som hensiktsmessig for vår studie å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt. Med en pågående

pandemi var det viktig for oss å legge til rette for gode ordninger i forhold til intervjusituasjonen. Dette var for at pedagogene skulle føle seg mest mulig komfortabel med å gjennomføre fysisk. Vår problemstilling i denne studien er *hvordan møter pedagoger elever med en atferd som utfordrer*, og pedagogenes holdninger gjennom kroppsspråk og måten å svare på er av interesse. Derfor var ønsket stort til å gjennomføre intervjuene med fysisk tilstedeværelse. Intervjuene ble derfor gjennomført på deres arbeidsplass eller i deres hjem. Ingen av informantene fikk direkte spørsmål om pandemien, da det i utgangspunktet ikke skulle ha noen spesiell plass i vår studie. Likevel trakk flere av informantene dette frem i flere av sine svar. Det var tydelig at to annerledes år med flere tiltak hadde satt sine spor hos flere av pedagogene, og preget deres svar ved enkelte tilfeller.

### 3.3 Semistrukturert intervju

Det finnes flere former for intervju, og Kvale og Brinkmann (2015) er blant dem som trekker frem tre ulike former; et strukturert intervju, et ustrukturert intervju og et semistrukturert intervju. Vi har valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju, som har en målsetting om å forstå deltakernes perspektiv, samt å innhente informantenes beskrivelser av deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju er hverken en åpen samtale, eller en lukket spørreskjemasamtale. Temaer og spørsmål utformes gjennom en intervjuguide i forkant av intervjuet, samtidig som det er rom for å ta oppfølgingsspørsmål på sparket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ulemper med denne formen for gjennomføring er blant annet at det krever en viss grad av øyeblikksavgjørelser. Det kan å være utfordrende å sammenligne svar i etterkant dersom ikke alle spørsmålene til intervjuobjektene er identiske. Fordeler ved denne formen for intervju er at det gjør intervjuet mer personlig og tilpasset konteksten. Den kan også fange opp relevant informasjon som kan være vanskelig å ta høyde for under planleggingen av intervjuguiden. Dette er noen av grunnene til at vi nettopp har vurdert semistrukturert intervju som det best egnede for denne masteroppgaven.

#### 3.3.1 Forarbeid

Det som kjennetegner det kvalitative intervjuet er samtaleformen, og det å skape kunnskap gjennom samtale. Intervjuguiden vil derfor ha en viktig rolle, fordi den skal være en hjelp for å huske temaer og eventuelle spørsmål som skal bli tatt opp (Dalland, 2020, s. 83).

Intervjuguiden ble utviklet for å belyse vår problemstilling, og var en viktig del av vårt forarbeid. Spørsmålene ble utarbeidet med bakgrunn i vår valgte teori og våre tidligere



erfaringer. Vi valgte å strukturere intervjuguiden ved å utarbeide to hovedtemaer; forståelsen til atferdsbegrepet og pedagogers erfaring med atferd som utfordrer. Ut ifra disse to temaene laget vi forslag til åpne spørsmål, slik at vi forsikret oss om at informantene ville få mye av de samme spørsmålene. Disse dreide seg om pedagogenes intuitive respons, kollegasamarbeid, retningslinjer fra skolen og anerkjennelse i møte med denne elevgruppen (se vedlegg 3). Dette vurderte vi som hensiktsmessig for å kunne besvare vår problemstilling.

Med tanke på at vår problemstilling dreier seg om hvordan pedagoger *møter* elever med en atferd som utfordrer, er pedagogenes holdninger til elevgruppen og til begrepet atferd som utfordrer generelt av interesse. Dette er fordi hvordan disse elevene blir møtt, henger tett sammen med holdningene til de voksne rundt dem. Vi valgte derfor bevisst å unngå bruken av begrepet holdning, fordi det kan legge en føring for hvordan informantene besvarer spørsmålene. Fokuset når vi utarbeidet intervjuguiden var å lage spørsmål som var åpne men forståelige, slik at pedagogene ikke følte seg ført i en bestemt retning, og dermed kunne besvare spørsmålene på sin måte ut ifra deres tolkninger. Informasjonsskriv om opplysninger og rettigheter til informantene ble deretter laget i henhold til føringene hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Deretter ble det sendt inn en søknad om godkjenning av prosjektet. Forskningsprosjektet ble godkjent før vi gikk i gang med gjennomføring av intervju (se vedlegg 1).

### 3.3.2 Utvalg

Vi har valgt en strategisk tilnærming, fordi vi valgte fire informanter vi mente hadde relevante kunnskaper og erfaringer (Dalland, 2020, s. 79). Vi ønsket å gå i dybden, og derav et kvalitativt intervju. I et slikt intervju får man til gode samtaler med få informanter som i dette tilfelle er noe å foretrekke (Dalland, 2020, s. 81). Med utgangspunkt i vår problemstilling ønsket vi å intervjuer pedagoger. Vi ønsket å komme i kontakt med fire lærere med en pedagogutdanning som hadde hatt minimum fem års erfaring i en kontaktlærerrolle, eller som hadde arbeidet tett med elever som strever med en atferd som utfordrer.

I starten av forskningsprosjektet kontaktet vi bekjente av oss som kunne være aktuelle. Dette gjorde vi gjennom e-post. Etter fem år på lærerstudiet ved Universitet i Agder, har vi vært på flere praksisskoler og dermed vært i kontakt med flere pedagoger. Vi valgte å ta direkte kontakt med informantene, fordi vi fryktet at korona ville gjøre det mer krevende å komme i kontakt med pedagogene dersom vi først måtte gjennom skolens ledelse. Dette hadde også

svekket informantenes anonymitet. På grunn av pandemien har det vært noe krevende å komme i kontakt med informanter som ønsket å stille til intervju. Derfor valgte vi å gjøre litt om på de opprinnelige kravene på deltakelse i prosjektet. Informant 4, som senere har fått det fiktive navnet Frida, har derfor ikke en pedagogutdannelse, men har jobbet tett med elever som strever med sin atferd i over 20 år. Vi vurderte at denne informanten kunne bidra med mye kunnskap og erfaringer til vår studie som var av interesse, til tross for en manglende pedagogutdannelse. Som et resultat av rekrutteringsprosessen takket fire pedagoger ja til å delta i vårt masterprosjekt. Disse fire pedagogene vil videre ha fiktive navn. På denne måten vil det være noe lettere og både følge deres uttalelser, men også å få en bedre oversikt i de kommende kapitlene. Vi har valgt å kalle informantene våre; Einar, Thorvald, Therese og Frida.

### 3.3.3 Gjennomføring

I førstekontakten med informantene, fikk alle tilsendt et informasjonsskriv om vårt prosjekt som de kunne lese før de eventuelt takket ja til å stille til intervju. I dette dokumentet ble det også beskrevet hvordan intervjuet skulle gjennomføres, blant annet at det ble brukt båndopptaker. Informantene ble også påminnet om deres rettigheter til å trekke seg fra studien, både før, underveis og etter gjennomført intervju. Når våre informanter hadde takket ja til å delta i vårt forskningsprosjekt fikk de tilsendt intervjuguiden. Hensikten med dette var at de skulle få muligheten til å lese gjennom spørsmålene på forhånd, dersom de ønsket det. For å opprettholde taushetsplikten ble også pedagogene minnet på og oppfordret til, og ikke bruke navn på elever dersom de ønsket å trekke frem konkrete hendelser.

Innsamlingen av datamaterialet fra intervjuene foregikk på skolen og i hjemmet. Intervjuene med Einar, Thorvald og Therese foregikk på deres arbeidsplass. Frida ønsket å ha intervjuet hjemme hos seg. Hensikten med valg av sted handlet om å møte pedagogene i omgivelser de var trygge i. Alle intervjuene ble gjennomført utenom arbeidstid, og ansikt-til-ansikt. Før intervjuet startet skrev alle informantene under på en samtykkeerklæring, og båndopptakeren ble ikke skrudd på før informantene var klare. Innledningsvis fikk alle informantene de samme spørsmålene som omhandlet deres bakgrunn (se vedlegg 3). Underveis i intervjuet ble det stilt spørsmål fra intervjuguiden som informantene hadde fått tilsendt på forhånd. Det ble også unntaksvis stilt oppfølgingsspørsmål med hensikten å tydeliggjøre informantens utsagn, slik at vi kunne oppfatte eventuelle misforståelser. Intervjuene ble også avsluttet på samme

måte, der alle informantene fikk muligheten til å komme med en tilleggskommentar. Etter at avslutningsspørsmålet var besvart ble båndopptakeren stoppet. I gjennomsnitt varte intervjuene omkring 45 minutter.

Alle intervjuene ble gjennomført på hver sin dag. Samme dag som det ble gjennomført ble hvert av intervjuene også transkribert. I transkriberingsprosessen ble lyden gjort om til bokmål, for å anonymisere informantene og deres dialekt. Navn og arbeidsplass ble erstattet med informant og nummer, eller anonymisert på en annen måte ved å bruke ord som; den, skolen og hen. Ved å gjennomføre intervjuene fysisk har vi også fanget opp ansiktsuttrykk og pauser, noe vi noterte i transkriberingen.

### 3.4 Analyse

Etter å ha transkribert informantenes svar ble det neste steget å analysere de svarene som ble gitt. Dette kan likevel ikke sees uten sammenhengen til komponentene som omhandler pendlingen mellom teori og empiri. På en skala kan ytterpunktene betraktes som det rent deduktive og induktive ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 102). Det vil handle om i hvilken rekkefølge man tar tak i selve teorien og empirien. I deduksjon tar man utgangspunkt i teorien, som videre fører til en hypotese som man igjen har som grunnlag før man tar tak i empirien. Når det gjelder induksjon så vil fremgangsmåten være motsatt. I utgangspunktet vil det være tilnærmet umulig å være rent induktiv eller deduktiv. Dette fordi det er umulig og bare forholde seg til teori. I tillegg vil det også være naivt å tenke at man ikke har noen form for fordommer eller antakelser med seg i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Derfor vil det være mer naturlig å snakke om en abduksjon som i større grad pendler mellom teori, forskerens perspektiv og datamaterialet som er samlet inn fra informantenes perspektiv. Da vil kunnskapen utvikles gjennom det man observerer og sanser, det induktive, og om dette støttes i empiri, altså det deduktive (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Det at vi har en abduktiv tilnærming vil legge føringer for hvordan vi i neste fase velger å analysere informantenes svar, fordi man har en kontinuerlig vekselvirkning mellom empiri og teori. Det vil også i den sammenheng være mest fornuftig å snakke om i hvor stor grad datainnsamlingen er lukket eller åpen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). I denne studien vil vårt semistrukturerte intervju være en plass i mellom. Vi laget spørsmål for å belyse enkelte fenomen i forkant av våre intervju, samtidig ble det stilt oppfølgingsspørsmål

underveis og dette skapte noe variasjon. Dette vil være naturlig å ha med seg videre når vi skal analysere svarene. En abduktiv tilnærming er noe åpen i datainnsamlingen, og gjennom en slik tilnærming har vi allerede fått noen føringer for hvor informantene befinner seg i forhold til vår problemstilling. For å kunne strukturere dette, og for å få en klarere føring i vår empiri vil det være nødvendig å gjøre en analyse. I denne studien vil det bli brukt en tematisk analyse.

### 3.4.1 Valg av tematisk analyse

En tematisk analyse er en fleksibel tilnærming for å finne det interessante i dataene man har samlet inn (Johannessen et al., 2018, s. 278). Man skal gjennom en grundig oppskrift finne frem til temaer, altså en gruppering av data, som har viktige fellestrekk også kalt en form for kategori (Johannessen et al., 2018, s. 279). Ved å gjøre dette vil vi kunne få en orden i dataene, samtidig som vi vil kunne identifisere nye sammenhenger (Johannessen et al., 2018, s. 280). Braun og Clark (2006) har gjennom sin artikkel «Using thematic analysis in psychology» presentert hvordan å gjennomføre en tematisk analyse gjennom seks steg. Stegene omhandler hvordan man transkriberer informantenes svar, før man videre koder og kategoriserer. Dette skal gjøres flere ganger i løpet av hver av fasene, før man til slutt gir en vitenskapelig rapportering av de kategoriene man har kommet frem til (Braun & Clarke, 2006).

I vår oppgave har vi valgt å bruke Johannessen, Rafoss og Rasmussen sin versjon beskrevet i boken «Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse» (Johannessen et al., 2018). De tar utgangspunkt i Braun og Clark (2006) sin fremgangsmåte. En forskjell mellom disse måtene å se på tematisk analyse på, er at i den sistnevnte analysemetoden blir det kun benyttet fire steg fremfor de seks som er i Braun og Clark (2006) sin versjon. Vi fant denne måten å systematisere funnene på, mer hensiktsmessig for vårt bruk. Gjennom Braun og Clark (2006) sin versjon oppdaget vi at de to ekstra stegene omhandlet en gjentagende gjennomgang og vurdering av de kodingene og kategoriene man hadde utformet. Dette er noe vi allerede hadde gjort ved å være to med et kritisk blikk, gjennom hele arbeidet i analyseprosessen, fremgangsmåten og funnene. Denne gjentagende gjennomgangen og vurderingen var viktig for å sikre at funnene var pålitelige og korrekte, og derfor består vår tematiske analyse av de fire delene: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Vi skal nå gå nærmere inn på hvordan vi har utført hvert av stegene.

### 3.4.2 Forberedelse

Første steg i den tematiske analysen handler om forberedelse hvor man skal få oversikt over dataen man har samlet inn. Da vil det være hensiktsmessig å lese over transkriberingen i sin helhet, samt gjøre notater underveis uten å grave seg for mye ned i detaljer (Johannessen et al., 2018, s. 284). Som nevnt tidligere ble intervjuene transkribert, og i denne prosessen var vi begge relativt godt informert om hva som ble sagt og strukturen i hvert av intervjuene. I gjennomlesningen av den endelige transkriberingen valgte vi å lese informantenes svar hver for oss. På denne måten fikk vi muligheten til å dykke ordentlig inn i svarene alene før vi sammen utvekslet tanker om det vi hadde lest, og hva vi vurderte som interessant og relevant.

### 3.4.3 Koding

Neste steg i analysen er koding. Denne fasen handler om å trekke frem og sette ord på de viktige poengene i datainnsamlingen. Dette gjør man for å få en oversikt over innholdet, i tillegg til å kunne gå dypere og generere nye innsikter i dataen. Gjennom kodingen vil man legge til rette for et system som skal forenkle kategoriseringen senere (Johannessen et al., 2018, s. 284). Dette kan blant annet gjøres gjennom å markere i teksten, skrive kommentarer eller stikkord. I tillegg vil det være relevant å skrive assosiasjoner samt korte ned oppsummeringen underveis. Det er likevel ingen konkret fasit, men man må holde fokuset på at kodingen skal skaffe oversikt og lære oss nye ting om dataene (Johannessen et al., 2018, s. 293).

I denne fasen valgte vi også å kode hver for oss. På denne måten så vi fort hva vi begge hadde markert og kommentert, noe som ga tyngde for relevansen i kodingen vår. Samtidig ble det gjort refleksjoner rundt markeringer der vi ikke var like samstemte. I denne prosessen fikk vi samkjørt de notatene vi hadde gjort hver for oss, som igjen førte til en mest mulig nyansert og korrekt markering ut ifra vår samlende forståelse av dataen.

### 3.4.4 Kategorisering

Det tredje steget er kategorisering, og dette innebærer å sortere data fra kodingen i en mer overordna kategori, også kalt tema (Johannessen et al., 2018, s. 295). Dette skal være med på å samle de dataene som har sentrale fellestrekk, i forskjellige bokser. Det som gjør kategoriseringen krevende er at man selv må bestemme hva hver kategori skal inneholde ut ifra de kriteriene man legger til grunn. Forskningsspørsmålet vil legge en føring for hvordan

man organiserer i denne fasen. Gjennom å ha et bevisst forhold til hva man ønsker svar på, så vil kategoriseringen bli mer relevant (Johannessen et al., 2018, s. 296). Temaene man kommer frem til, skal ha en intern konsistens, altså at man grupperer likt med likt. De bør i tillegg være ekstern konsistens, som vil si at overlappen mellom temaene ikke er for stor (Johannessen et al., 2018, s. 299).

Store deler av forberedelsen og kodingen ble gjort hver for oss, men kategoriseringen foregikk i kontinuerlig samarbeid. Etter en grundig koding gikk vi tilbake til svarene fra første informant og begynte å lage forslag til kategorier. Dette ble ført inn i en tabell, hvor vi plasserte utsagn og fortolkninger inn i foreløpige bokser. Det samme ble gjort med de tre resterende intervjuene, slik at vi til slutt ble stående med fire ulike tabeller. Dette ga oss en indikasjon på pedagogenes likhetstrekk, og som videre ble brukt for å lage kategorier som passet til kodingen til intervjuene hver for seg, men også som en samlet enhet.

Etter å ha sett på hver av informantenes svar alene og i sammenheng med hverandre kom vi frem til tre hovedkategorier, hvor hver av disse også hadde noen underkategorier. Første hovedkategori har vi valgt å kalle «pedagogens forståelse av atferd som utfordrer», hvor underkategorien her er «en utfordring både for eleven og pedagogen». Den andre hovedkategorien heter «den voksnes ansvar i møte med eleven», og har i tillegg to underkategorier. De blir kalt «relasjonsbygging og anerkjennelse som verktøy» og «erfaring øker kompetanse». Den tredje og siste hovedkategorien er «pedagogens opplevde handlingsrom». Denne har en underkategori, «tiltak og forebygging for elever med en atferd som utfordrer». Utdyping av disse kategoriene kommer vi tilbake til i kapittel fire.

### 3.4.5 Rapportering

Siste del av en tematisk analyse handler om å rapportere, altså skrive om de temaene man har kommet frem til gjennom kategoriseringen. Det vil variere hvor mange kategorier og underkategorier (Johannessen et al., 2018, s. 295 & 301). Dette skal vi komme tilbake til senere i oppgavens del kalt resultater.

### 3.5 Forskerens rolle

Forskerens rolle kan forklares som de forventningene man får i en forskerposisjon. Disse vil komme fra en rekke kanter, og vil være en blanding av hva storsamfunnet vektlegger og hva man selv har som sine moralske standarder. Til tross for mange måter å tilnærme seg forskerrollen på, så vil det ikke være enkelt å se noen entydige og klare forventninger, heller ofte motstridende og uforenlige (Alver, 1997, s. 34). Selv om dette er et omfattende område av forskningsarbeidet så vil det være viktig å ha gjort seg noen refleksjoner over rollen man har, allerede i forkant av forskningen. Noe av årsaken til dette er at man i møte med informantene allerede skal være kjent med disse etiske prinsippene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133).

Som vi ser vil det altså være formålstjenlig for alle parter at man som forsker har definert sin rolle med tanke på at rammene og forståelsen er lagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 135). I vårt arbeid ble denne prosessen startet tidlig da vi i oppstartsfasen tok en aktiv rolle når vi formulerte informasjonsskriv og samtykkeskjema til våre informanter. I denne perioden så vi også flere områder som ville være med å forme vår posisjon i det videre arbeidet. I denne studien er problemstillingen *hvordan møter pedagoger elever med en atferd som utfordrer*, og pedagogers holdninger vil være av interesse. Vi så det som en viktig faktor at vi i intervjuene fikk mulighet til å tolke kroppsspråket deres i tillegg til de konkrete og verbale utsagnene som de kom med. Dette var for å få et så nyansert og korrekt bilde av informantenes svar. I den forbindelse var det derfor gunstig at vi var to som hadde ansvar for intervjuene. På denne måten kunne en av oss til enhver tid ha fokus på nettopp det med kroppsspråk når de svarte på spørsmålene. På denne måten fikk vi mest ut av intervjuene.

Vår rolle har også blitt styrt av hvordan vi tolker tematikken i oppgaven. Det har vi vært oppmerksomme på i forkant, underveis og ved analyse og drøfting. I tidligere praksiser har vi sett at vår tilnærming til atferd som utfordrer kan være noe annerledes enn hos alle pedagoger i feltet. Derfor har en del av forskerrollen også vært vanskelig å balansere i forhold til vår objektivitet. Det vil være umulig å være verdinøytral (Dalland, 2020, s. 61), og derfor har disse refleksjonene og bevisstgjøringen rundt våre verdier vært viktig. Objektivitetsbegrepet kan være vanskelig, og derfor vil det trolig være bedre egnet i denne sammenheng å bruke ord som saklig eller upartisk (Dalland, 2020, s. 62). Disse begrepene vil være enklere å bruke i vår studie. Den generelle interessen for tematikken har vært med på å avgjøre at det var dette vi ønsket et dypdykk i for å kunne øke vår kompetanse i møte med denne elevgruppen.

## 3.6 Studiens kvalitet

Den tematiske analysen er selve ankeret i de funnene vi finner i vår oppgave, men denne prosessen består av mange valg. Disse vil blant annet være med på å legge en føring for både formidlingen av resultatene, men også i hvilken grad disse er gyldige eller holdbare.

Uavhengig av hvilken metode man velger, så vil det være noen idealer man bør anstrenge seg for å følge (Dalland, 2020, s. 57), deriblant det som omhandler reliabilitet og validitet.

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet blir også kalt pålitelighet, og handler om i hvilken grad arbeidet som blir presentert er til å stole på. Videre dreier det seg om målene som er utført er korrekt, samt at de eventuelle feilmarginene har blitt angitt (Dalland, 2020, s. 43). I epistemologien og ontologien tenker man at det finnes en stabil og objektiv virkelighet som vil la seg måle likt. I en atferds- og samfunnsvitenskap er det få som støtter en slik tankegang. Der trekker man heller frem at fenomener kan endre seg, og det kan også skje relativt raskt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Siden vi har en kvalitativ tilnærming vil det være utenkelig at våre funn vil kunne fremkomme ved en utprøving av intervjuet på grunn av det møtet som oppstår mellom forsker og menneskene i studien. Likevel vil reliabilitet i denne sammenheng trekkes frem som hvordan man som forsker reflekterer over sin påvirkning i forskningen, i tillegg til at vi gjør vår prosess så synlig som mulig slik at andre kan reflektere over det vi legger frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette kan vi også beskrive som at en oppgave skal være transparent (Postholm & Jacobsen, 2018).

Et annet punkt som kan være med på å svekke oppgavens reliabilitet er realiteten rundt pedagogenes indirekte forventning om å og gi grundige og fornuftige svar. I forkant av intervjuene ble de tildelt intervjuguiden, og på den måten virket de noe forberedt. Likevel opplevde vi at et par av dem virket noe nervøs for og ikke gi ordentlige svar, eller svar som ikke oppfattes som det «riktige». En informant kommenterte selv etter endt svar, at uttalelsen han kom med var skoleboksvaret. Med dette som utgangspunkt ble det en viktig jobb for oss å trygge informantene på at alle svar var riktige, samt tolke det de fortalte ut ifra kroppsspråk og fortellinger for å få et best og mest nyansert bildet av hva de egentlig tenkte.



Etter å ha gjennomført to av intervjuene på samme skole, opplevde vi en generell nysgjerrighet blant informantene i forhold til hvem som videre skulle delta i studien. For å opprettholde deltakernes anonymitet valgte vi derfor å gjennomføre de resterende intervjuene ved en annen skole. Dette var både for å opprettholde etiske hensyn og personvern, men også for å unngå at funnenes troverdighet ble svekket.

### 3.6.2 Validitet

Det er også naturlig å trekke frem validitet i forhold til oppgavens troverdighet. Validitet handler om relevans og gyldighet. Det som blir undersøkt må være relevant for det problemet man undersøker (Dalland, 2020, s. 43), og man må stille seg spørsmålet knyttet til hvilke begrensinger som ligger til grunn for egen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Validitet kan deles inn i to deler. Den ene blir kalt indre gyldighet eller intern validitet. Det handler om i hvilken grad det er samsvar mellom den virkeligheten man forsker på, og de teoriene og begrepene man benytter seg av for å beskrive denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Den andre delen av validitet blir kalt ytre gyldighet. Denne delen handler derimot om i hvilken grad funnene kan generaliseres, eller overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Validitet og reliabilitet vil samlet ha en stor betydning for denne studiens kvalitet og troverdighet. I løpet av dette prosjektet har vi sett at det er flere punkter som kan være med på å svekke resultatenes side. Et annet aspekt vi kan trekke frem i denne forbindelse er antallet informanter som er med i studien. Det er bare blitt brukt fire pedagoger, og i tillegg har disse blitt plukket ut av oss gjennom noen forhåndsbestemte kriterier. Det har gjort at informantene har hatt en kjennskap til oss fra før, noe vi hadde unngått om vi hadde valgt å gå direkte til en rektor og spurt om mulighet for å få tildelt pedagoger som ønsket å delta i vår studie. Likevel er det relevant å trekke frem at noe av årsaken til valget om å kontakte pedagogene selv har vært på grunn av den pågående pandemien, og vår tilnærming har forhindret forsinkelser grunnet manglende kapasitet på skolen og sykdom.

### 3.6.3 Generalisering

I denne studien har vi et for snevert utvalg til å kunne generalisere. Fire informanter kan ikke gi svar på hvordan pedagoger som helhet forholder seg til elever med en atferd som utfordrer. Likevel er en av oppgavens styrker at vi har vært i kontakt med pedagoger fra forskjellige

skoler, og da også en kompetanseavdeling tilrettelagt for barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Dette kan være med på å gi et mer nyansert bilde.

Svarene vi har fått i denne oppgaven kan ikke generaliseres i stor grad, men vi kan likevel trekke frem oppgavens overførbarhet. Denne studien vil kunne være gyldig utover akkurat det vi har studert, da det vil være elever med en atferd som utfordrer i alle skoler. Disse elevene vil alltid trenge pedagoger som hjelper de på best mulig måte. Funnene våre vil være gjenkjennbare, og da vil dette kunne beskrives som naturalistisk generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238-239). Da vil det også være vesentlig at vi som undersøkere får frem tolkninger og analyser i teksten slik at oppgaven fungerer som et tankeredskap for leseren. Vi er avhengig av å fremlegge resultatene på en slik måte at man føler seg invitert inn. Dette vil også være med på å gjøre oppgaven transparent (Postholm & Jacobsen, 2018).

### 3.7 Etiske hensyn og personvern

Når man skal forske vil det være en rekke hensyn å ta stilling til da man er i kontakt med flere ulike mennesker i løpet av prosessen. De etiske overveielser og personvernet er noe vi må ta på alvor, og dette er fulgt opp etter forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, også forkortet NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021). Derfor vil det blant annet være viktig å tenke på informantenes anonymitet, som handler om at enkeltpersonene man intervjuer ikke skal bli identifisert eller knyttet til opplysningene (Dalland, 2021, s. 172; NESH, 2021). I den forbindelse må også informanten ha tillit til oss som ledere av studien i forhold til at vi holder vår taushetsplikt. Vi er pliktet til å hindre at andre får kjennskap til eller adgang på de opplysningene vi har fått under taushetsplikten (Dalland, 2021, s. 173; NESH, 2021). Det vil blant annet si at ved bruk av lydopptaker må innspillingen slettes etter at prosjektet er avsluttet. I den forbindelse ble det gjort et innkjøp av en intern lydopptaker for å forsikre oss om at ingen lydklipp ble lagret i alternative «sky-lagringer» som automatisk blir brukt i forskjellige teknologiske hjelpemidler.

I vår oppgave var det pedagoger som ble intervjuet. Likevel er det relevant å trekke frem at de ble intervjuet i forbindelse med elever, og barn regnes som en sårbar gruppe. I tillegg er hovedfokuset i denne oppgaven elever som strever med en atferd som utfordrer, og som da kan regnes som særskilt sårbare. Dette er tatt til betraktning med tanke på personvern og

etiske hensyn. Disse elevene skal ikke direkte intervjues, men informantene må i dette tilfelle heller ikke nevne elever med navn når de skal fortelle om situasjoner de har stått i. Dette er for å overholde pedagogens taushetsplikt overfor oss når det gjelder elevens personvern.

I utvalget av informanter var det viktig at de ved ønske om deltakelse skrev under på et samtykkeskjema som også inneholdt informasjon om studien. Grunnen var at informantene skal delta frivillig og de skal være klar over hvilke ulemper og gevinster det er med å delta i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). En frivillig deltakelse virker på mange måter greit å opprettholde, men frivillighet skal forekomme uten noen form for press. Derfor kan det tenkes at mange kanskje velger å delta fordi flere rundt mener det er en god ide. Dette kan for eksempel forekomme dersom man skal ha en undersøkelse i en klasse, eller blant alle pedagoger på en og samme skole. Informantene skal også ha full tilgang til informasjon som omhandler studiens hensikt, eventuelle fordeler og ulemper for informanten selv, og hvordan data skal bli brukt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). Det er viktig at disse kravene til informert samtykke er noe som vektlegges, slik at de informantene som deltar i vår studie gjør det frivillig og med full forståelse for hva de har sagt ja til.

Dette prosjektet har blitt klarert fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). I den forbindelse har personvern og etiske hensyn også vært fulgt opp av deres retningslinjer i forhold til en tillatelse for å gjennomføre intervjuene. Det var i henhold til deres føringer at informasjonsskrivet ble utformet, hvor alt av rettigheter og opplysninger som tidligere nevnt ble gitt til informantene. I dette skrevet kom det også frem at pedagogene hadde rett på innsyn i opplysningene vi hadde om dem samt rett til å få opplysninger endret på om de var feil. De fikk opplyst at all personopplysning ble slettet etter endt forskning og at de hadde mulighet til å sende klage til Datatilsynet om det ble nødvendig (NSD, u.å.). Etiske hensyn har mange komponenter som gjør at dette er et komplekst område. Det er en rekke hensyn og avklaringer som skal tas når man gjennomfører en studie.

## 4. Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapittelet presenteres oppgavens resultater, samt drøftingsdel. Ved bruk av den tematiske analysen ble det utarbeidet tre hovedkategorier. Det er disse tre kategoriene som ligger til grunn for våre funn. I forbindelse med hvert funn vil underkategorier med egne underoverskrifter bli presentert. Dette kapitelet legges frem på denne måten for å kunne gi et nyansert og godt innblikk i hva hvert hovedfunn består av.

For å få en helhetlig gjennomgang av våre funn har vi valgt å ta drøftingen fortløpende gjennom kapittelet. Det vil si at man først får presentert et hovedfunn og hva dette overordnet handler om. Deretter blir de tilhørende underkategoriene presentert etter tur. I tilknytning til hver av disse underkategoriene vil det være en drøfting, hvor det også vil fremkomme sitater fra informantene som kan si noe om likheter, ulikheter og tendenser. Informantene kommer med beskrivelser som er basert på deres erfaringer med elever som strever med en atferd som utfordrer, samt hvordan de opplever sitt handlingsrom. Vi har som nevnt valgt å gi dem fiktive navn slik at deres utsagn skal komme frem på en strukturert og hensiktsmessig måte. Informantene vil derfor bli kalt: Einar, Thorvald, Therese og Frida. Det følger ikke en fast stillingsbeskrivelse til personene, så begrepene *pedagog* og *lærer* vil bli brukt synonymt om informantene. I hovedfunnene vil det ikke være en stor vektlegging av hvilken skole pedagogene tilhører, men i noen tilfeller vil det likevel bli trukket frem. Derfor kan det være fordelaktig å merke seg at Einar og Thorvald arbeider på barnetrinnet på en ordinær skole. Therese og Frida arbeider på en kompetanseavdeling for barn og unge med nedsatt funksjonsevne.

Vi har strukturert fremleggelsen av funnene ved og først se på det som omhandler det overordnede, før vi gradvis går nærmere inn på de mindre og personlige varietetene. Første funn som presenteres vil derfor handle om pedagogenes opplevelse av handlingsrommet. Videre går vi nærmere inn på hvordan pedagogene møter elever med en atferd som utfordrer. Deretter vil siste funn gå mer inn på pedagogenes egen forståelse av atferd som utfordrer, og hvordan nettopp dette er med på å legge føringer for deres tilnærming til elevgruppen.

## 4.1 Pedagogens opplevelse av handlingsrom

Det første funnet vi ønsker å trekke frem er at pedagogene jevnt over opplevde å ha et stort handlingsrom i sin arbeidshverdag. Handlingsrommet handler blant annet om pedagogens mulighet til å utføre skjønn, og deres rom for autonomi (Irgens, 2021; Molander & Terum, 2008). I en profesjon vil det pedagogiske skjønn være med på å legge føringer for hvordan man tar avgjørelser ovenfor elevene. Muligheten for begrensninger vil da påvirke i hvilken grad pedagogen opplever at de tar selvstendige valg. Alle de fire pedagogene opplevde stor mulighet til å kunne ta de valgene de selv ønsket i møte med elevene, og i deres arbeidshverdag generelt. Dette kan illustreres med følgende sitat:

«Jeg har aldri opplevd at noen føringer fra ledelsen har begrenset meg på noe vis. Altså de har heller kommet med opplysninger og støtte, enn begrensninger» (Therese).

Dette samsvarer med Helleve, Ulvik og Smith (2018) som viser til at lærere gjennomfører de pedagogiske tiltakene de anser som riktige. Flere av våre pedagoger viste også til at et godt samarbeid med ledelse og rektor hadde betydning for deres opplevelse av handlingsrommet. Tre av informantene trakk frem at dette samarbeidet gjorde at det var enklere å stå for de valgene man tok. Dette trekker også Helleve et. al (2018) frem som en viktig faktor for at pedagogen skal oppleve et stort handlingsrom. Einar trakk frem den store friheten han hadde på denne måten:

«På denne skolen har vi en enorm frihet som lærere, men det er jo med enormt ansvar da, og sånn må jeg jobbe. Hvis jeg skulle hatt en som skulle fortalt meg hvordan jeg skulle behandle elevene i klasserommet så hadde jeg jo takket for meg, enkelt og greit» (Einar).

Overordnet ser vi at svarene fra pedagogene samsvarer relativt godt med teori som ble presentert i delkapittel 2.4. Likevel finner vi det interessant å gå enda dypere inn i dette funnet, fordi det viste seg at svarene indikerte flere og interessante aspekter ved opplevelsen av handlingsrommet.

### 4.1.1 Pedagogene prioriterer det de selv anser som viktig

Tidligere forskning viser til at pedagoger generelt vil ha klare mål for hvordan de ønsker å jobbe med elevene sine, og at det er disse overbevisningene de arbeider ut ifra (Helleve et al., 2018). Disse individuelle tankene er med på å gi pedagogene stor frihet ovenfor egen autonomi. Dette viste seg også blant pedagogenes svar i intervjuene, hvor det kom frem at de

prioriterte det de selv anså som viktig i sitt klasserom, og i sin rolle som klasseleder. Einar forklarte det slik:

«Hvilke retningslinjer man igangsetter er så personavhengig. Altså hvem du er som lærer, hvilke holdninger og verdier du har [...] Jeg er jo en muntlig underviser. Det gjør det faktisk lettere for de som bli kategorisert som elever med atferd, fordi de har jo enormt mye å bidra med muntlig. Men hvis det bare er skriftlig og retting med rød penn så trives de ikke i klasserommet» (Einar).

Her legger Einar et så stort fokus på autonomien at han faktisk uttrykker det som livsnødvendig for å kunne utøve sin jobb. Han forteller også i sitt intervju at autonomien står så sterkt at den nye tiltrådte læreplanen har blitt nedprioritert. Dette er ikke fordi han misliker tanken på at man får en revidert plan, men han opplevde den som uferdig og vanskelig å bruke. I dette tilfelle prioriterte han heller sin egen form for undervisning som er blitt utformet gjennom 15 års erfaring. På denne måten tilstreber ikke Einar det vi kaller tillitsbasert autonomi (Irgens, 2021). Istedenfor å finne løsninger innenfor handlingsrommet i den nye læreplanen, så velger han å fortsette på «gamlemåten». Likevel er dette valget tatt i samhandling med ledelsen og kolleger, da skolen i fellesskap hadde diskutert at de opplevde den nye læreplanen som mangelfull. På den andre siden er det den individuelle autonomien som står sterkest, noe som kommer tydelig frem hos Einar.

Denne oppfatningen viste seg blant flere av informantene. Therese la også stor vekt på eget skjønn og det mellommenneskelige samspillet med elevene i forhold til valgene som ble tatt i løpet av skoledagen:

«Først skal du ha det greit, så kan du lære fag [...] Ja, og her har vi veldig stor frihet til å tilpasse skolehverdagen etter elevens humør» (Therese).

Igjen ble det faglige fokuset satt lenger bak i køen. Til tross for dette er det noe forskjell i svarene fra Einar og Therese. Einar vektla mest sin egen erfaring, mens Therese fortalte i store trekk hvordan samhandlingen med eleven var med på å justere hva som ble vektlagt den konkrete dagen på skolen. Samlet sett kom disse tankene også frem i svarene til Thorvald og Frida. Det viste seg altså at alle fire informanter prioriterte det de selv anså som viktig. På denne måten opplevde de at de ivaretok elevens beste, og at de gjennom slike justeringer var mer koblet på i forhold til elevenes atferdsutfordringer. Det som var likt hos informantene var at de skjønnsbetinga valgene ble gjort for å bedre situasjonen for elevene, både dem som strevde med en atferd som utfordrer, men også ovenfor klassen som helhet.

Her ser man altså at pedagogens skjønn og autonomi vil ha stor betydning for de valgene man tar ovenfor elevene sine slik også Irgens (2021) og Helleve et. al (2018) trekker frem. I følge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) vil bruken av skjønn gjøre at man som pedagog behandler en og samme hendelse helt forskjellig ut ifra hva man selv har vektlagt i situasjonen. I møte med elever som strever med en atferd som utfordrer vil det da i teorien finnes mange ulike strategier å møte denne elevgruppen på. Ved å ha muligheten til å ha en stor variasjon i egen pedagogiske tilnærming, vil det også oppstå en form for risiko for eleven. Til tross for at våre fire informanter viste gode holdninger til sine elever, så vil man ikke alltid møte pedagoger som har et like stort fokus på dette. I kraft av § 9 A-2 i Opplæringsloven (1998), har elever rett på et trygt og godt skolemiljø og dette skal pedagoger tilstrebe å nå. Likevel vil man kunne oppleve forskjellige former for utøving av skjønn. I en skjev maktbalanse mellom elev og lærer, vil dette kunne ha uheldige konsekvenser for eleven. Elever som strever med en atferd som utfordrer vil være i en sårbar situasjon, samt være avhengig av en pedagog som viser kjærlighet og en vilje til å hjelpe.

Denne måten å arbeide på, hvor det foreligger et hovedfokus på elevens beste, blir ifølge Mosvold og Ohnstad (2016) brukt av lærere som en form for legitimering av de valgene man tar. Dette støttes også av Helleve, Ulvik og Smith (2018) sin studie. De trekker frem at lærerens holdninger og verdier står sterkt i de pedagogiske valgene som blir tatt ovenfor elevene. Våre informanter viser også til viktigheten av å bygge relasjon, ha en aktiv sansing og å ta avgjørelser basert på at elevene er forskjellige og dermed har forskjellige behov. Siden dette sto sentralt hos alle de fire pedagogene, gjorde de valg basert på hva de selv anså som viktig.

#### 4.1.2 Betydningen av struktur

To av pedagogene arbeidet på barnetrinnet i den ordinære skole, mens de to resterende pedagogene jobbet på en kompetanseavdeling for barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Kompetanseavdelingen har kun elever med en eller annen form for funksjonsnedsettelse. Likevel regnes begge plassene som skoler hvor man følger de overordnede læreplanene. I utgangspunktet så opplevde altså alle de fire pedagogene at de hadde et stort handlingsrom til tross for at de arbeidet på noe forskjellige arbeidsplasser. Samtidig var det interessant at pedagogene fra en kompetanseavdeling oppga betraktelig flere felles føringer for deres arbeid. Frida forklarte det slik:

«Vi har risikovurdering, Qm+, veiledning i mini-team, registrerer gjentakende atferd, personalbytte, PPT, sakkyndig vurdering og HAU som vi forholder oss til» (Frida).

Både Therese og Frida trakk frem de forskjellige planene og rammene som lå som en felles føring på skolen. Det vil si at her var det en sterk tilstedeværelse av kollektiv autonomi (Amdal & Ulvik, 2019; Irgens, 2021). Når det gjaldt risikovurderingen ble dette laget til hver enkelt elev. Denne inneholdt nærmest en konkret plan på hvordan man som voksen skulle hjelpe elevene når de kom i vanskelige situasjoner. I planen var det beskrevet så detaljert som mulig hva en voksen skulle si og gjøre, både i forkant, underveis og etterkant av elevens vanskelige situasjon. En slik tilnærming vil være særs innskrenkende på pedagogens opplevde handlingsrom ut ifra en teoretisk referanseramme (Molander & Terum, 2008). Derfor er det interessant at de pedagogene som arbeidet med slike planer likevel opplevde en stor mulighet til å tilpasse sin yrkesutøvelse og arbeidshverdag. I noen av svarene virket det tilsynelatende som om pedagogene fra denne kompetanseavdelingen faktisk virket til å ha et større handlingsrom enn pedagogene fra ordinær skole. Til tross for disse overordnede planene, hadde de et utrolig stort fokus på barnets beste i hver situasjon i forhold til det som omhandlet elevens følelsesmessige tilstedeværelse og humør. Dette gjorde at presset for å prestere faglig til enhver tid, ble noe minimert. Det fremkom som en felles forståelse blant de ansatte at elevene først måtte ha en god dag før man kunne begynne med faglig læring.

I følge Ekspertgruppen om lærerrollen (2016) og Helleve et al. (2018) vil slike planer kunne gi en begrenset følelse av handlingsrom, fordi den store andelen med rammer og retningslinjer kan potensielt skape en begrensning for pedagogenes rom for yrkesutøvelse. Til tross for at dette kan minimere det opplevde handlingsrommet, så virket det altså til å ha nærmest motsatt effekt i dette tilfellet. Hva som er årsaken er noe vanskelig å påpeke. Likevel kan et positivt utslag være at elevene i større grad minsker sin atferd rett og slett fordi de voksne oppleves som mer forutsigbare. Som Irgens (2021) og Grimsæth et al. (2018) trekker frem, krever det mye trening og erfaring for å kunne koble seg på elevene slik at man klarer å reagere hensiktsmessig. Dette vil kunne være avgjørende når man skal hjelpe elever som strever med en atferd som utfordrer.

På en kompetanseavdeling må man ta hensyn til diagnoser fordi elevene har en eller annen form for funksjonsnedsettelse. Dette kan legge føringer knyttet til at elevene i større grad har behov for like og forutsigbare rutiner, og voksne som følger dette mønsteret. Ved å følge



disse konkrete planene vil det altså være en mulighet at eleven viser et mindre omfang av atferd som utfordrer, som igjen kan gjøre pedagogene tryggere. Denne tryggheten kan gjøre at pedagogen i enda større grad klarer å hjelpe eleven på best mulig måte når det oppstår ulike atferdsutfordringer. Dette kan føre til at dagene i utgangspunktet er ganske harmoniske, og at de justeringene man gjør i forhold til det pedagogiske skjønnet gir læreren en følelse av autonomi. Dette samsvarer med Biesta, Pristly & Robinson (2015), som viser til at man har en større følelse av begrensinger og muligheter enn de objektive rammefaktorene. Dette underbygger det vi trekker frem. De fastsatte rammene oppleves ikke som en begrensning for pedagogene, heller tvert om. Føringerne gir dem trygghet og gjør samarbeid med eleven mer optimalt.

En annen positiv side ved å arbeide med konkrete planer og regler er at elevene i større grad blir sikret en stabil skolehverdag. En mulig ulempe ved stor variasjon i pedagogers utøvelse av skjønn, er at det blir en uheldig forskjellsbehandling av elevene. Ved å ha forhåndsbestemte planer vil alle pedagogene på skolen på ett vis stille likt. Irgens (2018) trekker også dette frem i forhold til at det krever mye kunnskap og erfaring for å utøve et godt skjønn. Likevel vil man i denne sammenhengen være sårbar på en helt annen måte. Det vil kunne gjøre stor skade for eleven om planen, som alle voksne på skolen følger, ikke har en god effekt. Da vil situasjonen kunne bli noe låst, ettersom det ikke kommer noen «utenforstående» inn med nye metoder. Derfor vil man i et kollegialt med fastsatte rammer, være avhengig av et jevnt samarbeid med å videreutvikle det man arbeider med. På den måten vil man kunne unngå stagnering av uheldig pedagogisk tilnærming. Ved denne kompetanseavdelingen var dette tatt høyde for gjennom bruk av mini-team, med ukentlige møter for ansatte rundt hver elev. Her diskuterte man arbeidet fremover. Det vil si at lærerne på mange måter hadde større vekt av kollektiv autonomi enn individuelle autonomien.

Det å arbeide med faste planer, samtidig som man opplever et stort handlingsrom gjennom et tett kollegialt samarbeid, virker å være en nærmest ideal måte å jobbe på som pedagog. Til tross for dette er det verdt å merke seg at dette finner sted på en kompetanseavdeling hvor man har stor kapasitet i forhold til antall voksne, romfordeling og generelle ressurser. Her arbeidet de stort sett en-til-en, og hadde derfor også en stor mulighet til å bruke skjønnets sitt til å forme den enkeltes dag. Dette vil selvfølgelig være nærmest umulig å gjennomføre på samme måte i en ordinær skole. Som vi ser så hadde pedagogene på

kompetanseavdelingen flere planer og rammer å følge, men det er verdt å legge ved at pedagogene på ordinær skole også hadde noen felles føringer. Det kom blant annet frem slik:

«Jeg føler ikke at jeg har noen begrensninger. Det skal veldig mye til for at jeg hadde gått med på noe jeg var helt uenig i, i forhold til hvordan å møte elevene. [...] Men vi har jo det overordna da, de instansene som hjelper som PPT, ABUP og familiesenteret, avhengig av utfordringene» (Thorvald).

Selv om kompetanseavdelingen hadde flere planer enn den ordinære skolen, trakk altså pedagogene her frem at de hadde flere instanser som de henvendte seg til ved behov. Men som Thorvald trekker frem så står skjønnnet fortsatt sentralt, og hovedvekten ligger i den pedagogiske autonomien. Med bakgrunn i dette kan det virke som det er betydningen av struktur som påvirker disse pedagogene sine opplevelser av handlingsrom, fremfor en konkret sammenheng i forhold til hvilken type skole det er snakk om. Ingen av de fire pedagogene opplevde seg begrenset i sitt arbeid, men de forutsigbare planene som Therese og Frida forholdt seg til, gjorde de muligens mer trygg i jobben. Trolig var det denne effekten som gjorde at de opplevde sitt handlingsrom noe større enn Einar og Thorvald. En felles ramme, og et felles mål kan være med på å gi de ansatte på kompetanseavdelingen en følelse av å ha et «vi-fellesskap». Legger man dette til grunn vil det kunne være lettere å ha en forståelse for at pedagogene på en kompetansavdeling i større grad hadde en trygghet i arbeidet sitt. Denne tryggheten kan være kjernen i opplevelsen av et stort handlingsrom.

#### 4.1.3 Handlingsrommet i lyset av pandemien

En annen vesentlig faktor som vi kom frem til i forhold til det opplevede handlingsrommet er betydningen av den pågåtte pandemien som har vart de siste to årene. Koronaen har ført med seg en rekke ekstra føringer og restriksjoner med tanke på hvordan skolehverdagen skal se ut, og i noen tilfeller også hvordan den ser ut fra hjemmets fire vegger. Halvparten av våre informanter trakk likevel frem noen positive sider ved pandemien. Dette kom induktivt frem som et funn da ingen av informantene fikk noen konkrete spørsmål om dette. I utgangspunktet så gir flere føringer fra øvre hold en innsnevring i pedagogers handlingsrom (Mosvold & Ohnstad, 2016). Derfor ville det være naturlig å anta at koronaperioden har påvirket lærernes mulighet for å utøve eget skjønn og autonomi. Likevel, forteller to av våre informanter at de har sett en positiv virkning av de restriksjonene som har vært på skolen.

Når vi så på forskjeller mellom kompetanseavdeling og ordinær skole var ressurs i form av voksenstøtte en vesentlig ulikhet. Likevel så forteller både Einar og Frida at gjennom pandemien så har de vært nødt til å ha færre bytter i lærerkollegiet. Det vil si at klassene har i større grad kun hatt sin faste kontaktlærer, samt at de i friminutt har fått begrenset uteområdet med de samme voksenpersonene tilstede. På bakgrunn av dette opplevde begge disse pedagogene færre konflikter og mer harmoni i relasjonen med sine elever. Dette kan illustreres med følgende sitat:

«Så har det vært mye mindre bråk med gult nivå og rødt nivå? 100% ja. [...] Nå er det grønt igjen, så da hamrer det inn post-it lapper på pultene. “Han gjorde det, hun gjorde det, de var der de ikke skulle vært” også videre» (Einar).

Frida derimot forklarer det på denne måten:

«Jo mindre team jo bedre. Det har jeg gjort masse erfaringer på, siste under koronaperioden der man gikk ned fra 12 til 4 voksne i temaet rundt en elev. Man trodde liksom at den eleven måtte ha så mange for å ha det bra, også viste det seg å være omvendt» (Frida).

Det meste som trekkes frem etter pandemien har vært negativt ladet, men her ser vi altså en positiv effekt av de begrensingene som har vært på skolene. Igjen ser vi at det man i utgangspunktet kan anse som en innskrenking av opplevd handlingsrom, viste i stedet en motsatt effekt. I samtale med Einar, som jobbet på ordinær skole, kom det frem at han ikke hadde et særlig behov for flere voksne i klasserommet. Elevene som tidligere fikk spesialpedagogisk hjelp utenfor klasserommet, er nå til enhver tid sammen med resten av klassen. Det var likevel alltid en assistent til stede, da noen av elevene naturlig nok fortsatt trengte litt mer bistand i forskjellige situasjoner. Likevel viser Einar sitt eksempel at ved å være samlet, jobbe med relasjonsbygging og gjøre tilpasninger i klasserommet, kan det være mulig å lage et godt miljø for elevene. Dette gjelder også for de som har en atferd som utfordrer. Han vektla de positive sidene ved korona sterkt. Einar hadde nemlig flere erfaringer med at det var de voksne som i størst grad påvirket elevenes skolehverdag negativt. Stort sett hadde han eneansvaret for klassen gjennom hele dagen, også i friminuttene. Dette var med på å skape en tettere relasjon mellom han og elevene. Einar fikk også da en bedre forståelse for elevene sine. For som han uttrykte:

«Det finnes jo de som kan ødelegge en hel skolehverdag både for eleven og en kollega, fordi de ikke aner hva som skjer. [...] Det kan jo hende at en kollega har hatt en eller annen god økt med den eleven, også kan jeg ødelegge det med et knips. Fordi de tåler nødvendigvis ikke bli

tilsnakke til av meg som ikke har en relasjon. Og de finnes det jo, som kan gå og ødelegge en hel skolehverdag både for eleven og en kollega, fordi de aner ikke hva som skjer. Så elever med en utfordrende atferd bør håndteres av den den har relasjon med» (Einar).

Igjen ser vi altså at det opplevde handlingsrommet ikke nødvendigvis oppleves som mindre når det innføres nye rammer og betingelser. Både Einar og Frida trakk frem koronarestriksjonene som noe positivt, nettopp fordi de klarte å se muligheter og ikke begrensinger i det rommet de hadde til rådighet. Hvordan man utnytter sitt handlingsrom vil variere ut ifra blant annet kontekstuelle faktorer ifølge Biesta, Priestley og Robinson (2015). Man tar beslutninger ut ifra det rommet man opplever at man har (Helleve et al., 2018) og både Einar og Frida klarte å se muligheter fremfor begrensninger i den situasjonen som har vært.

#### 4.1.4 Oppsummering

Pedagogenes opplevelse av handlingsrom har vist seg å variere. Vi kom frem til at alle de fire pedagogene følte på en mulighet til å ta egne valg, og ingen ga uttrykk for at de følte seg begrenset på noen måte. Det som likevel skiller dem er i hvilken grad de gjør personlige valg. Det er forskjellige former for autonomi (Irgens, 2021), og det er altså forskjellige måter å ha medbestemmelse på. Einar og Thorvald, som arbeidet i den ordinære skolen, hadde sterkest følelse av individuell autonomi. I tillegg hadde de i fellesskap med andre kolleger formet noen felles verdier og handlemåter. Dette gjorde at de også hadde en kollektiv autonomi. På mange måter så fulgte de også den tillitsbaserte autonomien, fordi de fulgte regelverk utformet på et høyere nivå. Likevel viste det seg at den var noe svekket, da det individuelle valget gikk først med tanke på den nye læreplanen. Therese og Frida, opplevde også et stort handlingsrom slik som Einar og Thorvald. Til tross for dette så hadde de betraktelig flere rammer og forholdte seg til. Noen av dem var så detaljerte at de ga direkte beskrivelser av hvordan de skulle være med den enkelte eleven når det ble vanskelige situasjoner. Med bakgrunn i disse svarene tolker vi det dit hen at Frida og Therese hadde en desidert størst tilstedeværelse av en kollektiv autonomi, altså skolens føringer var det som sto sterkest. Likevel hadde de mulighet til å gjøre individuelle valg knyttet til den enkelte elevs skolehverdag, med tanke på å gjøre variasjoner ut ifra elevens humør og sinnstilstand. Vi finner det interessant at pedagogene samlet sett gir så like svar, men at utslaget likevel har noen variasjoner.

## 4.2 Det er pedagogens ansvar å hjelpe elevene når de har det vanskelig

Pedagogens ansvar er noe våre fire informanter har lagt stor vekt på til tross for at de ikke fikk noen direkte spørsmål om denne betydningen. Når de ble spurt om deres intuitive respons i møte med elever som har det vanskelig, trakk alle informantene frem at det var deres oppgave å hjelpe. Flere av pedagogene formidlet videre at denne elevgruppen har et stort behov for tydelige og trygge voksne. I dette delkapittelet er derfor kategorien «Det er pedagogens ansvar å hjelpe elevene når de har det vanskelig» definert som et funn. Dette funnet er formet ut ifra informantenes svar som dreier seg om relasjonsbygging, det å være en tydelig voksen, bry seg og det å vise kjærlighet. Informantene la stor vekt på deres egen rolle i møte med denne elevgruppen, og hvor avgjørende de selv var for elever med en atferd som utfordrer. For å legge frem dette funnet på en hensiktsmessig måte vil vi videre i dette delkapittelet drøfte relasjonsbygging og pedagogens anerkjennende holdning som to underkategorier.

### 4.2.1 Relasjonens betydning

Evnen til å skape gode relasjoner, og å legge til rette for relasjonsbygging i skolehverdagen, er noe alle fire informanter trekker frem som viktig. Ingen får et direkte spørsmål som omhandler relasjonsbegrepet, men som nevnt er dette noe de alle fire trekker frem som helt essensielt i møte med elever med en atferd som utfordrer. Flere av informantene trekker også frem begrepet *fredstid* og at en relasjon i hovedsak må bygges når eleven ikke har det vanskelig. Videre trekker pedagogene frem at en god relasjon er helt avgjørende for å skape betydningsfulle dager for denne elevgruppen. Har du en relasjon til eleven kan man på en mer hensiktsmessig måte tolke sinnsstemningen. Da kan man hjelpe de på en god måte, samtidig som man kan vurdere hvilke krav og forventninger man kan ha til eleven akkurat den dagen. Einar trekker blant annet frem relevansen av å bli viktig for elevene:

«Men for at jeg skal få løfte hele klassen så må jeg være viktig for absolutt alle i det klasserommet, så det bruker jeg masse tid på å bli viktig for de, og bygge relasjon da. Og det gjør du i fredstid» (Einar).

Videre kommer den voksnes ansvar tydelig frem. Dette legges frem på ulike måter av informantene, både gjennom det å være tydelig, sette grenser på en god måte og det å være tilgjengelig når eleven strever. Therese understreker blant annet at den voksne har ansvaret for å hjelpe eleven når den har det vanskelig. Atferd er et uttrykk for noe, og det er de voksne som må hjelpe dem fordi elevene ikke har nok kompetanse til å hjelpe seg selv (Kinge, 2020).

Dette er en holdning som går igjen hos alle fire informanter, og som preger den tidligere presenterte faglitteraturen i denne oppgaven. Informantene formidler videre at denne elevgruppen har behov for voksne som setter tydelige grenser uten at de er på jakt etter «å ta de» eller «henge de ut». Elevene vet med det hva de har å forholde seg til, fordi lærerens ønske om å hjelpe kommer innenfra slik som blant annet Frida trekker frem. Med bakgrunn i dette forteller noen av pedagogene at det også er viktig å være tydelig på hvilke grenser man selv har, og hva man selv opplever som greit. Frida formidler det slik:

«Det å være tydelig voksen og ha evnen til å ta ledelse, gjør at disse elevene kan føle en form for trygghet [...] Så man skal ikke være redd for å være tydelig for det er veldig ofte det de ber om. De er gode på å lese oss, det er helt sikkert» (Frida).

Lund (2012b) viser til viktigheten av tydelige voksne, noe også Frida nevner som sentralt i utsagnet over. Det å møte elever som strever med en atferd som utfordrer på en tydelig og god måte, kan gjøre en stor forskjell i barnets liv (Lund, 2012b). Elever som strever med sin atferd er i utgangspunktet sårbare, og de har derfor et særskilt behov for trygg og forutsigbare voksne. Informantene har som nevnt trukket frem viktigheten av å være tydelig uten at elevene skal føle at man er ute etter å ta de eller henge de ut på noen som helst måte. Når elever har det vanskelig har de behov for hjelp fra voksne på skolen. De har som regel ikke kompetanse til å hjelpe seg selv når de har det vanskelig (Kinge, 2020), og er derfor avhengig av at de blir møtt på en god måte og av noen som virkelig ønsker å hjelpe dem slik Frida poengterer. I skolen er lærer-elev relasjonen en påtvunget relasjon (Lund & Helgeland, 2020), og elevene må akseptere de pedagogene de har rundt seg. De kan ikke velge hvilke voksne som skal hjelpe de, heller ikke påvirke den voksnes syn på atferd som utfordrer. Elevene havner derfor i en sårbar posisjon, som igjen illustrerer viktigheten av pedagogen i møte med denne elevgruppen. Lund og Helgeland (2020) påpeker videre at en god relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor for barnet. På samme måte kan en relasjon som ikke oppleves gjensidig, være en trigger for barnet og derfor skape et større omfang av atferd som utfordrer. I vår studie trekker Frida frem at den voksne også har et ansvar for ikke å trigge eleven, og at denne elevgruppen ofte er utrolig gode på å lese de voksne som er rundt dem. De har et behov for å bli sett og forstått, og dette kan de blant annet oppleve gjennom den gode relasjonen de har med de voksne (Nordahl et al., 2005).

Med bakgrunn i vår utvalgte faglitteratur, samt samtaler med våre informanter, er *den voksne* i møte med denne elevgruppen sentral. Alle informantene trekker frem den voksnes betydning, og at det er dem som har ansvaret for å møte eleven på en god måte, skape gode relasjoner og hjelpe eleven med å mestre skolehverdagen. Juul og Jensen (sitert i Lund & Helgeland, 2020) trekker frem den voksne i sin beskrivelse av relasjonskompetansen. De vektlegger *den voksnes evne* til å ta på seg det fulle ansvaret for å skape en relasjon med barnet. Det samme gjør Lund og Helgeland (2020). Hattie (2009) viser til at pedagogen er en av de største påvirkningskreftene for elevers faglige læring. Med bakgrunn i dette kan man se at pedagogers evne til å skape gode relasjoner har stor betydning for alle elever. Dette gjelder spesielt ovenfor de med en atferd som utfordrer da de allerede er i en sårbar posisjon. Pedagoger som har gode relasjoner til elever som strever med sin atferd, vil også ha mer kjennskap til hvilke krav de kan stille på de aktuelle dagene og når det er mest hensiktsmessig å se mellom fingrene. Einar forklarer også at voksne som ikke har kjennskap til den aktuelle eleven kan ødelegge en hel dag, fordi man ikke klarer å lese hvordan eleven har behov for å bli møtt i akkurat det øyeblikket. Dette viser igjen at pedagogen og deres evne til å skape relasjoner er helt avgjørende for eleven. Samtidig er ikke pedagogen kun avgjørende for elevers faglige læring slik Hattie (2009) poengterer, men også for å skape en betydningsfull dag slik flere av våre informanter trekker frem.

#### 4.2.2 Å møte elevene med en anerkjennende holdning

Alle våre informanter ble direkte spurt om deres tanker rundt anerkjennelse i møte med elever med en atferd som utfordrer. I vår studie har begrepene anerkjennelse og holdning blitt sett i sammenheng med hverandre. En anerkjennende holdning til denne elevgruppe er vurdert som sentralt i forhold til hvordan pedagoger velger å møte disse elevene. Alle informantene trakk frem at anerkjennelse er viktig, og at det er spesielt viktig å anerkjenne det elevene synes er vanskelig. Elevene har behov for at de følelsene de har anerkjennes som troverdige fordi følelsene er reelle for dem. Informantene trekker eksempelvis frem at det er viktig å forstå at et aktivitetsskifte kan være vanskelig, og anerkjenne at det kan oppleves som umulig for den enkelte eleven å avslutte en tegningsoppgave før tegningen er ferdig. Dette trekker blant annet Therese frem slik:

«Hvis du ikke får anerkjennelse for det du kjenner på, kommer du deg heller ikke videre i livet og får heller ikke mulighet til å utvikle deg som menneske. Så jeg tenker i veldig høy grad at anerkjennelse er viktig for de følelsene man føler på er jo helt reelle» (Therese).

Flere av pedagogene gir også uttrykk for en forståelse for at det å bli satt til en oppgave en ikke mestrer dag ut og dag inn, også hadde ført til at de selv kunne vist en atferd som opplevdes som utfordrerne av omgivelsene. De vektlegger videre at elevene skal anerkjennes for den de er, og at det å vise at man liker å være sammen med dem er viktig. Frida forteller for eksempel at hun ofte sier det direkte til eleven hun er sammen med. Flere av informantene nevner videre at man har de elevene man har, og det er derfor den voksnes ansvar å jobbe med å like å være sammen med dem. Det å vise at man bryr seg på den måten at elevene forstår at de er viktig for en, er noe som også kommer tydelig frem hos pedagogene. Einar formidler det slik:

«Hvis man er på barneskolen og ikke har mulighet til å vise kjærlighet, ja da kan du ikke jobbe på barneskolen, nei, det går ikke, for det er så mye av hverdagen som består av det. være tilstede, å vise omsorg, å bry seg» (Einar).

Anerkjennelse er et viktig pedagogisk prinsipp, fordi det blant annet legger til rette for at elevene skal mestre skolehverdagen (Tveit, 2012). Honneth (2003) sin teori om anerkjennelse definerer begrepet som det motsatte av krenkelse. Skal man gå ut ifra denne definisjonen vil anerkjennelse også være et direkte lovpålagt prinsipp som er fastsatt i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 9 A). Det å vise elever en anerkjennende holdning er derfor noe som bør stå sentralt hos alle pedagoger som jobber i skolen, men ikke kun fordi det er en lovpålagt relasjon. Det må komme innenfra (Honneth, 2003). Elever har også et behov for å bli anerkjent som en del av en klasse, fordi det gir en følelse av tilhørighet. Dette er kanskje spesielt viktig for denne elevgruppen som i enkelte situasjoner viser medelever en atferd som utfordrer. Honneth (2003) trekker frem det å vise omsorg og å bry seg som en viktig og helt avgjørende del av anerkjennelse. Dette er også noe Einar poengterer opptil flere ganger. Selv om lærer-elev relasjonen er en påtvunget relasjon (Lund & Helgeland, 2020) bør anerkjennelse fortsatt komme innenfra. Forskning viser også at en anerkjennende holdning ovenfor elever vil være med på å styrke elevenes trivsel samt det å forebygge ulike utfordringer (Jordet, 2020). Dette er et annet eksempel på viktigheten av anerkjennelse i skolen, ikke kun fordi det er lovpålagt gjennom opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 9 A), men også fordi dette bidrar til økt trivsel hos elevene.

Lund (2012b) viser til menneskets behov for å bli anerkjent. På den ene siden er det viktig for å kunne utvikle seg som menneske, slik blant annet Therese forteller i utsagnet i 4.2.2. På den andre siden kan det å bli anerkjent oppfattes som det å være flink til noe, som igjen vil hindre



elevens utvikling av lære- og atferdsvansker (Kristiansen, 2014). Med bakgrunn i dette kan man argumentere for en tydelig sammenheng mellom omfang av atferd som utfordrer og det å føle seg god til noe, sett og likt. Årsaker til atferdsutfordringer kan derfor være komplekst, og kan handle om ytre faktorer som for eksempel trivsel. Elever med en atferd som utfordrer strever med sin atferd av en grunn. Slik våre informanter også kommenterer er det ingen barn som ønsker å være vanskelige eller å utfordre. Atferden er deres kommunikasjonsmåte for å fortelle at det er noe som er vanskelig. Som utsagnet fra Frida i kapittelet 4.2.1 viser, er elever som strever med en atferd som utfordrer ofte gode på å lese omgivelsene rundt. Viktigheten av å møte denne elevgruppen med en anerkjennende holdning kan derfor ikke understrekes nok. Lund og Helgeland (2020) hevder at de holdningene man har til denne elevgruppen, vil komme til uttrykk i praksis. Elevenes følelser må bli anerkjent for det de er, istedenfor at de bortforklares med «det må du tåle» eller «eleven hisser seg bare opp». Det vil ha stor betydning for hvordan man kan hjelpe eleven med å roe ned det indre kaoset. Det å bry seg dreier seg om en holdning som viser til et ønske om å forstå (Kinge, 2020).

Anerkjennelse er trolig noe mange forbinder med ros, men det dreier seg mer om å være tilstede og vise interesse for det den andre formidler (Lund, 2012b). Hvordan man tar imot det den andre har å dele, er avgjørende for om individet føler seg anerkjent eller ikke. I likhet med alle våre pedagoger påpeker flere teoretikere anerkjennelsens sentrale plass i møte med alle mennesker. Lund (2012b) trekker også frem et annet aspekt ved anerkjennelse. Det dreier seg om anerkjennelse av barnet og de følelsene de sitter på, men at man ikke nødvendigvis anerkjenner selve atferden. Dette er noe også Einar påpeker ved at han kan bli ordentlig streng fordi det eleven gjør ikke er greit, samtidig som han alltid står klar med åpne armer når eleven har behov for trygghet. Dette er noe av nøkkelen med en anerkjennende holdning. Alle informantene nevner som sagt dette som en sentral del av hverdagen etter at de blir direkte spurt om det, men det nevnes i varierende grad. Basert på helheten i samtalene kommer det tydelig frem at alle informantene selv har en anerkjennende holdning til denne elevgruppen, fordi de omtaler atferd som et uttrykk for noe og viser stor forståelse rundt hva det vil si å streve i hverdagen.

### 4.2.3 Trygghet i form av erfaring

Informantene i vår studie ble direkte spurt om de kunne dele sine erfaringer med atferd som utfordrer og hvilke gjentakende tiltak de selv har satt i gang i løpet av sin yrkeskarriere. Deres erfaring ble delt i varierende grad. Samtidig formidlet alle de fire pedagogene at i starten av sin yrkeskarriere følte de mer på et adrenalin når de stod i situasjoner med elever som viste en atferd som utfordrer. De formidler også at jo mer erfaring de hadde fått på feltet, jo tryggere ble de i møte med denne elevgruppen. Einar nevner også spesifikt at alle pedagoger burde ha erfaring med å arbeide en til en, fordi når man er klasseleder jobber man med disse elevene på samme måte bare i en større gruppe. Han trekker også frem at livserfaring generelt vil ha betydning, fordi man da har mer erfaring med å møte ulike individer. Therese trekker frem et tydelig skille mellom det å være nyutdannet, og følelsene man får etter flere års erfaring med elever som har det vanskelig:

«Når jeg var nyutdanna så var jeg kanskje litt sånn hardt mot hardt, og litt sånn "ikke kom her" [...] Noe av det som gjorde utslag på hvordan jeg endra meg og hvordan jeg er med elever er jo at jeg forstod at det lå noe bak. Og da får jeg senka skuldrene på at "okey, du sier jeg er en dritt", men jeg vet at det var fordi nista datt på gulvet. Og da har det ikke så mye hold lengre» (Therese).

Forståelse rundt at atferd har en årsak, er noe Therese gir uttrykk for. De andre informantene har også en slik forståelse av atferdsbegrepet. Dette skal vi komme tilbake til i delkapittel 4.3. Flere av pedagogene peker på samme endring i omfang av adrenalin når de står i situasjoner hvor en elev strever. Thorvald trekker følgende frem:

«Det er en sånn ting som har endra seg hos meg i løpet av disse årene jeg har jobba. Det var mye mer adrenalin før, og da er det vanskelig å beholde roen» (Thorvald).

Alle informantene nevner som sagt viktigheten av erfaring og at mer erfaring gjør at man kan forholde seg rolig i situasjonen. Flere av pedagogene nevner også at det å la vær å prate, eller forholde seg rolig når stressnivået til eleven er på det høyeste, er viktig. Slike vurderinger kommer med erfaring. Kompetansen øker fordi man har stått i lignende situasjoner tidligere. I artikkelen til Mosvold & Ohnstad (2016) trekker de frem Colnerud og Granstrøm (2002) som viser til at mer erfarne lærere har større tiltro til egen dømmekraft, fordi de har en tanke om at ting ikke har en korrekt måte å gjennomføres på. Alle elever er unike, og har ulike behov slik som våre informanter trekker frem. Ved hjelp av erfaring får pedagogene et større innblikk i ulike måter å hjelpe eleven i ulike situasjoner. Samtidig får de erfaring og en

forståelse for at det varierer med tanke på hva som er den «korrekte» måten og ikke. Samme studie viser videre til en større tiltro til planer og regelverk blant nyutdannede lærere, og at de er mer opptatt av at «svaret» finnes i disse (Mosvold & Ohnstad, 2016). Våre informanter formidler at de opplever en stor frihet til å ta egne avgjørelser, og Einar nevner også at han har et avslappet forhold til fagfornyelser. Han forteller videre at hans oppfattelse er at enkelte lærere tror at de blir bedre pedagoger av å kunne fagfornyelsen inn og ut. Dette illustrerer ulike holdninger og syn på planer som i utgangspunktet skal fungere som en rettesnor. Samtidig kan man ikke slå fast ved hjelp av dette eksempelet at det er et skille mellom nyutdannede og de pedagogene som har erfaring når det gjelder tanker rundt ulike fagfornyelser. Men som det trekkes frem i Mosvold og Ohnstad (2016) kan mer erfaring og derav større kompetanse også ha betydning for det handlingsrommet pedagogene føler de har.

#### 4.2.4 Oppsummering

Den voksne er en tydelig nøkkelfaktor i møte med elever som strever med atferd som utfordrer. Pedagogenes evne til å skape gode relasjoner til denne elevgruppen kan trolig også påvirke omfanget av atferd som utfordrer (Nordahl et al., 2005). Informantene viser til at voksne som ikke kjenner eleven kan påføre mer skade, fordi uten en relasjon vil man ikke vite hvordan akkurat den eleven har behov for å bli hjulpet. Therese og Frida nevner for eksempel at noen elever har behov for at en er helt stille når de har det vanskelig, samtidig som de poengterer at dette vil variere fra elev til elev. Alle elever er unike individer og deres behov vil være individuelle. Et generelt råd som går igjen både i teori og gjennom samtale med informantene er at det å være en tydelig og trygg voksen som tar ansvar, er det som er viktig når man møter elever som strever med sin atferd. Det er altså den voksne, og dens evne til å hjelpe eleven som hele tiden trekkes frem. Dette sier og mye om pedagogenes holdninger, fordi fokuset alltid er at det er den voksne som har det fulle ansvaret for å hjelpe eleven. Uavhengig om anerkjennelse er en del av opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 9 A), er dette noe som tydelig, ut ifra våre beregninger, kommer innenfra hos våre informanter.

Våre informanter forteller videre om et stort fokus på å legge til rette for gode dager. Einar trekker frem at dette kan for eksempel være å ha et verksted i klasserommet som elevene kan holde på med når de begynner å få et høyere stressnivå. Et slikt verksted blir hos Einar brukt som et forebyggende tiltak for elever med en atferd som utfordrer. Frida og

Therese trekker frem bruken av ressurspersoner som et nødvendig tiltak. Det å få hjelp av hverandre i forhold til hvordan man kan møte eleven på en hensiktsmessig måte, er noe de vektlegger som viktig. På denne måten kan man dele sine erfaringer med hverandre. Mer erfaring kan og trolig gi en større idébank til hvordan man kan møte elever, selv om ulike forebyggende tiltak vil fungere i varierende grad fra elev til elev. Erfaringen til pedagogene i denne oppgaven er varierende i forhold til hvor mange år de har arbeidet innenfor det spesialpedagogiske feltet. Noen har jobbet 5 år med denne elevgruppen, mens andre har arbeidet i overkant av 20 år med barn og unge. Likevel trekker alle fire informanter frem at erfaring gjør de tryggere, og bedre rustet til øvrige situasjoner hvor de møter elever med en atferd som utfordrer.

Atferdsutfordringer og sosial kompetanse ses ofte i sammenheng, og elever som strever med en atferd som utfordrer, kan ofte streve med ulike aspekter av skolehverdagen. Elevene kjennetegnes ofte av lærere som de med en manglende sosial kompetanse (Ogden, 2009, s. 39-40). På den måten kan de bli preget av egne atferdsutfordringer på en negativ måte, blant annet fordi de kan streve med sosiale samspill med andre. Dette illustrerer igjen viktigheten av den voksne og dens ansvar i relasjonsbyggingen, men også den voksnes ansvar i form av å være en tydelig voksen. Elevene har behov for hjelp i det øyeblikket de har det vanskelig, hvor de viser en atferd som utfordrer. Samtidig har de også behov for veiledning av en trygg og tydelig voksen gjennom skolehverdagen, slik at de eksempelvis kan få hjelp til å skape gode opplevelser og relasjoner til medelever. Den voksnes ansvar kommer tydelig frem i denne masteroppgaven, og som informantene gir uttrykk for, er det viktig å vise elevene at man bryr seg og at man liker å være sammen med dem.

### 4.3 Forståelse av atferd som utfordrer

Det tredje og siste funnet handler om hvilken forståelse pedagogene hadde til elever med en atferd som utfordrer, og hvordan denne forståelsen påvirket deres møte med elevene.

Vi har tidligere trukket frem denne forståelsen tett knyttet opp mot pedagogens holdning og verdier. Dette har det vært vanskelig å spørre informantene konkret om, fordi det indirekte kan gi informantene noen føringer. Likevel har vi gjennom andre spørsmål kunnet tolke de svarene som har blitt gitt. De svarene som kom frem i forhold til tematikken, har vært preget av en anerkjennende holdning ovenfor nettopp denne elevgruppen, og alle informanter virket

genuint interessert i å hjelpe elevene på en best mulig måte. Thorvald forklarer blant annet dette ved at man må se bak atferden:

«Det er alltid en grunn. Veldig få barn ønsker å utfordre. Det er veldig få som ønsker å være vanskelige. De ønsker å få det til» (Thorvald).

Dette utsagnet var ikke enestående for Thorvald, men noe alle de fire pedagogene sa bare formulert med litt forskjellige ord. Det å ha gode holdninger ovenfor elevene er en viktig faktor, slik både Oskamp og Schultz (2005) og Lund (2012b) trekker frem. De ordene man velger å bruke sier mye om pedagogens holdning knyttet til elevgruppen (Irgens, 2021). Derfor har det vært mulig å si noe om hvordan våre informanter forholder seg til tematikken mye gjennom hvordan de svarer, fremfor kun svarets innhold i seg selv.

#### 4.3.1 Det ligger alltid noe bak atferden

Alle de fire informantene hadde en relativt lik oppfatning av begrepet atferd som utfordrer. I likhet med utsagnet fra Thorvald i avsnittet over, var det en gjennomgående forståelse at elever som viser en form for atferdsutfordringer alltid gjør det av en grunn. Videre trekker Frida frem at i 99% av tilfellene hvor en elev viser en atferd som utfordrer, dreier det seg om den voksne. Dette sier mye om informantenes forståelse og hvilke holdninger de har til begrepet og elevgruppen generelt. Det kommer tydelig frem at informantene videre vektlegger at ingen elever ønsker å være vanskelige eller utfordre, men at det er noe om ligger bak atferdsuttrykket som kommer til synet. Det må vi voksne tolke og forstå. Flere av informantene trekker også frem betydningen av *hvem* atferden er utfordrende for, som sentralt. Dersom pedagogen eller den voksne er svaret blir det feil, slik Therese forteller:

«Det er mye som bunner i en, en atferd som utfordrer også er det jo hvem det er utfordrende for da? Er det utfordrende for den som sitter med opplevelsen eller er det den voksne som skal møte det. Ikke sant» (Therese).

I likhet med Therese trekker også Einar frem denne problemstillingen i forhold til hvem atferden er utfordrende for. Kinge (2020) viser til at det er ingen barn som ønsker å utfordre eller som ønsker å være vanskelige for omgivelsene rundt seg. Elever med en atferd som utfordrer viser den atferden de viser, fordi det er noe vanskelig som har skjedd. Det vanskelige kan variere i grad, men at det oppleves som vanskelig er helt reelt for dem. Fokuset rundt hvem atferden er utfordrende for, dreier seg også noe om hvordan man ser på atferd som utfordrer. Frida viser til personer fra HAU (håndtering av atferd som utfordrer)

som en tilgjengelig ressurs på hennes arbeidsplass. Disse ressurspersonene er et forebyggende tiltak som skal hjelpe resterende kollegaer å møte elever med en atferd som utfordrer på en god måte. Hun poengterer videre at det tidligere ble brukt utfordrende atferd fremfor atferd som utfordrer:

«Det het i utgangspunktet HUA når det starta, men nå heter det HAU for det at dette med håndtering av atferd som utfordrer eller håndtering av utfordrende atferd er liksom to forskjellige begreper [...] Det er veldig mye makt i de orda vi bruker, forferdelig mye» (Frida).

En slik forandring kan ha stor betydning. Det ligger mye makt i hvilke ord man bruker, og en slik justering på begrepet atferd som utfordrer, viser at vi beveger oss i riktig retning. Likevel har man ikke en entydig forklaring av atferdsbegrepet. Ogden (2015) beskriver atferd som utfordrer ut ifra i hvilken grad atferden bryter med normen, forventninger og gjeldende regler i samfunnet. Videre vektlegger han i hvor stor grad elever med en atferd som utfordrer forstyrrer seg selv og andre rundt seg. Lund (2012a) beskriver at atferd som utfordrer foregår når noe bryter med forventet atferd. Videre fremhever Lund at atferden blir en utfordring *for barnet* når den hindrer læring og evnen til å opprettholde stabile relasjoner. Lund og Ogden presenterer de litt ulike formuleringer av atferd som utfordrer. Ogden (2015) fokuserer på sin side i hvor stor grad atferden forstyrrer eleven selv og andre rundt, mens Lund (2012b) på sin side har et større fokus på når atferden er utfordrende for eleven. Våre informanter trekker frem at atferden er utfordrende når den oppleves utfordrende for barnet, og at det er det som bør være avgjørende når man vurderer om en elev viser en atferd som utfordrer.

Det er trolig liten tvil om at man som pedagog kan føle at enkelte elever utfordrer mer enn andre. Hvilke typer atferdsuttrykk som oppleves som mest utfordrende er dog ulikt fra pedagog til pedagog. Therese trekker blant annet frem at elever som viser atferd gjennom et verbalt atferdsuttrykk er det hun opplever som mest utfordrende. For noen av de andre informantene er det elever som viser et atferdsuttrykk som er fysisk som utfordrer de mest. Likevel poengterer alle informantene at selv om ulike atferdsuttrykk kan være vanskelig for dem å møte, er utfordringen størst for eleven selv. Det er utfordrende og ikke mest å roe ned eget indre kaos (Kinge, 2020), og selvregulering må læres på lik linje med lesing, skriving og regning. En atferd som utfordrer vil derfor være mest utfordrende for eleven selv fordi det er de som står i en situasjon hvor de har det vanskelig. Frida forteller følgende:

«Hvis man ser at det bygger seg litt opp, så tar man på en måte på seg lue. Og da kan eleven si “hvorfor tar du på deg lue”, og når jeg sier ja hvorfor gjorde jeg det nå? “Lugge”. Ja, det er for at du skal få slippe å lugge meg» (Frida).

En slik tilnærming sier mye om Frida sine tanker om atferd. Hun tar ikke på seg lue kun fordi hun selv synes det er vondt å bli lugget, men fordi eleven skal få slippe å gjøre det. Hun kan trolig kjenne på en følelse om at det er ubehagelig å bli lugget, men likevel er det fortsatt eleven og elevens beste som er tydelig i fokus. Frida formidler med dette utsagnet en forståelse for at eleven ikke lugger fordi han ønsker å være vanskelig, men fordi det er en reaksjon på noe annet. Lund (2012b) viser til to ulike syn på atferd som utfordrer, hvor det på den ene siden dreier det seg om en idé om at atferdsvansken ligger i eleven. På den andre siden har man en forståelse som bygger på at en atferdsvanske påvirkes av relasjonene og konteksten som eleven befinner seg i. Tenker man at et «atferdsproblem» er noe som ligger i eleven, kan man fort tenke at det er eleven som er problemet eller utfordringen, og ikke selve atferdsuttrykket. Det er da enklere å stille eleven til ansvar for egne handlinger, fordi man kan ha en forståelse om at eleven til enhver tid har kontroll over atferden den viser. Noe de i de fleste tilfeller ikke har.

Atferdsvansker kan ha ulike og komplekse årsaker, og elever kan vise et atferdsuttrykk som til tider kan virke bråe og noe uforutsigbare (Grimsæth, et al., 2018). Skolen er en setting som består av mange mulige påvirkningsfaktorer som kan øke omfanget av atferd. Som Frida i vår studie trekker frem kan lyd, andre medelever, voksne som ikke liker eleven og hvordan landskapet er bygget opp være mulige triggere for en elev som har en atferdsutfordring. Disse ytre faktorene kan påvirke denne elevgruppen i varierende grad. Opplæringsloven (1998, § 9 A-2) formidler at alle elever har rett på et trygt og godt læringsmiljø, og derfor bør alle pedagoger ha et fokus på at skolen skal tilpasse seg den mangfoldige elevgruppen, og ikke omvendt.

#### 4.3.2 Alle elever er jo unike

Pedagogene i vår studie har en samlet forståelse av at atferd som utfordrer handler om at eleven trenger hjelp, og at det er de voksne som har ansvaret for å gi de denne hjelpen. Videre har vi sett at pedagogene også vektlegger at alle elever er forskjellige. Vi har også funnet enda en tendens blant svarene vi fikk, nemlig at pedagogene til stadighet trekker frem at elevene er unike, og derfor trenger individuell hjelp. Det vil ikke si at man ikke kan anvende

de samme pedagogiske tiltakene, men at de vil variere i bruk og til hvilken situasjon, ut ifra elevens beste. Gjennom å ha denne holdningen viste det seg at pedagogene ikke fant det nødvendig å dele begrepet atferd som utfordrer, fordi all atferd kan være utfordrende på forskjellige vis. Dette er noe Lund (2012b) også trekker frem, nemlig at atferd er noe som fremkommer i samspill med omgivelsene. Derfor kan det ikke forklares som et individuelt problem som ligger i barnet, slik blant annet Nordahl (2012) forklarer det. Ved å tenke at elevene er unike, fikk pedagogene også en holdning til at atferd er utfordrende fordi det utfordrer den voksne til å finne gode løsninger. Det er ikke utfordrende i seg selv fordi eleven er «umulig». Det ble derfor irrelevant for pedagogene å dele begrepet og tenke på hva begrepet konkret sto for. Hvordan man tilpasser for ulikheter kan vises med følgende utsagn:

«I et ethvert klasserom, eller i mitt da, er det 16 forskjellige individer som jeg må behandle på 16 forskjellige måter. [...] Jeg har en elev, som nå kan komme å si “jeg har ikke lyst til å ha naturfag”, men da sier jeg at det må du. Men du kan få lov til å gå ut å luften deg 12.20. Da forholder han seg til det, og da jobber han altså i de 25 minuttene istedenfor at han går og smeller og kaster stoler» (Einar).

I dette utsagnet kommer det tydelig frem at Einar ser på elevene som unike, og at atferd er noe som følger med hver og en av oss. Som lærer er en del av hverdagen å hjelpe elevene med den atferden som utfordrer. Denne atferden kan også utfordre en selv som lærer, og derfor kan man ikke legge ansvaret over på eleven ved å beskrive de som et statisk objekt. Mosvold og Ohnstad (2016) trekker blant annet dette frem som et forhold man skal unngå, og ved en slik vedvarende væremåte vil det si noe om den negative holdningen pedagogen har. Dette kan igjen gi skadelige konsekvenser.

Dette er en problematikk som vi har ansett som vesentlig å trekke frem. Ikke bare fordi det er en selvfølgelighet å ha gode holdninger ovenfor elevene, men fordi konsekvensene kan bli store dersom man ikke har en anerkjennende holdning. Samtlige av våre informanter har i den forbindelse også trukket frem at det er stor variasjon på deres arbeidsplass. Selv opplever de kollegaer som den største faktoren for at skolehverdagen kan bli vanskelig for elevene. Pedagoger vil være forskjellige, og vil ha ulike måter å se på atferd på, også i en motsatt retning enn den som er skissert som hovedtrekk i denne oppgaven. Vi har blant annet vist til to forskjellige definisjoner av atferd, en fra Ogden og en fra Lund. Blant teoretikerne kan man også se en markant forskjell. Ogden (2015) vektlegger at eleven er regelbrytende og hemmer undervisningen. Lund (2012a; 2012b) derimot har et fokus på elevens stemme og



hvordan det er for eleven når den strever og har det vanskelig. Når teoretikere kan ha så forskjellige syn på atferd, vil det være naturlig at man i skolen også vil finne store variasjoner. Blant våre informanter er det likevel ganske entydig at atferd ikke er en tilstand eleven *er i*, men noe de *har* i en periode.

I oppgavens teoridel har vi bekreftet at både Lund (2012b), Helgeland (2020), Kinge (2020) og Ablon (2019) trekker frem viktigheten av anerkjennelse og pedagogers holdninger i møte med elever som strever med en atferd som utfordrer. Dog er det ikke noen entydige svar på hvordan man får dette til på en god måte. Det vil ikke være relevant å dykke dypere inn i denne problematikken. Det er likevel interessant at til tross for den store betydningen det har for elever, er det det faglige fokuset på universitetene som tar størst plass. Gjennom vårt utdanningsløp er det stadig fokus på at man skal ha riktig måloppnåelse i faglige prestasjoner. Likevel har denne undersøkelsen, kombinert med vårt utvalg av teori, satt søkelyset på de menneskelige ferdighetene som noe av det mest betydningsfulle. Frida forteller dette:

«Jeg opplever ikke at alle har en like god indre motivasjon for å jobbe med elever som har atferd som utfordrer [...] Det kommer ikke innenfra, og det viktigste er at du skal ha gode holdninger i forhold til elever eller mennesker som strever, uavhengig av utdannelsen du har» (Frida).

Einar fortalte også om mye av det samme, i forhold til at man må ha noen av de menneskelige egenskapene på plass for å kunne hjelpe eleven på en god måte. Mye kan absolutt læres, men det som kommer tydelig frem fra Einar og Frida er at i enkelte situasjoner vil hvem du er spille størst rolle i møte med denne elevgruppen. Einar trakk videre konkret frem at han kunne ønske at det var en form for intervju fremfor kun karakterkrav til lærerutdanningen. Denne kommentaren finner vi interessant. I vår oppgave er vi på jakt etter hvordan pedagoger møter elever med en atferd som utfordrer, noe vi har kommet nærmere et svar på. Likevel vil det være spennende å trekke frem at mye av forarbeidet faktisk kan være gjort allerede i utvelgelsen av studenter som er fremtidens pedagoger. Noen egenskaper vil man ha god bruk for når man skal hjelpe elever med ulike atferdsutfordringer, og enkelte av disse kan ikke måles med karakterer.

### 4.3.3 Oppsummering

Irgens (2021) trekker frem at ordvalg kan fortelle mye om en pedagogs holdninger til elever med en atferd som utfordrer. Frida fremhever også makten som ligger i ord, og hvor stor forskjell det for eksempel er på å si atferd som utfordrer og utfordrende atferd. Forståelsen av begrepet atferd som utfordrer er derfor vurdert som en sentral del for å kunne besvare vår problemstilling på en hensiktsmessig måte. Dette fordi gode holdninger til denne elevgruppen trekkes ofte frem som sentralt (Oskamp & Schultz, 2005), og en forståelse for at det ligger noe bak atferden er sett i sammenheng med gode holdninger. Ordvalg, og hvordan informantene i denne studien formulerte sine svar ga oss et innblikk i deres holdninger. I samtlige intervjuer brukte informantene kroppsspråket aktivt, og det var tydelig at dette var en tematikk som engasjerte dem alle. Det var liten tvil om at det var stor forståelsen for at en elev viser en atferd som utfordrer fordi de opplever noe som vanskelig.

Det har blitt presentert flere definisjoner av begrepet atferd som utfordrer tidligere i denne oppgaven. På den ene siden fokuserer Lund (2012b) på elevens stemme og hvor utfordrende det er *for eleven* som strever med atferden sin. Det trekkes også frem at atferd som utfordrer er noe som skjer i samspill med omgivelsene. På den andre siden vektlegger Ogden (2015) at eleven i denne sammenhengen er regelbrytende og hemmer undervisningen. Dette illustrerer store forskjeller rundt forståelsen av begrepet atferd som utfordrer. Flere av våre informanter formidler også en følelse av å være noe alene på sin arbeidsplass angående holdningen om at elever med en atferd som utfordrer viser denne atferden av en grunn.

Alle atferdsutfordringer kan ses i sammenheng med kontekster og relasjoner (Lund, 2012b), og elever kan derfor vise ulike atferdsuttrykk ut ifra hvilken situasjon de befinner seg i, eller hvem de er sammen med. De voksne sin forståelse av atferdsbegrepet kan derfor påvirke elevenes omfang av atferd som utfordrer, men også hvordan elevene faktisk blir møtt når de har det vanskelig. Det er stor forskjell på å tenke at eleven bare må «ta seg sammen», eller om man viser stor forståelse for at det å avslutte en aktivitet før eleven selv føler seg ferdig, er vanskelig. Gode holdninger i møte med denne elevgruppen og i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer er helt sentralt. Alle kan håndtere en situasjon på en uhensiktsmessig måte, men gode holdninger og en forståelse for at eleven har det vanskelig vil trolig skinne gjennom til eleven, selv om løsningen ikke var den mest optimale.

## 5. Avslutning

Formålet i denne studien har vært å få økt kunnskap om pedagogers praksis i møte med elever som strever med en atferd som utfordrer. Med bakgrunn i dette ble følgende problemstilling formulert: *Hvordan møter pedagoger elever med en atferd som utfordrer?* Og videre avgrenset og presisert gjennom forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever pedagoger sitt handlingsrom?* For å besvare vår problemstilling ble det gjennomført et kvalitativt intervju med lærere som har erfaring med å arbeide med denne elevgruppen. I oppgavens siste kapittel vil vi presentere en oppsummerende drøfting for å samle eventuelle løse tråder, samt å konkretisere våre funn. Deretter vil vi presentere en konklusjon som er basert på våre resultater fra studiens informanter og vår analyseprosess. Til slutt vil vi kommentere vår rolle i studien før det avslutningsvis vil fremkomme en redegjørelse for implikasjoner for videre forskning.

### 5.1 Oppsummerende drøfting

Vi har kommet frem til tre hovedfunn i vårt arbeid med denne studien. Disse ble utarbeidet gjennom en tematisk analyse, og presentert i tidligere kapittel. Det første vi trakk frem var hvordan pedagogene opplevde sitt handlingsrom. Handlingsrommet viste seg å være sterkt tilstede hos alle våre informanter, men at det kunne variere noe i hvilken grad. Til tross for at pedagogene arbeidet på forskjellige type skoler, kunne det tyde på at det var strukturen på arbeidsplassen generelt som ga de en ulik følelse av det opplevde handlingsrommet. Alle fire trakk frem at deres autonomi stod sterkt. I tillegg hadde halvparten av pedagogene gjort seg noen oppfatninger knyttet til den pågående pandemien, og hvordan den hadde påvirket deres opplevelse av handlingsrom generelt. Videre har funnene våre vist at alle pedagogene vektla den store betydningen av den voksne i møte med elever som strever med en atferd som utfordrer. De var meget samstemte angående viktigheten av en god relasjon til elevene, men hvordan de konkret arbeidet med dette varierte noe. Likevel var det enighet i at en anerkjennende holdning sto sentralt. Uavhengig av den varierende erfaringen pedagogene hadde, kom det også tydelig frem at mer erfaring på feltet gir større trygghet i situasjoner hvor elever har behov for hjelp.

Det siste funnet vi valgte å trekke frem var hvilken forståelse pedagogene hadde av begrepet atferd som utfordrer, og igjen var de alle relativt samstemte. Det som gikk igjen var deres

store vektlegging av å tenke på det menneskelige i eleven, og i den forbindelse hva som lå bak den atferden som kom til syne. Dette kom frem både gjennom de konkrete svarene de ga, men også gjennom deres kroppsspråk og fortellinger fra skolehverdagen. Alle virket til å omfavne begrepet med stor trygghet og kjærlighet. Gjennom en rekke beskrivelser av hendelser var det umulig å ikke legge merke til den store lysten de alle hadde til og alltid være på elevens side, og hjelpe de på en best mulig måte.

I løpet av vårt arbeid med denne studien, har vi blant annet sett på de større føringene som er sentrale i forhold til handlingsrommet man opplever som lærer. Dette er føringer man må forholde seg til, og som er rettslig betinget. Samtidig skal dette balanseres med eget skjønn og de valgene man tar fordi man anser de som viktige i sitt pedagogiske arbeid. Opplevelsen av eget handlingsrom, er tett forbundet med egen pedagogiske kompetanse. I utgangspunktet har pålagte føringer lagt til rette for mye individuell autonomi i skolen, men har pedagogen liten forståelse for å se varieteter i arbeidet, vil handlingsrommet likevel oppleves som lite. Handlingsrommet vil også variere ut ifra hvilken forståelse man har for elever som strever. Alle våre informanter hadde stor forståelse for at elever som strevde med en atferd som utfordrer, ikke var skyld i dette alene. De vektla at det var flere faktorer som lå til grunn, og at de som lærer hadde et ansvar og et genuint ønske om å hjelpe. Det store ønske om å gjøre det som er til elevens beste, gjorde at informantene fant mange muligheter i det handlingsrommet de hadde. Ingen følte seg låst i sin situasjon, hverken som enkeltlærer eller i det kollegiale samarbeidet. Utvalget i denne studien har som nevnt en relativ lik forståelse av atferd som utfordrer. Hadde vi hatt et utvalg med en større variasjon i forståelsen av atferdsbegrepet, kunne det påvirket våre funn noe i forhold til pedagogens opplevelse av handlingsrommet. Grunnet vårt noe snevre utvalg, kan vi derfor ikke fastslå en sammenheng mellom en forståelse av atferd som utfordrer, og opplevelsen av et stort handlingsrom.

Flere av informantene trakk frem betydningen av personlige egenskaper som et verktøy i møte med denne elevgruppen, og det finner vi svært interessant. Spesielt to av informantene viste tydelige en forsterket kjærlighet for å hjelpe elevene som hadde en atferdsutfordring. De fortalte at denne medmenneskelige egenskapen hadde gjort det enklere for dem i det lange løp, nettopp på grunn av deres pågangsmot i arbeidet med denne elevgruppen. I den forbindelse kan man stille seg noen spørsmål i forhold til utdanningsplanen som nå har tredd i kraft på universitetene. Det er blant annet karakterkrav i enkelte fag, for å kunne komme inn på lærerutdanningen. Da kan man potensielt miste flere gode kandidater på grunn av et

karakterkrav, som i utgangspunktet hadde egnet seg svært godt som lærer på grunn av en god medmenneskelig forståelse. Det vil være nærmest umulig å konkludere med at utvalget til lærerutdanningen vil være utslagsgivende for elever, men vi finner det likevel interessant å trekke frem.

Uavhengig av hvordan lærerutdanningen er bygget opp, så er det også verdt å merke seg at våre informanter trekker frem erfaring som en faktor for trygghet i arbeidet. Det vil si at det trolig kan ta litt tid før man klarer å hjelpe disse elevene på en god måte. Dette er fordi man ifølge våre informanter har behov for å stå i flere situasjoner med atferd som utfordrer, for videre å bruke disse erfaringene i senere elevmøter. Det vi uansett kan si med sikkerhet, er at man kan ikke hjelpe elever med atferdsutfordringer kun ved å bare forholde seg til enkeltdele av våre funn. Dette er komplekst, og hvert funn som er presentert i denne studien er avhengig av hverandre for å få det største utbytte.

## 5.2 Konklusjon

I vår oppgave har vi fått et innblikk i fire pedagogers erfaringer med elever som strever med en atferd som utfordrer. Det ble gjennomført et intervju med hver pedagog, hvor vi ønsket å få svar på vår problemstilling: «*Hvordan møter pedagoger elever med en atferd som utfordrer?*», og det tilhørende forskningsspørsmålet: «*Hvordan opplever pedagoger sitt handlingsrom?*». Det kom frem en generell enighet blant informantene rundt flere av punktene vi ønsket å belyse gjennom vår problemstilling. Det viste seg i utvalget at pedagogene møtte atferd som utfordrer gjennom en anerkjennende holdning og en forståelse for at det alltid ligger noe bak atferden. Ingen av informantene delte inn begrepet, slik den ofte gjøres i teorien ved å beskrive atferd som innagerende og utagerende (Befring & Uthus, 2019). Fokuset hos våre pedagoger lå i større grad på deres oppgave i møte med elevene, nemlig å være en trygg voksen som tok ansvar for å hjelpe dem når de hadde det vanskelig. Det de anså som viktig i forhold til det konkrete begrepet var en generell tanke om at begrepet har makt, fordi måten man omtaler temaet gjenspeiler hvilken holdning man har. Teorien viser også at dette har stor betydning (Irgens, 2021; Lund, 2012b; Mosvold & Ohnstad, 2016).

Våre pedagoger møter med andre ord atferd som utfordrer med en anerkjennende holdning. I forhold til konkrete tiltak i møte med denne elevgruppen, kom det tydelig frem at det de vektla som viktig, igjen, stort sett dreide seg om pedagogen. Det var gjennom relasjonsbygging og ved å være en tydelig og trygg voksen at de på best mulig måte klarte å hjelpe elevene. Dette trekker også Lund (2012b) og Kinge (2020) frem som viktige tiltak. Informantene i denne studien anså seg selv som det viktigste redskapet for å håndtere elevenes utfordringer, og at deres væremåte var det mest effektive tiltaket. Dette lot seg også gjennomføre fordi de hadde rom for å utøve sitt pedagogiske skjønn. Med tanke på informantens opplevelse av handlingsrom, var de alle enige i at de opplevde dette som stort. Likevel har studien vist at dette kan komme til syne på noe forskjellig måter. Man kan ha stor mulighet til å utøve sitt pedagogiske skjønn, uavhengig av hvilken form for autonomi man forholder seg til. En sterk tilstedeværelse av kollektiv autonomi kan gi et innskrenket handlingsrom (Irgens, 2021; Molander & Terum, 2008). Likevel har det i vår oppgave vist seg at dette også kan ha en motsatt effekt. Som pedagog kan man bli tryggere i sin rolle fordi man har en stabilitet gjennom å ha konkrete rammer å forholde seg til. Dette viser seg likevel ikke å være synonymt med at sterk tilstedeværelse av individuell autonomi fører til utrygghet og mindre handlingsrom. Men, i dette utvalget gir det oss en større nyanse av at man kan oppleve et stort handlingsrom på forskjellige premisser.

Til tross for relativt samstemte pedagoger i denne studien, vil det ikke være mulig å konkludere med noe eksakt svar. Vårt utvalg er for lite til å kunne generalisere, noe som heller ikke har vært målet. Likevel ser vi på det som en styrke at svarene belyser hvordan pedagoger fra to relativt forskjellige skoler kan ha fellestrekk. Det kan være med på å gjøre resultatet noe mer overførbare for flere aktuelle målgrupper. Funnene våre kan da være gjenkjennbare, og vi kan generalisere dem naturalistisk (Postholm & Jacobsen, 2018).

Disse svarene indikerer samlet sett at det vil være avgjørende for elevers beste at nåværende og videre generasjoner med pedagoger har et fokus på deres sentrale rolle i møte med atferd som utfordrer. I vår oppgave har det vist seg at det store ansvaret ligger nettopp hos den voksne, og denne rollen må man ta på alvor. Dette fordi det vil kunne skade elevenes utvikling, både faglig og emosjonelt om man ikke gjør det (Mosvold & Ohnstad, 2016). Det vil ikke være en unnskyldning og klandre skolen som eneste faktor for at man ikke har et rikelig handlingsrom for å hjelpe denne elevgruppen. Det har vist seg i svarene fra våre

informanter, at dette handlingsrommet ikke er statisk og styrt av konkrete rammer, men at det vel så mye handler om å se muligheter ved å ha nok pedagogisk kunnskap.

### 5.3 Vår rolle i studien

I denne studien har vi gjort vårt ytterste for at prosessen skal være transparent, og vi har beskrevet vår oppgave så synlig som mulig (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig vil vi i dette avsnittet reflektere over vår rolle i studien og eventuelle begrensninger og styrker som medfører. Det er viktig å presisere at grunnlaget for drøftingen er basert på våre valg av faglitteratur, utforming av intervjuguide samt tidligere erfaringer og oppfatning av tematikken. Dette er valg som er tatt med bakgrunn i hva vi vurderer som mest hensiktsmessig. Studien kunne ha sett noe annerledes ut dersom den hadde vært basert på et annet teoretisk rammeverk. Vi har også en del personlig interesse for denne tematikken. Likevel har vi gjort vårt ytterste for å forhindre at våre tidligere opplevelser av pedagoger i møte med denne elevgruppen, skulle påvirke vår analyseprosess. For å styrke oppgavens troverdighet og forhindre påvirkning til informantene med vår forståelse og tanker, ble de ikke informert om våre personlige erfaringer med denne elevgruppen. Dette med hensikt å skape en ramme hvor pedagogene opplevde en stor frihet til å presentere deres faktiske tanker og erfaringer.

Et viktig aspekt som er verdt å nevne i denne delen av oppgaven, er at vi har vært to som sammen har gjennomført denne studien. Det å være to har i dette tilfelle gitt oppgaven flere styrker enn svakheter, blant annet gjennom en kvalitetssikring av innhold og to syn på alle deler av studien. På den andre siden kan et slik samarbeid utfordres ved at det til enhver tid er to stemmer som skal flettes sammen til en. Likevel har det i vårt tilfelle gitt oppgaven flere styrker. Vi har til enhver tid drøftet utfordringer, interessante funn og aspekter vi har undret oss over med hverandre. På den måten får vi vist en større bredde, fordi vi hele tiden har noen å drøfte alle deler av studien med.

En siste kommentar i forhold til vår rolle i studien dreier seg om vårt utvalg av informanter. Med hensyn til pandemien, ble vårt utvalg bestemt ut ifra bekjentskap. Vi kunne derfor trolig fått en annen informantgruppe om vi hadde gjort utvelgelsen av informanter noe annerledes, for eksempel ved å gå direkte til ledelsen på ulike skoler. Det viste seg også at våre informanter hadde mange like svar, og en større bredde i forståelsen av atferd som utfordrer

hadde trolig vært hensiktsmessig for å få et mer nyansert bilde av hvordan denne elevgruppen blir møtt. Det er også kun fire informanter som har deltatt i studien. Dette er et relativt lavt antall, og begrenser formålet med studien noe, som handler om å få økt kunnskap angående pedagogers møte med elever med en atferd som utfordrer. Likevel får vi et dypt innblikk i de fire aktuelle informantene sine tanker og erfaringer. De viser samtidig til at forståelsen av atferdsbegrepet varierer innad på arbeidsplassen, hvor både kompetanseavdeling og den ordinære skole er representert. Dette styrker oppgaven til tross for et begrenset antall informanter og studiens omfang.

#### 5.4 Implikasjon for videre forskning

Atferd som utfordrer eller atferdsvansker er en tematikk det har blitt forsket mye på. I den forbindelse er det ofte læreren og skolens praksis som er i fokus. Etter og selv ha gjennomført denne studien, ser vi interessen og aktualiteten av å forske videre på feltet. Vi har i likhet med flere andre studier hatt pedagogen i fokus. Dette er fordi vi har vurdert tanken om den trygge voksne som sentral. Likevel er det mindre forskning som omhandler elevens stemme, og elevens opplevelse av å bli møtt på en god måte. Dette er noe vi ser på som spesielt interessant å forske videre på. En kritikk til egen studie er altså at vi kun har hatt pedagogens rolle i fokus, uten å lytte til elevene som er de som faktisk mottar hjelpen. Dette er et perspektiv det hadde vært interessant og fått et større innblikk i. Bruk av observasjon som datainnsamlingsmetode i tillegg til intervju hadde også vært spennende for videre undersøkelser. Dette for å undersøke om pedagogene faktisk møter denne elevgruppen på den måten de forteller.

Atferdsutfordringer blant barn og unge utgjør 10% av elevgruppen (Nordahl et al., 2009), og er et tema som det samtales mye om i skolen. Med bakgrunn i dette vil videre forskning være aktuelt for et stort antall elever. Dette illustrerer viktigheten av og stadig undersøke hvordan pedagoger kan møte denne elevgruppen på en best mulig måte, samtidig som man også videre kan rette et større fokus på hvordan elevene selv ønsker å bli møtt. Pedagogene som har deltatt i vår studie har mange like tanker om tematikken, og alle fire viser en anerkjennende holdning og stor forståelse ovenfor elever som ved enkelte situasjoner viser en atferd som utfordrer. Likevel formidler flere av dem at de til tider kan føle seg noe alene om sine holdninger på arbeidsplassen, og dette viser at vi trolig har vært noe «heldig» med holdningene til våre informanter. Behovet for mer forskning på hvordan møte denne



elevgruppen på en god måte er derfor tilstede. Som pedagog vil man trolig møte elever som vil streve av ulike årsaker til ulike tider, og fokuset på hvordan møte de på en enda bedre måte bør alltid være tilstede. Elevene skal også alltid bli møtt av anerkjennende voksne som til enhver tid har deres beste som et grunnleggende hensyn (Barne- og familiedepartementet, 2003, artikkel 3). For hvis ikke vi som lærere tar på oss dette ansvaret, hvem skal da sikre at eleven får en verdig skolegang?

## 6. Litteraturliste

- Ablon, S. J. (2019) The Best Way to Stay Calm Amid Challenging Behavior. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/changeable/201904/the-best-way-stay-calm-amid-challenging-behavior>
- Alver, B. G. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag: vurderinger og praksis*. Tano Aschehoug.
- Amdal, I. I. & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 5-24.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge- utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching, theory and practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave). Gyldendal.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 9.april 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]). Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312-324.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018b). Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta didactica Norge*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. Hans Reitzel.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon : en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kennair O., L. E. (2022, 15.januar). Atferd. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/atferd>
- Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne: når atferd utfordrer*. Portal.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: nye perspektiver*. Cappelen Damm akademisk.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget
- Mosvold, R. & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 26-36.
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse: beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NSD (u.å.). Samtykke og andre behandlingsgrunnlag. Hentet 9.april 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/>

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oskamp, S. & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions* (3.utgave). L. Erlbaum Associates.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reite, N. G. (2016) Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Utdanningsforskning*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/larar-elev-relasjonen-som-beskyttende-faktor-eller-risikofaktor-for-elevar-med-spesialundervisning/>
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Utdanningsforbundet (2012) *Lærernes profesjonens etiske plattform*.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larernes-profesjonens-etiske-plattform/>

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

515135

### Prosjekttittel

Pedagogers holdninger til elever med en atferd som utfordrer.

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Herlofsen, camilla.herlofsen@uia.no, tlf: 38141711

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Silje Fjellhøi Henriksen, siljefhenriksen@hotmail.com, tlf: 90165558

### Prosjektperiode

03.01.2022 - 29.05.2022

### Vurdering (1)

#### 03.12.2021 - Vurdert

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 03.12.2021. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.05.2022.

#### 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 viderebehandles 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

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.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### 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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *«elever med en atferd som utfordrer»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvilke muligheter pedagoger har til å handle innenfor skole som organisasjon med tanke på elever som strever med en atferd som utfordrer.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Ved UiA arbeider vi med vårt masterprosjekt som tar utgangspunkt i temaet «elever med en atferd som utfordrer». Vi ønsker å undersøke hvordan pedagoger møter elever med en atferd som utfordrer med tanke på deres handlingsrom. Dette vil bli undersøkt gjennom intervju av pedagoger.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder under fakultet for humaniora og pedagogikk ved Camilla Herlofsen er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I vårt masterprosjekt er det pedagogers erfaring som står sentralt.

Derfor ønsker vi deg som har minimum fem års erfaring som kontaktlærer eller som har hatt tett oppfølging av enkeltelever. I vår forskning ønsker vi å intervju fire pedagoger.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Studien vi skal gjennomføre handler som nevnt om pedagogers erfaringer. Med bakgrunn i dette er det pedagogene som er informanter i prosjektet. Disse skal gjennom et intervju hver. Vi skal ikke inn på enkeltelever, men få innblikk i pedagogens helhetlige skolehverdag knyttet til atferd som utfordrer. Derfor trenger vi ingen opplysninger om de konkrete elevene pedagogene er i kontakt med. Taushetsplikten vil bli overholdt.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette et intervju på omtrent en time.

Intervjuguiden vil bli utlevert i forkant. Det vil bli brukt lydopptaker (fysisk lydopptaker fra UiA) for å forsikre at informantenes uttalelser blir oppfattet mest mulig korrekt. Lydopptak blir slettet umiddelbart etter transkribering.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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. Masterstudentene Edina Thorsnæs, Silje Fjellhøi Henriksen og veileder Camilla Herlofsen er de eneste som har tilgang til dokumentasjonen. Navn, kontaktopplysninger og arbeidsplass vil bli erstattet med en kode og lagret på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Det innhentede materialet oppbevares innelåst og/eller kryptert.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022. Som nevnt vil lydopptak av intervju bli slettet umiddelbart etter ferdigstilling av transkriberingen. Resterende datamateriale vil bli slettet ved prosjektslutt. Det vil bli brukt fiktive navn i all publisering fra prosjektet, hverken skole eller enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i ettertid.

### **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.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Agder ved Camilla Herlofsen.

Mail: [camilla.herlofsen@uia.no](mailto:camilla.herlofsen@uia.no)

Telefon: 38141711

- Masterstudent.

Edina Thorsnæs.

Mail: [edinathorsnes@hotmail.com](mailto:edinathorsnes@hotmail.com)

Telefon: 45208769

- Masterstudent.

Silje Fjellhøi Henriksen.

Mail: [siljefhenriksen@hotmail.com](mailto:siljefhenriksen@hotmail.com)

Telefon: 90165558

- Vårt personvernombud ved UIA.

Johanne Warberg Lavold.

Mail: [johanne.lavold@uia.no](mailto:johanne.lavold@uia.no)

Telefon: 38141328

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost  
([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Edina Thorsnæs*  
(Masterstudent)

*Silje Fjellhøi Henriksen*  
(Masterstudent)

*Camilla Herlofsen*  
(Veileder)

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogers holdninger til elever med en atferd som utfordrer», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju om pedagogers holdninger.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

### Bakgrunn og opplysninger:

1. Hva er din alder?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som pedagog?
4. Hvilke arbeidsoppgaver har du?

### Forståelse:

1. Hva legger du i begrepet atferd som utfordrer?
2. Kan du fortelle litt om dine erfaringer med elever som strever med sin atferd?
3. Hva tenker du kan være utfordringer hos elever med en atferd som utfordrer?
4. I hvilken grad tenker du anerkjennelse står sentralt i møte med disse elevene?

### Erfaring med atferd som utfordrer:

1. Hvis du ser for deg en situasjon med en elev som har en atferd som utfordrer, hva er din intuitive respons?
2. I løpet av din yrkeskarriere, hvilke gjentakende tiltak har du igangsatt når eleven har gjentakende atferd som utfordrer?
3. Hvilken type atferd hos elevene utfordrer deg mest?
4. Hvilke/hvilken følelse kjenner du på når du står i situasjoner tilknyttet elever som har en atferd som utfordrer?
5. Hvordan opplever du at dette temaet blir samtalt om blant kollegaene dine?
6. Har skolen du jobber på noen retningslinjer på hvordan hjelpe elever som strever atferd som utfordrer? Hvis ja, hvilke. Hvis nei, har du noen tanker om å jobbe rundt elever på systemnivå?
7. Hvordan opplever du at føringene for skolen som organisasjon påvirker valgene dine, med tanke på både muligheter og begrensninger?

### Avslutning:

1. Har du noen andre kommentarer eller tanker rundt temaet?
2. Har du noe du vil tilføye?

Takk for at du vil være en del av vårt forskningsprosjekt «elever med en atferd som utfordrer».

#### Vedlegg 4: Tekst hentet fra tidligere semesteroppgave

I henhold til internmelding fra emneansvarlig, Maryann Jordtveit, legger vi ved sidetall for tidligere brukt tekst. Vi har benyttet tekst fra vår tidligere semesteroppgave i PED533 følgende steder i masteroppgaven:

Metode: s. 22-23, s. 24 og s. 35-36

Vi bekrefter at sidetallene vi har oppgitt er tidligere skrevet og brukt av oss ved en innlevert semesteroppgave desember 2021.

## Vedlegg 5: Fordeling av oppgavens tekst

Gjennom oppgavens empiri har det blitt produsert en stor mengde tekst. I løpet av denne prosessen har det vært inngått et tett samarbeid med hverandre i forkant, underveis og i etterarbeidet for å forsikre oss at det vi presenterer er et samlet produkt.

I den forbindelse vil det være vanskelig å gi en konkret inndeling på hvem som har skrevet de forskjellige delene av oppgaven. Noen av delene har vært separert, men da kun i korte perioder ettersom vi til enhver tid har justert og endret hverandres utkast.

Vi er innforståtte med at vårt resultat for oppgaven derfor ikke vil kunne deles ut ifra hvem som har produsert enkeltdeler av teksten. Likevel finner vi det riktig å ikke prøve å fordele dette produktet som vi anser som en helhet, og legger derfor dette vedlegget ved som en bekreftelse fra oss på dette.



---

Silje Fjellhøi Henriksen



---

Edina Thorsnæs

Dato: 6. mai, 2022