

Utagerende atferd på første trinn i skolen

*En kvalitativ intervjuundersøkelse av hvordan
lærere tilnærmer seg elever som viser
atferdsvansker*

Ørjan Gullhaug



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Utagerende atferd på første trinn i skolen

En kvalitativ intervjuundersøkelse av hvordan lærere tilnærmer seg elever som viser atferdsvansker.

Problemstilling:

Hvordan tilnærmer lærere seg elever som viser utagerende atferdsvansker på første trinn?

© Ørjan Gullhaug

2015

Utagerende atferd på første trinn i skolen

En kvalitativ intervjuundersøkelse av hvordan lærere tilnærmer seg elever som viser atferdsvansker

Ørjan Gullhaug

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representralen

Sammendrag

Formål: Formålet med dette prosjektet er å utvikle mer kunnskap om hvordan atferdsproblematikk kan møtes tidlig i skoleløpet. Oppgavens formål kan sies å ha betydning på to plan. 1). I et skoleperspektiv vil kunnskap om hvordan atferdsvansker kan møtes i skolen harmonere med intensjonene om å gi tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø for alle elever. 2). I et samfunnsperspektiv vil kunnskap om hvordan møte atferdsproblemer tidlig i et barns liv kunne gi en forebyggende gevinst dersom vi skal lykkes i å gjøre alle elever til ”gangs menneske”, eller sagt med dagens ord; hvordan vi skal lykkes i å realisere *god allmenndannelse*. Atferdsvansker som viser seg tidlig i et barns liv bør forstås som et potensielt samfunnsproblem grunnet de alvorlige konsekvensene det kan få. På tross av at det eksisterer mye kunnskap om hva barn med atferdsvansker har behov for, kan utagerende problematferd oppleves som vanskelig å tilnærme seg for mange som arbeider innenfor oppvekst og utdanning. Derfor søker dette prosjektet innsyn i hva lærere selv trekker fram som viktig i møte med disse barna. Hvilke tanker, erfaringer og refleksjoner har lærere om hvordan en best kan tilnærme seg elever med atferdsvansker?

Problemstilling: Hvordan tilnærmer læreren seg elever som viser utagerende atferdsvansker på første trinn?

Metode og datamateriale: For å svare på problemstillingen er det benyttet et kvalitativt forskningsintervju som metode med en fenomenologisk forankret tilnærming til datamaterialet. Materialet er i hovedsak analysert induktivt, gjennom at datamaterialet i stor grad bestemte valg av teori. Funnene er presentert gjennom tykke og tynne beskrivelser.

Oppsummering og konklusjon: Kontaktlærere på første trinn som er intervjuet i denne undersøkelsen tilnærmer seg elever med utagerende atferdsvansker på en mangesidig måte. Erfaring så ut til å spille en betydelig rolle for valg av tilnæringsmåter. Informantene gav uttrykk for at deres kjennskap til elevene og løpende vurdering av elevenes forutsetninger for læring og sosial samhandling med andre, bestemte hvilke forventninger de stilte og hvordan de tilnærmet seg elevene på bakgrunn av disse. Ustruktureerte situasjoner med krav til sosial fungering som småfriminutt utmerket seg om en arena hvor elevene på tross av tilrettelegging i skolehverdagen møtte utfordringer, selv om informantene skisserte tilnærminger som søkte å styrke elevenes forutsetninger for positiv sosial omgang med jevnaldrende.

Forord

Det var gjennom arbeidserfaring som støttepedagog for barn med ulike psykososiale utfordringer i barnehage at jeg ble særlig interessert i temaet for dette prosjektet. Mange ganger har jeg undret meg over hvordan skolene møter disse barna som har vært i en vanskelig situasjon tidlig i livet, og hvordan barna lykkes i skolehverdagen. Jeg ønsket derfor mer kjennskap til hvordan skolene gjør dette i praksis.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til Trine V. Herttua som tok sjansen på å ansette en nyutdannet bachelor i spesialpedagogikk sommeren 2010. Uten din utmerkede dømmekraft hadde jeg ikke skrevet denne oppgaven noen år senere.

Arbeidet med dette prosjektet har vært lærerikt og interessant, og jeg vil benytte anledningen til å takke mine informanter for deres bidrag.

En spesiell takk ønsker jeg å rette til min veileder, Heidi Mjelve. Du var en viktig sparringspartner for meg tidlig i prosessen, og du møtte meg med fleksibilitet og forståelse når fremdriften ikke var der vi begge ønsket at den var. Tusen takk for konstruktiv veiledning!

Takk til Jørgen for tilbakemeldinger på oppgaven, gode råd og interessante diskusjoner.

En særlig takk til mamma og pappa, for barnevakt, utallige middager og for at dere alltid har hatt klokkertro på mine evner. En stor takk til Marianne og Jarle for støtte og hjelp, og for at Herman har fått all deres oppmerksomhet når Benedicte og jeg har vært opptatt med skole og arbeid.

Sist, men ikke minst, den største takken går til Benedicte og Herman for å ha holdt ut med en studerende og i perioder svært opptatt kjæreste og pappa. Denne er for oss!

Oslo, 1. juni 2015.

Ørjan Gullhaug

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål og problemstilling	5
1.2.1	Presisering og avgrensning	6
1.3	Begrepsavklaring	7
1.3.1	Læreren	7
1.3.2	Elev på første trinn	8
1.3.3	Utagering	8
1.3.4	Atferdsvansker	8
1.3.5	Tilnærming	9
1.4	Oppbygging av oppgaven	9
2	Teoretisk referanseramme	10
2.1	Hvordan forstå atferdsvansker?	10
2.1.1	Atferdsvansker i et historisk lys	10
2.1.2	Spesialpedagogiske forståelsesmåter	11
2.1.3	Atferdsvansker i et sosialt læringsperspektiv	12
2.1.4	Atferdsvansker i et utviklingsøkologisk perspektiv	13
2.1.5	Atferdsvansker i et relasjonelt læringsperspektiv	14
2.1.6	Kognitive tilnærminger til atferdsvansker	15
2.2	Utagering – når følelser blir til handling	17
2.2.1	Aggresjon	17
2.3	Hva trenger barn med utagerende atferdsvansker?	18
2.3.1	Hva vet vi om risikofaktorer?	18
2.3.2	Hva bør man være særlig oppmerksom på?	18
2.3.3	Hvilke ferdigheter trenger de særlig støtte i å utvikle?	19
2.3.4	Overgangen til skolen	19
2.3.5	Allmennpedagogikk eller spesialpedagogikk?	20
2.3.6	Fire hovedbehov i opplæringssituasjonen	21
2.4	Skolens formål, innhold og praksis	23
2.4.1	Tilpasset opplæring	23
2.4.2	Lovbestemmelser knyttet til miljøet	24
2.4.3	Inkludering	24
2.4.4	Differensiering	25
2.4.5	Sosial læring i skolen	26
2.4.6	Betydningen av et godt miljø	27
2.5	Lærerrollen	27
2.5.1	Den proaktive læreren	28
2.5.2	Betydningen av forventninger til elevene	29
2.5.3	Betydningen av holdninger til elevene	29
2.5.4	Betydningen av lærerens erfaring	30
2.6	Motivasjon	30
2.6.1	Et atferdspsykologisk syn på læring	31
2.6.2	Belønne ønsket atferd	31
3	Forskningsdesign og metode	33
3.1	Kvalitativ forskningstilnærming	33
3.2	Kvalitativ forskningsmetode	33
3.3	Fenomenologisk tilnærming	34
3.4	Utvalg	34
3.4.1	Kriteriebasert utvalg	34

3.4.2	Utvalgets størrelse	36
3.4.3	Rekruttering av informanter	36
3.4.4	Det endelige utvalget.....	37
3.5	Datainnsamling.....	37
3.5.1	Kvalitativt forskningsintervju	37
3.5.2	Intervjuguide	38
3.5.3	Prøveintervju.....	39
3.5.4	Gjennomføring av intervju.....	39
3.5.5	Transkripsjon	41
3.5.6	Organisering av datamaterialet.....	42
3.6	Induksjon, deduksjon og abduksjon.....	42
3.7	Analyse og tolkning	43
3.8	Reliabilitet og validitet.....	45
3.8.1	Reliabilitet.....	45
3.8.2	Validitet.....	46
3.9	Etiske betraktninger	48
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	49
4.1	Om informantene	49
4.2	Tilrettelegging.....	49
4.2.1	Foreldrene og barnehagens rolle i overgangen.....	50
4.2.2	Tilrettelegging i opplærings situasjonen.....	52
4.2.3	Differensiering etter sosial kompetanse.....	53
4.2.4	Bruk av belønning	55
4.2.5	Oppsummering.....	57
4.3	Drøfting av tilrettelegging i lys av teori.....	57
4.4	Lærerrollen	63
4.4.1	Lærerens proaktive tilnærming.....	63
4.4.2	Forventninger til eleven	64
4.4.3	Holdninger til elever med utagerende atferd.....	66
4.4.4	Erfaring	67
4.4.5	Oppsummering.....	69
4.5	Drøfting av lærerrollen i lys av teori	69
4.6	Inkluderende tilnærminger.....	72
4.6.1	Åpenhet.....	72
4.6.2	Relasjoner mellom elevene	74
4.6.3	Oppsummering.....	75
4.7	Drøfting av inkluderende tilnærminger i lys av teori.....	75
5	Avslutning.....	77
5.1	Svakheter ved prosjektet.....	77
5.2	Svar på problemstilling.....	78
5.3	Avsluttende refleksjoner	79
5.4	Veien videre	80
	Litteraturliste.....	81

1 Introduksjon

Her vil det gjøres rede for bakgrunn for valg av tema, formål og problemstilling, samt begrepsavklaring og oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det kan med rimelighet hevdes at atferdsproblematikk over tid har vært en utfordring i den norske skolen. 10-12 % av populasjonens 3 til 17-åringer viser moderat problematferd, men bare 1-2 % viser alvorlig problematferd (Slåttøy, 2002). Atferdsproblemer har lavere forekomst i Norge enn i mange andre land, og det er sjelden er mer enn 5% av elevene som står for antisosiale handlinger (Ogden, 2012a). Ogden (2009) hevder at nøyaktig forekomst av atferdsproblemer i skolen avhenger blant annet av hvor den enkeltes toleransegrense går, og det er derfor vanskelig å måle, noe som underbygges av bl.a. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) og Slåttøy (2002). Dette gjør at det bør knyttes en viss skepsis til hvor presise ulike forskningsarbeider er i sin prosentvise antydning av problemets omfang, men det foreligger antydninger: I St.meld.nr. 30 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) står det at omfanget av atferdsproblemer i skolen er for stort. Så mange som 15% sies å ha moderate atferdsvansker. Det finnes også nyere forskning som peker på en mulig reduksjon i atferdsproblemer (Sørli & Ogden, 2014). Hovedinntrykket er imidlertid at atferdsproblematikk fortsatt representerer en stor utfordring i skolen.

Det hevdes videre i St.meld.nr. 30 at hele 40-50% av elevene som mottar spesialundervisning beskrives som problemelever av lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2004). Hva som legges i uttrykket problemelever i denne sammenheng, er ikke nærmere definert. Men for å sette utsagnet fra Stortingetsmeldingen i 2004 i perspektiv: Statistikk fra grunnskolen informasjonssystem på internett (GSI) viser at i skoleåret 2003/2004 (gsi.udir.no), var andelen elever med spesialundervisning økende gjennom hele grunnskolen. Totalt fikk 37050 elever spesialundervisning. Tallene viser også at det til enhver tid er tilnærmet dobbelt så mange gutter som jenter som mottar spesialundervisning på samtlige trinn. Hvis 50% av disse omtales som problemelever av sine lærerne, har vi med 18525 barn å gjøre. Det at så mange gutter kontra jenter mottar spesialundervisning, gjør etter mitt syn at man kan stille spørsmål ved om den norske skolen ikke lykkes i å møte atferd som er guttetyppisk.

Likevel, 2004 er over et tiår siden. Hvordan er situasjonen i dag? GSI-tallene forteller at 49672 elever får spesialundervisning i grunnskolen etter enkeltvedtak i skoleåret 2014/2015 (gsi.udir.no). Er det noe i uttalelsene fra 2004, at rundt halvparten av disse omtales som problemelever, snakker vi definitivt ikke om et minkende problem. Det trekkes her ingen slutninger på bakgrunn av formuleringer fra en stortingsmelding fra 2004, men det kan si noe om mulig utbredelse og mulige sammenhengende faktorer.

Den norske skolen er ikke er så inkluderende som den skal være ovenfor elever med sosiale og emosjonelle vansker, lærevansker, atferdsvansker og lignende, hevder Ogden (2012a). Han mener mange skoler oppfatter denne elevgruppen som en ”stein i skoen”. Han refererer til en undersøkelse som avdekket at et urovekkende høyt antall elever (5000) fikk sitt opplæringstilbud utenfor ordinære klasser/grupper (2012a). Fra 2007 til 2010 var det en økning på 30% flere elever som fikk sitt opplæringstilbud utenfor fellesskapet, og tendensen kan dermed sies å ha eskalert, hevder han. En konsekvens av dette at det demper presset på vanlige lærere, og at gjennomsnittresultater på ulike tester og prøver blir høyere, siden de ”problematisk” elevene, som kanskje trekker ned snittet, ikke er tilstede (2012a). Hvis skolene skal utvikle en kompetanse og et apparat som skal håndtere slike utfordringer hos elever, kan de ikke sende de fra seg til egne spesialtiltak, hevder Ogden (2012a). De lærerne som har sin interesse og kompetanse innen problematferd, ønsker seg da til slike grupper, og skolens kompetanse blir dermed svekket. Dette forsterker igjen oppfatningen av at noen elever er for vanskelige til å ha i ordinære klasser (Ogden, 2012a).

Slik lovverk og skolepolitiske intensjoner må tolkes, har alle elever rett på en tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø. Hvorfor er det ikke slik i praksis? En anonym lærer skrev et leserinnlegg i Aftenposten (2014), hvor det advares mot ”det farlige klasserommet”. Vedkommende hevder at det finnes mange elever med store atferdsvansker i skolen, og at disse utgjør en trussel for andre fordi de ikke får nødvendig hjelp. Skolene har ikke ressurser, og lærerne har ofte ikke nødvendig kompetanse, blir det hevdet. Det sies også her at lærere ikke er psykologer, psykiatere eller terapeuter (Aftenposten, 2014). Slike praksisberetninger kan illustrere noen av årsakene til den utviklingen Ogden (2012a) kritiserer, og derfor velges det å involvere leserinnlegget inn i prosjektets innledning. Kanskje handler dette om manglende kompetanse, slik Ogden (2012a) antyder? Muligens bør det også stilles spørsmål ved om det er et misforhold mellom skolers oppfatning av egen praksis (skolen skal drive opplæring) og det lovverket de er pliktet å følge? En hovedutfordring i dette

spenningsforholdet, ser ut til å være ressurser. Eller rettere sagt, mangelen på dem. Et svar på hvorfor det forekommer slike motsetningsfylte debatter kan være at prinsippet om tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø aldri vil kunne nås 100%, men alle skoler er likevel pliktet å arbeide for å nærme seg det. Kanskje er det derfor de elevene som virkelig utfordrer skolens evne til å legge til rette for en slik opplæring, oppfattes som en ”stein i skoen” og et problem?

Et overordnet mål er at opplæringen skal gis i et inkluderende fellesskap (Ekeberg & Holmberg, 2004). Overraskende mange elever med atferdsproblemer får altså sitt opplæringstilbud utenfor elevfellesskapet, og Ogden (2012a) hevder årsaken er at skolene ikke mestrer å håndtere deres atferd. Av det anonyme leserinnlegget kan vi slutte en lignende konklusjon, men fra et annet synspunkt: Etter mitt syn kan det være noen trekk ved samfunnsutviklingen som gjør at man bør, i mangel på et bedre ord, sympatisere med lærerne. På den ene siden finnes det sterke fokuset på læring, individuell tilpasning og gode resultater som lar seg måle. På den andre siden finnes elevgrupper med store motsetninger hva gjelder faglige forutsetninger, sosial status/bakgrunn og livssituasjon. Alle disse elevene har sine rettigheter. Er det ikke da naturlig at det vil oppstå noen dilemmaer og verdikonflikter? Hvor mye kan vi kreve av hver enkelt lærer?

I 2011 kom St.meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) om barn, unge og voksne med særskilte behov. Meldingen tar utgangspunkt i at skal prinsippet om inkludering ivaretas ovenfor et stadig større mangfold av elever, må elevene møtes av en skole som ikke bare tar hensyn til ulikhetene, men som også verdsetter ulikhetene gjennom et differensiert opplæringstilbud basert på elevens forutsetninger. Forekomst av spesialundervisning tas også opp i St.meld. nr. 18: Det tydeliggjøres bl.a. at skolene bør gjøre mer innenfor rammen av tilpasset opplæring før elever meldes til PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2011). Daværende kunnskapsminister Halvorsen sier i en pressemelding: ”Vi må bygge et godt lag rundt læreren” (Regjeringen, 2011). Hun sier videre at ”Lærerne har daglige utfordringer med å møte en svært mangfoldig elevgruppe med et godt opplæringstilbud”. Denne politiske erkjennelsen av at læreryrket er utfordrende og sammensatt fremstår særlig interessant i en tid hvor lærerne ofte er gjenstand for kritikk, enten for sine arbeidstidsordninger og ferier, eller når nedslående PISA-resultater offentliggjøres og journalister stiller utdanningspolitikerne til veggs med kritiske spørsmål om kvaliteten på lærerstanden i Norge. Denne erkjennelsen er også særlig interessant med hensyn til kravet om at læreren skal tilrettelegge for tilpasset

opplæring for alle elever i et inkluderende læringsmiljø, slik det ble diskutert i forrige avsnitt. Etter mitt syn sier denne erkjennelsen at det er utfordrende for læreren.

St.meld. nr. 18 peker ut en spesifikk kurs: Lærerens jobb er omfattende. Læreren skal bidra til å verdsette ulikhetene hos hver enkelt elev gjennom et differensiert opplæringstilbud basert på elevens forutsetninger. Dette for å sikre at prinsippet om inkludering blir gjeldende for absolutt alle elever. Læreren skal være en del av en skole som gjør mer innenfor rammen av tilpasset opplæring før elever meldes PP-tjenesten. Kort sagt; læreren har en omfattende jobb, noe denne stortingsmeldingen uttrykker i klartekst. Knyttet til elever som gjennom sin atferd vil representere en rekke utfordringer for læreren, hvordan kan læreren sikre at også disse inkluderes, får et differensiert opplæringstilbud basert på sine forutsetninger og at deres egenart verdsettes og ikke stemples i negativ retning?

Tidlig innsats skal iverksettes tidlig i et barns liv eller når problemer oppstår eller avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2007). Man skal aldri vente og se når det er snakk om elever som er i faresonen for å utvikle atferdsvansker, men iverksette tiltak tidlig (Ogden, 2009; Drugli, 2008). Tendensen ser ut til å være slik, at jo eldre elevene blir, dess vanskeligere er det å snu fastlåste prosesser hvor elever viser problematferd (Nordahl, et al., 2005). I følge Ogden (2012a) går det ikke så bra med dem som i skolealder sliter med utagerende atferd og dårlig psykisk helse. Alkohol- og narkotikamisbruk, alvorlig kriminalitet og avhengighet av økonomisk bistand som unge voksne er alle høyst reelle utfall for elever som mislykkes i skolen (Ogden, 2012a). Ogden referer her (2012a) til forskning som peker på at dersom samfunnet ønsker å bedre framtidssiktene for utsatte barn, bør de gis kraftig støtte under skolegangen. Dette harmonerer også med praksisberetningen fra den anonyme læreren, som så sterkt ønsker seg mer ressurser inn i skolen, både i form av styrket økonomi og bredere kompetanse.

Opposering, kranling og verbal og fysisk utagering vil i små eller moderate doser være en naturlig del av oppveksten til alle barn. Det er når disse handlingene forekommer over tid, og med en viss intensitet, at det ikke lenger bør ses på som en del av en naturlig utvikling som vil gå over av seg selv (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Drugli, 2008).

Problematferd tidlig i et barns liv har fått økt oppmerksomhet de senere årene, og førskolealder kan regnes som en kritisk eller avgjørende fase (Nixon, 2002). Nixon (2002)

hevder at selv om en del vil ”vokse det av seg”, kan så mange som 50-75% av barn med atferdsvansker i førskolealder fortsatt ha betydelige vansker opp til 6 år senere. Campbell, Shaw & Gilliom (2000) hevder at blant førskolebarn som viser atferdsvansker, vil mange ha problemer som følger dem opp i voksenalder. Det synes å være enighet om at jo tidligere en identifiserer mulige atferdsvansker hos barn, jo større er mulighetene for at tiltak vil ha positiv effekt. Utagerende atferd forekommer hyppigst hos barn i alderen 2 til 9 år, og reduseres jo eldre barnet blir (Drugli, 2008).

Derfor fremstår det tydelig at å bryte negative spiraler tidligst mulig er svært viktig. Det ser altså ut til å være en reell fare for at dersom man ikke lykkes med dette, kan vanskene prege elevens skolegang gjennom flere år. I verste fall kan det få konsekvenser langt inn i voksenalder. Dette bør ha klare implikasjoner for hvordan vi forholder oss til atferdsproblematikk i barnehage og skole, særlig i lav alder og hvor vanskene viser seg på et tidlig stadium.

1.2 Formål og problemstilling

Et formål for dette prosjektet er derfor å utvikle mer kunnskap om hvordan atferdsproblematikk kan møtes tidlig i skoleløpet. Oppgavens formål kan sies å ha betydning på to plan:

- 1). I et skoleperspektiv: Tilpasset opplæring sies å være nødvendig for å skape en bedre læringskultur, for å ivareta tidlig innsats og for å bidra til sosial utjevning (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Etter mitt syn vil det å søke mer kunnskap om hvordan atferdsvansker kan møtes i skolen, harmonere med intensjonene om å gi tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø. En mulig tilnærming til dette kan være å søke kunnskap om hvordan læreren kan legge til rette for at atferdsvanskene ikke hindrer elevens læring og samhandling med andre.
- 2). I et samfunnsperspektiv: Kunnskap om hvordan møte atferdsproblemer tidlig i et barns liv kan være forebyggende skal vi lykkes i å gjøre alle elever til ”gangs menneske”, eller sagt med dagens ord; hvordan vi skal lykkes i å realisere *god allmenndannelse*. Under den generelle delen av dagens læreplan, Kunnskapsløftet (2006), står det: ”God allmenndannelse vil si tilegnelse av kyndighet og modenhet for å møte livet - praktisk, sosialt og personlig” (s. 14). Slik det ble gjort rede for tidligere er elever med utfordrende atferd en gruppe skolene ikke alltid lykkes i å inkludere, og for mange kan det resultere i en fremtid preget av

manglende ”kyndighet og modenhet for å møte livet” (Ogden, 2012a). Romeo, Knapp & Scott (2006) hevder at alvorlig antisosial atferd hos barn koster både samfunnet og barnets foreldre dyrt, og at flere evidensbaserte behandlingstiltak vil kunne gi økonomiske besparelser både på kort og lang sikt. Atferdsvansker som viser seg tidlig i et barns liv bør i følge Drugli (2008) forstås som et potensielt samfunnsproblem grunnet de alvorlige konsekvensene det kan få.

Det som skal til for at elever med atferdsvansker fungerer i en gruppe, opplever å ha venner og lærer det de skal, kan sies å være kjente gjennom litteraturen innen pedagogikk og oppdragelse. Det mangler ikke på kunnskap, hevder Ogden (2012a). Han sier:

Vi har i dag langt mer kunnskap om hvordan vi skal tilpasse opplæring og undervisning for vanskelige elever enn det som er tatt i bruk i praksis. Da er kanskje forklaringen at kravene til oppførsel, innsats og prestasjoner er satt så høyt at disse elevene ikke har noen sjans til å lykkes. Det kan også være at skolen mangler kompetanse, at fleksibiliteten i undervisningen er for liten, at ressursinnsatsen er for lav, eller at negative holdninger og moralisering presser elevene over i andre tiltak.
(s.23)

På tross av at det eksisterer mye kunnskap om hva barn med atferdsvansker har behov for, kan disse ”sakene” oppleves som vanskelig å løse for mange som arbeider innenfor oppvekst og utdanning. Derfor søker dette prosjektet innsyn i hva lærere selv trekker fram som viktig i møte med disse barna. Hvilke tanker, erfaringer og refleksjoner har lærere om hvordan de tilnærmer seg elever med utagerende atferdsvansker?

Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling utarbeidet:

Hvordan tilnærmer læreren seg elever som viser utagerende atferdsvansker på første trinn?

1.2.1 Presisering og avgrensning

Etter mitt syn bør en akademisk tekst etterstrebe å beskrive sitt anliggende med presise uttrykksformer og beskrivende ord. Dette fordrer nødvendigvis klare avgrensninger. Derfor

vil nok omtalelsen av disse barnas atferd som *utagerende atferdsvansker* høres ut som kraftig kost for mange. Uttrykksformen kan oppfattes som negativ og stemplende (Befring, 2004). Knyttet til problemstilling og uttrykksmåte har jeg resonnert slik: En vitenskapelig tekst har et mål om å utforske noe (Krogtoft & Fiva, 2006), i dette tilfellet en bestemt type atferdsproblematikk. Relasjonsvansker og atferdsproblemer oppfattes som generelle beskrivelser som kan innebære et vidt spekter av atferd. Atferdsvansker er derfor den betegnelsen som virker mest egnet. Valget er også relatert til egne praksiserfaringer, hvor atferdsvansker ble benyttet i beskrivelsen av barn som hadde utfordringer med å regulere sinne, vente på tur, å høre etter og innrette seg når beskjeder blir gitt. Etter nøye overveielser ble det besluttet å benytte uttrykksformen *utagerende atferdsvansker*, igjen for å tydeliggjøre hva slags atferdsvansker det er snakk om. Fokus rettes her mot den utadrettede atferden, som har krysset en toleransegrense hos læreren og dermed blitt oppfattet som et problem. Valg av uttrykksmåte kan gi klare implikasjoner til hvordan vi ser på et fenomen. Jeg presiserer at uttrykksformen *utagerende atferdsvansker* ikke tar utgangspunkt i diagnosemanualer, eller at vanskene er nevrologisk betinget. Det legges heller ikke til grunn en ensidig individrettet forståelse av at atferdsvansken ligger hos eleven. Første trinn er valgt ut fra en antagelse om at atferdsvansker er enklere å motvirke jo yngre barna er, og problemstillingen impliserer dermed også et bakenforliggende forebyggende perspektiv. En annen hensikt med denne uttrykksformen er å økonomisere språket. Utagerende atferdsvansker er presist og kortfattet.

1.3 Begrepsavklaring

Her vil det gjøres rede for sentrale begreper i problemstillingen. Sentrale begreper regnes for å være læreren, elev, utagering, atferdsvansker og tilnærming.

1.3.1 Læreren

Her menes kontaktlærer. På første trinn kan det med rimelighet antas at kontaktlærer er den læreren elevene forholder seg til oftest. I Opplæringslova (1998), § 8-2, står det:

Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærerar (kontaktlærerar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen.

1.3.2 Elev på første trinn

Med elev på første trinn menes jente eller gutt, i utgangspunktet født i 2008, som begynte på første trinn høsten 2014 på en ordinær skole i en ordinær klasse. Problemstillingen forutsetter at disse barna ikke har relevante diagnoser (ADHD, autismspekterforstyrrelser eller lignende) eller har vedtak om spesialundervisning.

1.3.3 Utagering

Deler man opp ordet ”utagere”, får man ut – det motsatte av inn – og agere, et verb som betyr å *handle* eller *opptre som* (wiktionary.org). Ordet utagere kan vekke assosiasjoner til voldsomt sinne og voldsbruk. I sin enkle definisjon markerer å utagere en motsetning til å innagere. Man handler enten innover eller utover. Atferdsvanskene er av utagerende art, betyr at det er handlinger eleven retter utover som er det som oppfattes som problematisk av skolen. Det trenger altså ikke bety sterk grad av vold og aggresjon. Det er de utadrettede handlingene som gjør at eleven til stadighet havner i konflikt med omgivelsene som legges til grunn for dette prosjektets forståelse av utagering.

1.3.4 Atferdsvansker

I dette prosjektet er det lærernes subjektive oppfattelse av at eleven viser atferdsvansker av utagerende art som er avgjørende. I informasjonsskrivet som ble sendt ut til skolene ble dette tydeliggjort (se vedlegg 1). Premisset er at de opplever elevens *utagerende* atferd som problematisk. Dette er presisert for å utelukke atferdsvansker av *innagerende* art. I intervjuene gav lærerne beskrivelser av elevenes atferd. Alle lærerne meldte om elever som i større grad enn hva som regnes som normalt hadde lett for å bli sint, slå, sparke, si stygge ting og havne i konflikter. Utfordringer knyttet til uro, motivasjon og sosial kompetanse ble også berørt av alle informantene. Med dette in mente skal vi nå se på en mulig definisjon:

Utagerende atferd handler om ”bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irettesettelse eller krangling og slåssing med andre elever; dvs fysiske eller verbale angrep på andre mennesker” (Nordahl, et al., 2005, s.36). Atferd som uro, å ikke høre etter eller forstyrre andre beskrives som *lærings- og undervisningsshemmende atferd*, og kan også forstås som disiplinproblemer (Nordahl et al., 2005, s.36).

På bakgrunn av beskrivelsene informantene gav av sine elever er følgende definisjon etablert av utagerende atferdsvansker på første trinn til dette prosjektet. Definisjonen er inspirert av Ogden (2009), Slåttøy (2002) og Nordahl et al. (2005):

Utagerende atferdsvansker benyttes som en betegnelse på elever på første trinn som 1) oftere enn hva som anses som normalt tyr til fysisk og verbalt aggressiv atferd ovenfor andre elever i en slik grad at læreren oppfatter elevatferden som problematisk. Denne atferden kan forstås som impulsiv og/eller som følge av manglende prososiale ferdigheter. 2) Elevene det er snakk om viser uro og svak oppmerksomhet i en slik grad at læreren opplever det som utfordrende å få dem til å arbeide konsentrert og følge med i timene. De forstyrrer undervisningen i større grad enn sine medelever. 3) Lærerne opplever at elevene ofte ikke ser seg selv i sosial samhandling med andre, har lett for å havne i konflikter og har vanskeligheter med å oppføre seg i tråd med gjeldende regler og normer for god elevatferd.

1.3.5 Tilnærming

Med tilnærming menes hva læreren gjør ovenfor eleven, og hva læreren gjør med tanke på og med særlig hensyn til eleven. Implisitt i dette ligger det også hva læreren tenker om måtene å tilnærme seg eleven på.

1.4 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 er det gjort rede for bakgrunn for valg av tema, formål og problemstilling. Deretter er begrepsavklaringen presentert.

I kapittel 2 vil den teoretiske referanserammen for prosjektet presenteres. Analysen av datamaterialet har i stor grad bestemt valg av teori.

I kapittel 3 vil prosjektets metodiske tilnærming gjøres rede for. Det vil bli redegjort for de valg som er tatt i prosessen fra start til slutt, og relevant teori vil underbygge dette.

I kapittel 4 vil funnene presenteres og drøftes.

I kapittel 5 vil mulige konklusjoner, avsluttende refleksjoner og egne tanker om veien videre bli presentert.

2 Teoretisk referanseramme

Her vil det bli gjort rede for den teoretiske referanserammen knyttet til tema og problemstilling. Først vil det bli etablert et teoretisk fundament for hvordan atferdsvansker kan forstås. Deretter vil det bli diskutert mulige tilnærminger til hva disse barna trenger fra skolen på bakgrunn av deres behov. En redegjørelse av skolens formål, innhold og praksis vil så bli presentert. Her vil hovedfokus rettes mot hva lovverk og politiske intensjoner sier om skolens virksomhet, og mulige implikasjoner av dette knyttet til barn med atferdsvansker. Som en forlengelse av skolens virksomhet vil det bli gjort rede for ulike sider ved lærerrollen som antas å ha betydning for denne elevgruppen. I lys av teori vil det legges særlig vekt på kjennetegn ved lærere som evner å forebygge og håndtere problematferd. Kapitlet avsluttes med en kort presentasjon av mulige betydningsfulle forhold ved motivasjon hos elever med atferdsvansker. For å variere språket vil atferdsvansker, problematferd, atferdsproblematikk og lignende uttrykksformer bli benyttet, og de er ment å henspille på problemstillingen.

2.1 Hvordan forstå atferdsvansker?

I dette prosjektet legges det til grunn et syn på atferdsvansker som et sosialt, relasjonelt og kontekstuel fenomen. Dette synet vil komplementeres med noe kognitiv teori hvor barns tenkning settes i sammenheng med de sosiale forholdene. Før ulike forståelsesmåter av atferdsvansker tas i nærmere øyesyn, vil oppmerksomheten vendes mot avvikende atferd i et historisk lys.

2.1.1 Atferdsvansker i et historisk lys

I alle kulturer i overskuelig fortid har det hersket en oppfatning om at barn skal oppdras og sosialiseres inn i det samfunnet og den kulturen de er en del av, og denne prosessen har aldri vært fri for problemer. Historien har vist at avvikende atferd alltid har vært noe en har forsøkt å eliminere (Haugen, 2008). Konseptet om å gi omsorg til barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker gjennom såkalte anstalter var noe som ble etablert på 1800-tallet, men disse anstaltene er i ettertid blitt beskrevet som brutale og inhumane i sin ”behandling” (Haugen, 2008). Vi må frem til 1951 før barn med tilpasningsvansker fikk sin egen lov; *Lov om spesialskoler for utviklingshemmede* (Haugen, 2008). Innføringen av denne loven representerte et historisk skille hvor barn med tilpasningsvansker, lese- og skrivevansker, døve, blinde og åndssvake nå skulle sikres et likeverdig opplæringstilbud. Det ble i årene som

fulgte diskutert hvor likeverdig opplæringstilbud disse segregerte spesialskolene gav, og utviklingen har frem til i dag dreid seg mot at alle elever skal inkluderes i den samme skolen (Haugen, 2008). Det vil nå bli gjort rede for ulike spesialpedagogiske forståelsesmåter ved denne utviklingen.

2.1.2 Spesialpedagogiske forståelsesmåter

Tangen (2012) beskriver hvordan spesialpedagogikken, i tråd med gjeldende samfunnsoppfatninger, har endret sin tilnærming til funksjonshemninger¹. Den følgende redegjørelsen er hentet fra Tangen (2012): En lenge rådende oppfatning har vært den *individuelle forståelsesmåten*, som tar utgangspunkt i mangler hos individet når funksjonshemming forklares. Denne tilnærmingen viste seg ofte å være utilstrekkelig, noe som førte til at oppmerksomheten ble ledet mot at funksjonshemming kan ha sammenheng med manglende tilrettelegging, eller at funksjonshemming kan opprettholdes gjennom maktforhold, tradisjoner og fordommer. Dette omtaler Tangen som en *samfunnsmessig forståelse* av funksjonshemming. I skolen kan det være problematisk at det oppstår utilsiktede konsekvenser som følge av samfunnspolitiske føringer. Utilsiktede konsekvenser kan her være at skolene ubevisst konstruerer oppfatninger om hva som er normalt og avvikende, og at disse oppfatningene gjenspeiles i menneskers selvoppfatning. I nyere tid har uttrykksformer som ”barn med spesielle behov” blitt mer vanlig. Tangen (2012) mener dette kommuniserer et særlig fokus på rollen barnehager og skoler spiller i møtet med individet, og deres ansvar for å tilrettelegge. Det dreier seg nå om samspillet mellom individ og omgivelser, med særlig vekt på omgivelsenes ansvar. Denne tilnærmingen til funksjonshemming omtales som den *relasjonelle forståelsesmåten*. Her ses individet i forhold til normer, krav og betingelser. Her etableres en oppfatning av at funksjonshemming bør forstås relativt: Man kan være funksjonshemmet i én kontekst, men ikke i en annen (Tangen, 2012).

Atferdsvansker i dette perspektivet innebærer at man ser læring som en del av en sosialkonstruktivistisk forståelse av mennesket som aktør i samfunnet, hvor mennesket konstruerer sin sosiale virkelighet i samspill med omgivelsene og hvor læring skjer i både sosiale relasjoner og kognitive prosesser (Sollesnes, 2008). Atferdsvansker kan nok ha sitt

¹ Tangen (2012) benytter uttrykksformen funksjonshemming bl.a. om *kommunikasjonsvansker, og sosiale og emosjonelle vansker*. Atferdsvansker kan regnes som en sosial vanske (Haugen, 2008. Slåttøy, 2002), og derfor bør atferdsvansker her forstås som en mulig funksjonshemming.

utgangspunkt i individuelle faktorer, som temperament, sårbarhet eller manglende grenser i oppdragelsen, men i relasjonsperspektivet kan skolens tilrettelegging virke kompenserende, og dermed inkluderende for elever som strever med utagerende atferd i skolen, slik jeg oppfatter Sollesnes (2008). I et spesialpedagogisk perspektiv kan derfor en relasjonell forståelse til atferdsvansker være en lovende tilnærming for å bedre den enkeltes vilkår i barnehage og skole. Ogden (2009) hevder at atferdsproblemer signaliserer elev- og skoleproblemer. Den relasjonelle forståelsen ser ut til å være et gjeldende syn i anerkjent (spesial)pedagogisk litteratur (se f.eks. Nordahl et. al, 2005; Webster-Stratton, 2005; Sollesnes, 2008; Slåttøy, 2002; Drugli, 2008).

2.1.3 Atferdsvansker i et sosialt læringsperspektiv

Et premiss i denne teorien er at all atferd er lært, og at all atferd også kan avlæres (Ogden, 2009). Antisozial atferd læres i familien, men kan videreutvikles i møtet med eksempelvis barnehage og skole (Patterson, 2002, ref. i Ogden, 2009). Grunnlaget for den antisosiale atferden legges gjennom at barnet er i et gjensidig selvforsterkende negativt samhandlingsmønster med foreldrene. Her spiller manglende foreldreferdigheter en sentral rolle. Senere vil negative vennerelasjoner og lav mestringsfølelse i skolen skape den avvikende atferden (Ogden, 2009). Tidlige erfaringer som barn gjør seg i familien, påvirker den sosiale utviklingen som igjen påvirker og påvirkes av sosiale erfaringer med jevnaldrende (Smith, 2004).

I dette perspektivet gjør de selvforsterkende mekanismene seg gjeldende igjen og igjen, fra det tidlige samspillet i familien til barnets møte med skolen: Ogden (2009) refererer til Patterson (1993) som hevder at antisosiale barn avvises av prososiale barn. Her hevdes det at dårlige skoleprestasjoner og lav selvoppfatning kommer som følger av den sosiale avvísningen, som igjen fører til at barn med antisozial atferd søker likesinnede. I vennerelasjoner med høy grad av antisozial atferd øker sannsynligheten for at de antisosiale handlingene blir mer alvorlige, eksempelvis gjennom rusmisbruk og andre kriminelle handlinger (Ogden, 2009).

I dette perspektivet er atferd noe som kan læres og avlæres. Et sosialt læringsperspektiv er forankret i en rekke profilerte programmer rettet mot behandling og forebygging av atferdsvansker, som blant andre "De Utrolige Årene" (Webster-Stratton, 2005).

Redegjørelsen over vitner om både store utfordringer, men også mange muligheter med hensyn til barn i negativ utvikling. Viktigheten av å få barn inn i positive, prososiale samspillsprosesser tidligst mulig, synes å gjøre seg særlig gjeldende.

For å utvide forståelsen av hvordan sosiale prosesser kan påvirke utviklingen av atferdsvansker, vil oppmerksomheten nå rettes mot økologien i barns utvikling.

2.1.4 Atferdsvansker i et utviklingsøkologisk perspektiv

Bronfenbrenner (ref. i Befring, 2004) sitt økologiske perspektiv på barns utvikling kan sies å være en klassiker innen pedagogisk litteratur. Befring (2004) omtaler oppvekst som et pedagogisk-økologisk begrep, og teorien sies å være innflytelsesrik gjennom dens fokus på at barn og miljø påvirker hverandre gjensidig (Ogden, 2009). Bronfenbrenners økologiske modell lanserer fem kategorier som synliggjør de miljøene barn ferdes i på ulike tidspunkter gjennom livet: *Mikro-*, *meso-*, *ekso-*, *makro-* og *kronosystemet*. Teorien fremstår som sentral for å fremme forståelsen av helhet og sammenheng i barns oppvekst (Ogden, 2009). Ogden (2009) ser dette som en del av et *utviklingsøkologisk* perspektiv.

Mikrosystemet er barnets primærmiljø, og her etableres de tidlige forbindelser og relasjoner, som i kjernefamilien, vennerelasjoner, tilknytning til barnehage/skole og lignende.

Mesosystemet består av de relasjoner som finnes mellom de forskjellige primærmiljøene, for eksempel mellom hjem og skole. Mikro- og mesosystemet er de arenaer som er nærmest individet (Befring, 2004). Forbindelser mellom hjem, skole og fritidsmiljø er de vanligste for barn i skolealder, og de forbindelsene som oppstår mellom mikrosystemene kalles *mesosystemforbindelser* (Ogden, 2009). Kvaliteten og mengden på slike forbindelser er det viktige for barns utvikling, hevder Ogden (2009). *Eksosystemet* består av de systemene som barn ikke har direkte kontakt med, men som likevel påvirker deres oppvekstvilkår, for eksempel foreldres jobbsituasjon eller søsknenes skolesituasjon. *Makrosystemet* innbefatter vilkår av mer overordnet art, som kultur og politikk (Befring, 2004). Her finner vi kultur som kan virke definerende på barns oppvekst som dyrking av visse roller eller verdier (Ogden, 2009). Innen *kronosystemet* finnes individets selvrefleksjoner i fortid, nåtid og fremtid, hvor individet ser seg selv i et utviklingsperspektiv. I ungdomsårene utformes ens personlige identitet som vil ha nær sammenheng med hvordan en ser seg selv i fortid, nåtid og fremtid (Befring, 2004).

Knyttet til dette prosjektet settes utviklingsøkologi i forbindelse med utviklingen av atferdsvansker. Derfor vil en ytterligere utfyllende redegjørelse av de ulike kategoriene ikke vektlegges, men i stedet vil søkelyset rettes mot *økologiske overganger* (Ogden, 2009; Befring, 2004). ”Når barn for første gang beveger seg ut fra familien til barnehagen, nabolaget eller skolen snakker en om en *økologisk overgang*” (Ogden 2009, s. 55). I disse overgangsfasene er barn sårbare; de mangler en trygghet for at de blir akseptert og for at de mestrer kravene det nye miljøet stiller. Omgis barnet av positive følelser ved eksempelvis skolestart, vil mulighetene være gode for en positiv økologisk overgang. Her vil en positiv mottagelse på skolen være viktig (Ogden, 2009).

Med utgangspunkt i blant annet Ogden (2009) kan et utviklingsøkologisk perspektiv på atferdsvansker gjøre oss særlige oppmerksomme på viktigheten av gode overganger for barn i risiko for å utvikle atferdsvansker, og i dette prosjektet med særlig fokus på skolestart. Forent med viktige perspektiver innen sosial læringsteori synes det også særlig viktig at elevens rett til en tilhørighet i normalklassen beskyttes, og at det aktivt arbeides for å fremme prososiale vennskap og motvirke sosial avvisning. For å forstå atferdsvansker i skolen vil det nå bli rettet fokus mot et relasjonelt læringsperspektiv, hvor sosial læringsteori og økologi i barns utvikling synes forent.

2.1.5 Atferdsvansker i et relasjonelt læringsperspektiv

Slik jeg oppfatter det, har tilnærminger til atferdsvansker ut fra et relasjonelt perspektiv sitt fundament i sosial læringsteori, slik redegjort for under punkt 2.1.3. Derfor vil det nå kort bli gjort rede for atferdsvansker i et relasjonelt læringsperspektiv. Siktemålet er nå å flytte fokuset gradvis mot atferdsvansker i skolen, som er den arenaen dette prosjektet beskjeftiger seg med. Sollesnes (2008) henviser til Wadel (1991), og hevder at relasjonelle forklaringer innebærer at atferd søkes forklart ”ut fra gjensidig påvirkning gjennom samhandling. Problematferd blir da å forstå som samhandling i en negativt ladet kontekst, mens tiltaket mot problematferd representerer en ny samhandling i en ny kontekst” (s. 44). Sollesnes (2008) vektlegger kontekst i stor grad i sin relasjonelle tilnærming til problematferd, og påpeker at en elev tar med seg læring fra en kontekst inn i den neste. Der kan læringen fra foregående kontekst bli justert eller bekreftet. Ogden (2012b) hevder at elever lærer bedre av lærere som formidler forståelse og vennlighet, og som de har et godt forhold til. Sollesnes (2008) ser ut

til å støtte dette, og påpeker også viktigheten av lærerens evne til å være fleksibel og til å kunne situasjonstilpasse sin tilnærming til elever med atferdsproblemer, og ikke holde fast ved metodiske dogmer og rigid håndhevelse av regler.

Et relasjonelt perspektiv tydeliggjør hvordan problematferd egentlig er samhandling, og ikke en individuell egenskap/vanske. Slik harmonerer den med Tangens (2012) relasjonelle forståelsesmåte til funksjonshemming som ble redegjort for tidligere. Gjennom å betrakte atferdsvansker i de perspektivene vi har vært gjennom til nå, etableres en forståelse av at problematferd handler om kontekst. Denne måten å forstå atferdsvansker på forholder seg i liten grad til indre prosesser hos barnet. Derfor skal vi kort se på mulige kognitive tilnærminger til atferdsvansker og hvordan kunnskap om kognitiv utvikling kan bidra til å supplere den forståelsen av atferdsproblematikk som her søkes etablert.

2.1.6 Kognitive tilnærminger til atferdsvansker

Felles for de perspektivene som er redegjort for til nå er at atferdsvansker i hovedsak betraktes som et sosialt konstruert fenomen, hvor miljøet og barnets gjensidige påvirkning spiller en avgjørende rolle i utviklingen av problematferd. I en kognitiv tilnærming til atferdsvansker vil individets tenkning og indre prosesser vies oppmerksomhet. Vi skal nå se nærmere på atferdsvansker i det Ogden (2009) kaller et *sosialkognitivt* perspektiv.

Tankegodset fra kognitivismen på 60- og 70-tallet var i stor grad sprikende (Befring, 2004), og denne retningen skiller seg fra det til da rådende behavioristiske lærings syn som ble ansett for å være for mekanisk. Kognitivismen utelukket i stor grad også miljøets betydning for barns utvikling (Befring, 2004). Etter min oppfatning beskriver en sosialkognitiv tilnærming i større grad individet som *aktør* i møtet med omgivelsene, og samspillet mellom barnets indre prosesser i en vekselvirkning med miljøet ilegges betydelig vekt (Ogden, 2009).

Barn med atferdsvansker kan tolke, oppfatte eller innkode omverdenen på en lite hensiktsmessig måte. De kan ha problemer med å forstå hva som skal til for å få venner, de kan ha vansker med å forutse konsekvenser av egne handlinger og de kan ha vanskeligheter med å forstå at andre mennesker i øyeblikket kan ha andre målsetninger enn dem selv (Smith, 2004; Ogden, 2009). Ogden (2009) refererer til Albert Bandura (1977) som skiller mellom innlæring og praktisering av atferd. Jeg oppfatter at dette synet handler om at barnet blir sosialt kompetent gjennom først å observere andre, og så bruke disse observasjonene som

rettesnor for praktisering av atferden – de imiterer (Ogden, 2009). Ogden (2009) hevder at særlig emosjonell atferd som glede og sinne imiteres lettere enn andre former for atferd. I en sosialkognitiv læringsteori forenes tankegodset om sosial læring med barnets tenkning, og i dette perspektivet forutsettes det en gjensidig påvirkning mellom miljø, tenkning og atferd (Ogden, 2009). Her vektlegges selvregulering, som er et komplekst begrep forsøkt definert på mange forskjellige måter (Smith, 2004). Smith (2004) mener at ”et godt selvregulert barn kan tilpasse seg på en fleksibel måte til situasjoner som krever forskjellige standarder for atferd” (s. 41). Han eksemplifiserer med at et selvregulert barn forstår at det å rope ute på lekeplassen og inne i klasserommet er to forskjellige ting. Denne evnen til distinksjon mellom passende og upassende atferd kan kalles regelstyrt atferd, og Smith (2004) sier at særlig hyperaktive barn har vansker med dette. Mangel på evnen til regelstyrt atferd kan medføre ”vansker med problemløsning, impulsivitet, trass og sosialt upassende atferd” (Smith, 2004, s. 41). Av indre faktorer hos barn med atferdsvansker ser altså mye ut til å ha sammenheng med evnen til selvregulering, hvor problemløsning fremgår som en vesentlig egenskap.

Nettopp problemløsning ser ut til å være ett av flere områder som har tiltrukket seg oppmerksomhet, som følge av en økende interesse for kognitive prosessers betydning for barns atferd (Ogden, 2009). Ogden (2009) fremholder at kognitive ferdigheter (for eksempel problemløsning) og metakognitive ferdigheter (evnen til å reflektere over egen tenkning) har fått en sentral plass i forståelsen av hvordan barns tenkning påvirker deres atferd. Aggressive barns måter å tenke på kan utløse aggressive handlinger, hevder Ogden (2009) og antyder barnets sviktende evne til informasjonsbearbeiding som årsak. Her feiltolker barnet ofte sosiale signaler, ilegger andre personer fiendtlige intensjoner og reagerer ofte med aggresjon uten å plages av de negative følgene som deres handlinger har på andre (Ogden, 2009).

Kognitive teorier har som fellestrekk at barnets tenkning er avgjørende for negativ atferd, og gjennom kvalifiserte tilnærminger som har til hensikt å hjelpe barnet prosessere informasjon på en mer hensiktsmessig måte, kan barnet påvirkes i positiv retning (Ogden, 2009; Smith, 2004).

Vi skal nå se kort på hvordan vi kan forstå begrepet *utagering*, før vi stiller spørsmålet *hva trenger barn med utagerende atferdsvansker*.

2.2 Utagering – når følelser blir til handling

På engelsk benyttes uttrykksmåten ”acting out” – som kan forstås som en direkte oversettelse av å handle utover. Perry og Cooper (1989) forklarer utagering som en forsvarsmekanisme som kan gjøre seg gjeldende når man umiddelbart søker å unngå ubehagelige følelser (sorg, indre smerte) gjennom å handle uten å tenke på konsekvensene eller omgivelsene. Det bør forstås som en forsvarsmekanisme som aktiveres når barnet for eksempel får en respons han absolutt ikke tolererer: Barnet vurderer ikke konsekvensene av handlingen på forhånd (Perry & Cooper, 1989). Det at det primært fokuseres på det barnet ikke tåler, gir oss en referanseramme som antyder at utagering i form av aggresjon ikke bør forstås som ren viljestyrt, overlatt aggresjonsbruk, men som en forsvarsmekanisme utenfor individets kontroll. Dette er etter mitt syn viktig av to årsaker: 1). Det gir oss perspektiver på hvordan vi som voksenpersoner bør reagere på den utagerende atferden. 2). Forestillingen om barns utagerende atferd som overlatt bruk av aggresjon for å påføre andre skade kan gjennom sin retorikk påkalle og legitimere negative forventninger om straff og reprimander. Ser man på utagering ikke som viljestyrt, men som noe barnet ikke kan noe for, inkluderer man etter min oppfatning i større grad omsorg og respekt i måten man betrakter eleven på.

Dette er satt litt på spissen. Det finnes belegg for å hevde at barns aggresjon kan være instrumentell, fordi de eksempelvis har lært at gjennom å gjøre negative handlinger får man tilgang til goder (Ogden, 2009). Aggressiv atferd og utagering bør med andre ord ikke forstås som synonymmer, selv om utagerende atferd ofte kan vise seg gjennom aggressiv atferd. Utagerende atferd kjennetegnes ved at den er umiddelbar. Aggressiv atferd *kan* være den umiddelbare reaksjonen. Aggresjon er derfor et begrep vi skal se nærmere på.

2.2.1 Aggresjon

Som vi var inne på tidligere er sosial avvisning noe barn med atferdsvansker kan møte, og det er deres atferd som oppgis som grunn til avvisningen (se f.eks. 2.1.3). Man kan tenke seg at dess mer ubehag atferden påfører andre, jo sterkere blir avvisningen. Derfor må nødvendigvis barn som er aggressive ovenfor andre barn løpe en risiko for avvisning, da mange kan reagere med frykt og avsky. Hva vet vi om aggresjon? En sentral forståelse knytter seg til at frustrasjon *kan* føre til aggresjon (Roland, 2007). Frustrasjon forstås her som en hindring. Når en person hindres i å nå sitt mål, hevder Roland (2007), oppstår en ubehagelig emosjon som kan kalles sinne eller raseri. Stopper vi opp her, vil vi se assosiasjoner til Perry og Cooper

(1989) som sier at utagering handler om at man søker å *unngå følelser eller responser man ikke tåler*. Ser vi på sinne/raseri som en emosjon et barn ikke tåler, kan utfallet bli aggresjon. Roland (2007) hevder videre at noen vender aggresjonen mot den personen som hindret en, andre vender aggresjonen mot noen andre eller noe annet. Noen vender til og med aggresjonen mot seg selv. Det er ulikt hvordan man reagerer på frustrasjon, noe som har sammenheng med hvordan man *tolker* frustrasjonen (Roland, 2007). Barn med atferdsvansker kjennetegnes ofte ved dårlig evne til selvregulering (se pkt. 2.1.6), at de bearbeider informasjon feilaktig og lett kan misforstå andre (Ogden, 2009). Blant annet kan de ha en tendens til å tolke alt i verste mening, og ilegge andre negative hensikter selv om det hverken er hensikt eller tilfelle (Ogden, 2009). Aggresjon og utagering har altså en klar sammenheng, men bør slik jeg ser det ikke forstås som synonymer.

2.3 Hva trenger barn med utagerende atferdsvansker?

Her vil det bli gjort rede for noen sentrale trekk ved utviklingen av atferdsvansker, og det vil bli lagt særlig vekt på skoleperspektivet for elever i 6-årsalderen i tråd med prosjektets fokus. Hva vi vet om risikofaktorer, hvilke signaler og tendenser man bør være særlig oppmerksom på og hvilke ferdigheter de ofte trenger støtte i å utvikle vil bli belyst. Det vil også kort bli diskutert om disse barnas behov i skolen egentlig skiller seg fra andre barns behov.

2.3.1 Hva vet vi om risikofaktorer?

Drugli (2008) regner et negativt barnehage-/skolemiljø som en betydelig ekstern risikofaktor for små barns utvikling av atferdsvansker. Individuelle kjennetegn som predikerer risiko er uredd atferd, sinne utover det som er normalt for alderen og negativ emosjonalitet. Hva gjelder risikofaktorer knyttet til foreldre/familie tar Drugli (2008) utgangspunkt i negativt samspill mellom foreldre og barn. Depresjon, arbeidsledighet og fattigdom regnes også som veldokumenterte risikofaktorer i familien (Drugli, 2008).

2.3.2 Hva bør man være særlig oppmerksom på?

Dersom barns atferd fører til vansker i forhold til jevnaldrende og vansker i barnehage eller skole, er det alvorlige tegn på begynnende atferdsvansker. Høyt aggresjonsnivå og vansker med planlegging, problemløsning og abstrakt tenkning er tidlige kjennetegn på hovedforløp av alvorlige atferdsvansker (Drugli, 2008).

En sentral dimensjon for å forstå atferdsvansker er sosial kompetanse. Ogden (2009) regner sosial kompetanse som en beskyttelsesfaktor mot atferdsproblemer, et syn som langt på vei støttes av flere (se Nordahl et. al, 2005; Webster-Stratton, 2005; Drugli, 2008). ”Sosial kompetanse beskriver hvordan barn forholder seg til forventninger i omgivelsene og hvordan de dekker sine sosiale behov” (Ogden, 2009 s. 256). Sosial kompetanse regnes også som forebyggende for atferdsproblemer og fremmende for god psykisk helse (2009). Drugli (2008) hevder at barn med atferdsvansker ofte strever med relasjoner til jevnaldrende og voksne. De avvises ofte i lek av jevnaldrende, og deres aggressive atferd og uegnede responsformer oppgis oftest som grunn til avvisningen. Sosial avvisning predikerer negativ utvikling og øker risikoen for at atferdsvanskene utvikler seg (Drugli, 2008).

2.3.3 Hvilke ferdigheter trenger de særlig støtte i å utvikle?

Nettopp feilvurderingen av hva som er forventet i sosiale situasjoner er et kjennetegn blant barn som har vanskeligheter med å tilpasse seg sosialt, hevder Webster-Stratton (2005). De kan avbryte andre, ha vanskeligheter med å dele, vente på tur eller lignende, og kan følgelig havne i en utsatt posisjon da de ofte vil gjøres narr av og holdes utenfor lek (Webster-Stratton, 2005). Disse barna trenger ofte støtte i å utvikle problemløsningsstrategier (Drugli, 2008; Webster-Stratton, 2005; Ogden, 2009). Drugli (2008) antyder at jevnalderrelasjoner preget av prososial atferd, vil forsterke sannsynligheten for at prososial atferd utøves også av barnet med atferdsvansker. Dette begrunner hun blant annet ut fra prinsippet om modellering inspirert av Bandura og sosial læringsteori (se 2.1.6). Et godt læringsmiljø sies å være en årsak til positive relasjoner, prososial atferd og gode problemløsningsferdigheter blant elevene (Ogden, 2009), noe som har nær sammenheng med god klasseledelse (Ogden, 2012b). Dette skal vi se nærmere på senere.

2.3.4 Overgangen til skolen

Et negativt barnehage-/skolemiljø er altså en sterk risikofaktor for utvikling av atferdsvansker hos barn. Med bakgrunn i et utviklingsøkologisk perspektiv på atferdsvansker representerer *økologiske overganger* fra et mikrosystem til et annet en risiko. Derfor synes det naturlig å begynne med skolestart. Her etableres et fokus på viktigheten av gode overganger. Dalen og Tangen (2012) påpeker at overganger innebærer en særlig utfordring hva gjelder samarbeid og oppfølging. De sier videre at skal en overgang være god for barnet, må barnehagen og skolen etablere et samarbeid som også foreldrene trekkes inn i. Skolen bør få kjennskap til

hvordan barnehagen har tilrettelagt for det enkelte barnet med spesielle behov, hevder de, noe også Nordahl et al. (2005) ser ut til å støtte. Skolestart representerer uansett en risiko og en sårbarhet for barn, og knyttet til de med atferdsvansker vil det være viktig at de første opplevelsene på skolen oppleves som positive (Nordahl et al., 2005). Ogden (2009) vektlegger at skolestart er en avgjørende fase hvor klassens sosiale liv etableres. Han påpeker at lærere som tidlig og aktivt påvirker det sosiale klimaet kan hindre at makthierarkier og ekskluderende tendenser oppstår i blant elevene. Skolestart er med andre ord en avgjørende fase, hvor god forebyggende praksis kan hindre at problemer oppstår. Denne forebyggende praksisen kjennetegnes av et godt samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre.

Det kan altså argumenteres for at barn med atferdsvansker vil være i behov for en særlig tilrettelagt skolestart. Derfor synes det logisk å spørre seg: Er barn med atferdsvansker et spesialpedagogisk eller allmennpedagogisk anliggende? Svaret er selvsagt at det kommer an på.

2.3.5 Allmennpedagogikk eller spesialpedagogikk?

Bør atferdsproblemer bli et spesialpedagogisk anliggende først når skolene opplever å ikke mestre atferdsproblemene, eller bør det bli det når atferdsproblemene har utviklet seg så lenge at eleven ikke lenger kan følge ordinær undervisning, og derfor trenger spesialundervisning? Dette er en interessant diskusjon det av hensyn til avgrensningen ikke går i dybden på her. Derimot kan man spørre seg hva disse barna er i behov for. Betydningen av god klasseledelse er velkjent hva gjelder forebygging av atferdsproblemer (Ogden, 2009; Ogden 2012b; Nordahl et. al, 2005). Ogden (2012b) hevder at dyktige ledere skaper orden gjennom evnen til å forutse problemer og komme dem i forkjøpet. Læringsmiljøet eller skolemiljøet spiller også en sentral rolle her, og det er en klar sammenheng mellom negativt skolemiljø og utviklingen av atferdsproblemer (Nordahl et. al, 2005).

I hovedtrekk vil jeg våge å påstå at barn med utagerende atferdsvansker på første trinn i skolen primært vil være i behov for gode allmennpedagogiske tilnærminger. Deres grunnleggende behov skiller seg ikke fra andre barns. Det er dessuten noen etiske sider verdt å reflektere ved: I det øyeblikket et barns atferd oppfattes som for vanskelig for skolen å håndtere kan barnet henvises til PP-tjenesten for utredning og muligens bli tilrådd spesialundervisning. Her kan barnet gå fra å være en pedagogisk utfordring til å bli et

spesialpedagogisk kasus, hevder Sollesnes (2008). Dette kan medføre stempling av eleven i negativ retning, selv om det ikke trenger å få slike følger. Opplæringslova (1998) er uansett tydelig på alle elevers rett til et godt psykososialt miljø og tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger. Dersom skolene ikke lykkes i å møte disse elevene på en god måte som fremmer læring, trivsel og inkludering innenfor den ordinære opplæringen, kan selvsagt mer gjennomgripende individrettede tilnærminger være nødvendig, og riktig. Igjen, god klasseledelse er dempende på problematferd, mens svak klasseledelse kan forbindes med utviklingen av atferdsproblemer (Ogden, 2012b). Så lenge vi forstår atferdsproblemer ut fra sosiale, relasjonelle og utviklingsøkologiske perspektiver, hvor atferdsproblemenes utvikling primært må ses i relasjon til kontekst og miljø, må det konkluderes at elever med utagerende atferdsvansker i utgangspunktet skal få sine behov dekket gjennom den ordinære opplæringstilbudet.

2.3.6 Fire hovedbehov i opplærings situasjonen

Hvor annerledes er elever med problematferd versus andre elever? Slåttøy (2002) spør seg om behovene til elever med problematferd skiller seg fra andre elevers behov. Hun gir ikke noe entydig svar på det, men impliserer både òg. Hun skisserer fire behov som hun anser som gjeldende for elever som viser problematferd på skolen. Disse er *trygghet*, *oversikt*, *deltagelse* og *mestring*, og de vil bli gjort rede for i det følgende:

Trygghet

Det motsatte av trygghet er redsel og angst. Elevers trygghetsbehov regnes som særlig viktig for elever som viser problematferd. Her vektlegges det at læreren gjennom sine tilbakemeldinger er med på å forme elevens selvbylde. Gjennom at læreren ser elevens behov, og oppfattes av eleven som en å stole på, vil grunnlaget for en god relasjon mellom lærer og elev være lagt. Lærere som fremstår som klare, tydelige og forutsigbare, og evner å ta elevens perspektiv, skaper trygghet for eleven (Slåttøy, 2002).

Trygghet kan skapes gjennom klare, positivt formulerte klasseregler og forutsigbare konsekvenser for brudd på reglene (Slåttøy, 2002; Ogden, 2009). Forutsigbare konsekvenser innebærer at eleven er kjent med hva som vil skje på forhånd. Slik unngår konsekvensene å virke overraskende og urettferdige i en slik grad at eleven føler seg krenket (Webster-

Stratton, 2005). Slåttøy (2002) nevner også trygghet utenfor klasserommet som viktig, særlig hvis det forekommer mobbing og krenkelser som voksenpersoner ikke ser.

Oversikt

At skolehverdagen fremstår som oversiktlig og ordnet er viktige faktorer for å skape forutsigbarhet, som igjen fremmer trygghet, hevder Slåttøy (2002). Det at elevene skal vite hva som skal skje gjennom skoledagen regnes som særlig viktig for barn med atferdsproblemer. Slåttøy nevner her aktiv bruk av timeplan for uka og synlige planer for hver time som virkemidler for å gi elevene oversikt. For de yngste barna i skolen kan symboler som illustrerer de forskjellige timene gjennom dagen være særlig hensiktsmessig (Slåttøy, 2002). Dette er elementer som antas å være læringsfremmende for alle elever, men kanskje med en særlig effekt hos barn med atferdsvansker (Webster-Stratton, 2005).

Deltagelse

Gjennom å gi elevene ansvar og innflytelse føler elevene seg tatt på alvor, noe Slåttøy (2002) vurderer som forebyggende på utviklingen av atferdsproblemer. En slik medbestemmelse kan knyttes til helt enkle og avgrensede områder tilpasset elevens forutsetninger. Det kan også knytte seg til valg av mål eller arbeidsmåter. Det å gi elevene oppgaver kan virke ansvarliggjørende, og det kan like gjerne være ansvar i form av praktiske oppgaver som medbestemmelse i form av valg av bestemte læringsmål (Slåttøy, 2002). Under prinsipper for opplæringen i læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), under punktet elevmedvirkning, står det: ”I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring” (s. 4). Det kan se ut til å være enighet om at gjennom elevmedvirkning styrkes elevenes læring både faglig og sosialt.

Mestring

Det er ikke tilstrekkelig at elever med problematferd opplever å planlegge dagene sine og få ansvar, de er også avhengige av å få oppleve at de mestrer noe. Slåttøy (2002) vektlegger her verdien av å mestre i både fag og sosial omgang, særlig for de elevene med problematferd hvor mange bærer med seg negative opplevelser preget av nederlag. Slåttøy diskuterer tidligere praktiserte prinsipper hvor man oppfordres til å legge lista lavt for elever med problematferd hva gjelder oppgaver og utfordringer, slik at de blir trygge nok til å tørre å arbeide med fagene. Hun sammenligner dette med Vygotskys syn på forholdet mellom undervisning og utvikling (ref. i Slåttøy, 2002), hvor vanskelighetsgraden bør legges litt over

det utviklingsnivået eleven har nådd. Konklusjonen blir, slik Slåttøy (2002) ser det, at å legge lista ned hverken er holdbart eller særlig pedagogisk. En slik Vygotsky-inspirert tilnærming anser Slåttøy (2002) som egnet både for faglig og sosial utvikling.

Vi har nå gjort rede for mulige perspektiver på hva barn med atferdsvansker trenger. Risiko- og beskyttelsesfaktorer er blitt belyst, og fire hovedbehov i skolesammenheng er gjort rede for. Nå vil søkelyset rettes mot hvilken rolle skolen spiller ovenfor alle elever, men med særlig fokus på elever med utagerende atferdsvansker på første trinn.

2.4 Skolens formål, innhold og praksis

Hva er egentlig skolens formål? I Opplæringslova (1998) beskrives formålet med opplæringen i den norske skolen under § 1-1. Her synliggjøres hva opplæringa skal bidra til for alle elever. Blant annet skal opplæringa sørge for at elevene utvikler ”kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet”. Et formål for opplæringen er altså at elevene skal lære det de trenger for å mestre livet. Under § 2-3; *innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa*, heter det at:

”Grunnskoleopplæringa skal omfatte religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring” (1998). Sosial opplæring hører altså til denne lærdommen skolen skal gi elevene. Skolen skal også være en skole for alle elever, og dette er lovhjemlet gjennom plikt og rett til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-1). Hvordan skal skolene gjennomføre dette? Svaret på det ser ut til å være gjennom tilpasset opplæring.

2.4.1 Tilpasset opplæring

§ 1-3 i Opplæringslova (1998) sier: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Som vi så i forrige avsnitt skal skolen også drive sosial opplæring. Hva som legges i sosial opplæring må da nødvendigvis være tilpasset individet. Variasjon i ulike deler av opplæringen er i følge Nilsen (2012) et kjennetegn ved tilpasset opplæring. Nilsen (2012) sier at mangfoldet i elevenes forutsetninger for læring kan ivaretas gjennom nettopp variasjon, slik at flest mulig kan følge ordinær opplæring i skolen. Det synes derfor å være belegg for å hevde at elever med atferdsvansker sine behov skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring.

Hvilke andre vesentlige rettigheter har elevene i skolen, enn de som til nå er blitt nevnt? Vi skal nå se nærmere på noen sentrale lovbestemmelser i Opplæringslova (1998).

2.4.2 Lovbestemmelser knyttet til miljøet

Tilpasning er et ord som går igjen i lovverk og læreplan. Opplæringslova (1998) spesifiserer blant annet krav til det fysiske miljøet (§9a-2) og det psykososiale miljøet (§9a-3). Om det fysiske miljøet i skolen heter det blant annet at alle elever har rett på en arbeidsplass tilpasset deres behov. For elever med utagerende atferdsvansker kan uro og stort aktivitetsbehov kreve bestemte tilretteleggingstiltak. Disse tiltakene vil muligens kunne hjemles i §9a-2, slik jeg ser det. Om det psykososiale miljøet i skolen heter det at eleven skal *oppleve trygghet og sosial tilhørighet*, og skolen er derfor pliktet til å jobbe for et godt psykososialt miljø.

Knyttet til elever med utagerende atferdsvansker, som vi vet er i risiko for marginalisering, sosial avvisning og redusert læringsutbytte, vil skolen med hjemmel i §9a-3 kunne legitimere tiltak og tilnæringsmåter som er med på å fremme inkludering, prososiale vennskap og et godt psykososialt klasse miljø, som igjen er sentrale beskyttelsesfaktorer mot atferdsproblemer (Ogden, 2009). Inkludering er et uttrykk som er hyppig benyttet i dette prosjektet, og vi skal nå se nærmere på hvordan inkludering i skolen kan forstås.

2.4.3 Inkludering

En inkluderende skole har vært på dagsorden i flere tiår, og har nær sammenheng med målsetningen om å ha en skole for alle, hvor alle elever uansett bakgrunn, forutsetninger, evner og behov skal få tilpasset opplæring (Holmberg, 2012). Visjonen om en inkluderende skole henger nøye sammen med visjonen om et inkluderende samfunn (Befring, 2012). Inkludering som begrep handler om ”den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som del av et fellesskap” (Befring, 2012, s. 42). I følge Befring (2012) kan vi i dag forstå inkluderingsbegrepet som enkeltpersoners ”opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker” (s. 43). Han sier også at inkludering i praksis knyttes til å motarbeide og få slutt på alle former for ydmykelser, samt fjerne rangeringer som kan virke nedverdiggende og negativt stemplende (2012).

Man kan spørre seg; hvordan skal skolene gjennomføre tilpasning ut fra alle elevers ulike behov samtidig som de ivaretas i en inkluderende kontekst? Slik jeg ser det er et mulig svar på det spørsmålet gjennom *differensiering*.

2.4.4 Differensiering

Differensiering i skolen kan handle om at alle elevene ikke skal gjøre de samme oppgavene, eller at de skal få oppgaver med en vanskelighetsgrad tilpasset deres forutsetninger og nivå (Ekeberg & Holmberg, 2004). ”Å differensiere undervisningen er en måte å arbeide på for å legge til rette for tilpasset opplæring” (Ekeberg & Holmberg, 2004). Differensiering kan i følge Erling Lars Dale (2004) forstås som et *virkemiddel for tilpasset opplæring*. ”Det skolen ønsker å oppnå ved å differensiere opplæringen, er å tilpasse den så langt som mulig til den enkelte elevs evner og læreforutsetninger” (Dale, 2004 s. 24). Differensiering betyr i sin enkelhet forskjell². På bakgrunn av dette kan man spørre seg om begrepet differensiering kan anvendes når en lærer tilpasser en situasjon til elevens sosiale ferdighetsnivå. Vi kan tenke oss en elev med svake sosiale ferdigheter som har utfordringer med selvregulering. Forventer læreren at eleven skal tåle å stå bakerst i køen, bli kritisert i andre elevers påhør eller mestre regelstyrt atferd for eksempel i ustrukturert lek, kan eleven respondere med negativ atferd gjennom å ikke følge beskjeder eller å utagere. Dersom læreren lar eleven stå først i køen, lar være å kritisere i andres påhør og gir eleven andre oppgaver i stedet for at han havner i store konflikter i ustrukturert lek med andre barn, kan eleven skånes for negative reaksjoner som igjen kan motvirke de negativt selvforsterkende prosessene som kjennetegner utvikling av problematferd.

Dersom en ser ulik behandling av elever som en måte å forstå differensiering på, kan man argumentere for at ignorering av visse typer atferd hos én elev, men kanskje ikke de andre, som en form for differensiering. Man kan tenke seg at en førsteklassing med utagerende atferdsvansker kan være impulsiv og uoppmerksom, og derfor ha vanskeligheter med å følge visse spilleregler. Webster-Stratton (2005) hevder at dersom læreren evner å ignorere uønsket atferd fra en elev med atferdsvansker, vil atferden etter hvert avta fordi eleven ikke får noe oppmerksomhet på den bestemte atferden. Det å ignorere uønsket atferd er også noe man kan lære de andre elevene, hevder hun (2005). I dette prosjektets videre gang vil differensiering innebære det læreren gjør ovenfor eleven med hensyn til at kravene skal møte elevens

² I følge store norske leksikon på internett, hentet den 5. mai 2015 fra: <https://snl.no/differensiering%2Fpedagogikk>

forutsetninger for deltagelse i fellesskapet. Slik sett kan man også kalle en slik ”forskjellsbehandling” for *inkludering i praksis*, eller *likeverd i praksis*. Disse termene blir etter min mening ikke presise nok, for det jeg ønsker å rette søkelyset mot omhandler spesifikk og situasjonsavhengig forskjellsbehandling, med tanke på krav, forventninger og håndhevelse av regler og rutiner i skolehverdagen.

Dette synet på differensiering har nær sammenheng med forestillingen om at elever med atferdsvansker har særlige utfordringer sosialt. De kan misoppfatte og mistolke sosiale situasjoner, reagere med sinne og risikere å bli avvist av jevnaldrende. Etter mitt syn vil det være særlig problematisk om en elev med atferdsvansker stilles like høye krav til sosial fungering som elever med god sosial kompetanse. Den sosiale læringen i skolen har kanskje en spesiell betydning for elever med atferdsvansker: Kommer de inn i en positiv og prososial utvikling vil de i tråd med de sosiale og relasjonelle forståelsesmodellene kunne utvikle seg i positiv retning. Kommer de derimot inn i negative samhandlingsmønstre på skolen, vil de i tråd med de samme perspektivene utvikle mer problematferd. Derfor skal vi se kort på hva Ogden (2009) sier om sosial læring i skolen.

2.4.5 Sosial læring i skolen

Sosial læring i skolen foregår uansett om skolene fokuserer på det eller ikke (Ogden, 2009). Ogden (2009) hevder at den norske skolen legger stor vekt på kognitiv og intellektuell utvikling hos eleven samt skolefaglige læringsmål, men at elevenes sosiale utvikling kun omtales i generelle termer. Ogden (2009) hevder:

Dette betyr at sosial kompetanse i skolen vanligvis læres indirekte og usystematisk, avhengig av den enkelte elevs forutsetninger og motivasjon, og av den enkelte læreres kompetanse og interesse for å ta opp dette i undervisningen. Resultatet av dette kan bli sterkt varierende læringsmuligheter og at elevene med de beste forutsetningene utnytter disse best (s. 252).

Ogden (2009) diskuterer måter trening i sosiale ferdigheter kan organiseres på i skolen, og sier: ”Hvis tilbudet blir gitt alle elever, unngår en å skille ut elevene som har det største læringsbehovet” (s. 257).

Slik Ogden (2009) argumenterer er det et udiskutabelt faktum at sosial læring i skolen foregår uansett om det rettes fokus mot eller ikke. For elevene med atferdsvansker vil sosial læring i skolen preget av tilfeldigheter og manglende systematikk kunne føre til en forverring av atferdsvanskene. Derfor kan det tenkes at kompenserende tiltak som retter fokus mot den sosiale læringen i skolen kan motvirke at atferdsvansker utvikler seg i negativ retning.

2.4.6 Betydningen av et godt miljø

I følge Utdanningsdirektoratet (2012) består et godt læringsmiljø av klasseledelse, elevrelasjoner, hjem-skole-samarbeid og organisasjon og ledelse. Med læringsmiljø menes ”de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel” (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Faglig og sosial læring hevdes å være nært sammenbundet og representerer en entydig positiv sammenheng. Utdanningsdirektoratets aktuelle satsingsområde ”bedre læringsmiljø” underbygger dette, og det hevdes:

Skolens arbeid med å utvikle gode og inkluderende fellesskap vil ikke bare være positivt for elevenes sosiale og personlige utvikling, det vil også fremme undervisning og faglig læring. Skolens ansvar for elevenes sosiale og personlige utvikling står altså ikke i motsetning til ansvaret for elevenes faglige læring (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Til nå har vi sett på ulike faktorer ved skolen som synes relevante i lys av problemstillingen. Det vil nå bli rettet fokus mot læreren, og ulike sider ved lærerrollen som kan være særlig betydningsfulle for elever med atferdsvansker.

2.5 Lærerrollen

Hvis barn med atferdsvansker får lærere som er støttende, inngår i en nær og positiv relasjon til dem, og aktivt bruker proaktive strategier som ros og belønning, vil dette både føre til reduserte atferdsvansker og positiv skoletilpasning (Drugli, 2008, s. 83).

Her vil det bli gjort rede for sentrale kjennetegn ved lærerrollen med særlig fokus på læreren i samspillet med elever med utagerende atferdsvansker. Sentrale aspekter ved lærerrollen som

det vil bli gjort rede for her er; proaktiv klasseledelse, forventninger og holdninger til elevene, og betydningen av erfaring. Lærerens undervisningsatferd regnes som den viktigste årsaken til elevers læring, og vurderes som viktigere enn antall elever i klassen og spredning mellom elevenes kunnskapsnivå (Ogden, 2009). Drugli (2008) hevder at dersom risikoutsatte barn som begynner på skolen havner i et miljø preget av lite struktur og mye aggressivitet, vil risiko for negativ utvikling øke. God klasseledelse og positive relasjoner kan motvirke en slik skjevutvikling (Drugli, 2008). Derfor vil fokus nå rettes mot det som i litteraturen regnes som viktige læreregenskaper som fremmer positiv utvikling hos elevene.

2.5.1 Den proaktive læreren

Proaktiv klasseledelse omhandler blant annet hvordan begynnende problematferd kan forebygges eller korrigeres på et tidlig stadium (Ogden, 2012b). Ogden (2012b) viser til at uro er enklere å forebygge enn å stoppe, og han hevder at proaktive lærere er mer opptatt av å gripe inn før utagerende problematferd eller konflikter oppstår, og mindre fokusert på å handle på ”den riktige måten” når problemer inntreffer. Lærere som opptrer reaktive, som reagerer på negativ atferd på en følelsesdrevet måte, er motsetningen til den proaktive læreren, som tenker strategisk gjennom hvordan forhold som utløser problematferd kan motvirkes og forebygges (Webster-Stratton, 2005; Nordahl et al., 2005). Den proaktive læreren lykkes i å etablere nødvendige rammer for klassen som minimerer negativ atferd (Ogden, 2012b; Webster-Stratton, 2005). Få, men gjerne positivt formulerte regler utarbeidet og gjennomgått i fellesskap med elevene, samt forutsigbare timeplaner og overgangssituasjoner regnes som strukturer som støtter elevenes læring og forebygger problematferd (Webster-Stratton, 2005). Dette harmonerer med Slåttøy (2002) sine perspektiver på grunnbehovene til elever med atferdsproblemer (se 2.3.6).

Av konkrete tilnærminger til elever med utagerende atferdsvansker kan bevisst plassering av bestemte elever være en proaktiv strategi. For eksempel settes den urolige eleven nærme læreren, eller langt unna andre elever som lett kan skape uro. Webster-Stratton (2005) trekker også frem betydningen av at svært aktive barn gis muligheten til å få utløp for kroppslig uro. Bruk av nonverbale signaler i stedet for muntlig formanende kommandoer, trekkes også frem som en effektiv proaktiv strategi, i følge Webster-Stratton (2005). Det samme gjelder bruken av beskjeder: Beskjeder bør være få, beskrivende, korte, tydelige, de bør inneholde realistiske

krav til elevene og de bør formuleres bestemt, men positive og i en høflig form (Webster-Stratton, 2005).

2.5.2 Betydningen av forventninger til elevene

Mestringsopplevelser forebygger sosiale og emosjonelle vansker, og fremmer konsentrasjon og læring, noe som harmonerer med de fire hovedbehov for elever med atferdsvansker (se 2.3.6). Forventningene til elevene må være høye og realistiske (Utdanningsdirektoratet, 2012). Betydningen av dette kan ses i forbindelse med Banduras teori om "self efficacy" (ref. i Befring, 2004). Befring (2004) forklarer Banduras teori som "personlig operasjonalitet og tiltro til egne vilkår" (s. 89). Dersom elever opplever å lykkes som et resultat av egeninnsats, vil det oppstå indre positive prosesser som baner vei for fremtidig tiltro til egne ferdigheter. Prosessen blir selvforsterkende gjennom opplevelsen av selvstendighet og av å være aktør i eget liv. Barn som dyrker tvilen, og som tror de ikke kan mestre, hevder Befring (2004), trenger rikelig med oppmuntring. Eleven kan oppmuntres gjennom positivt uttrykte mestringsforventninger som øker sannsynligheten for at eleven vil mobilisere til egeninnsats. Opplever eleven så å lykkes, vil det være tale om positive framtidsutsikter for videre læring (Befring, 2004). Pedagogiske perspektiver på lærerens ansvar i denne forbindelse kan være å gi eleven rikelig med oppmuntring, redusere stressfaktorer, dyrke positive imitasjonsmodeller og strukturere situasjoner slik at barna tror de kan være aktører i egne liv (Befring, 2004).

2.5.3 Betydningen av holdninger til elevene

Om læreren forholder seg positivt eller negativt til enkeltelever vil være av stor betydning for hvordan eleven møtes av medelevene. Hvis læreren gir eleven mye negativ oppmerksomhet, vil dette fanges opp av medelevene som vil se på eleven som mindre attraktiv sosialt. Elever som får mye negative tilbakemeldinger fra lærerne har også en høyere risiko for å bli utsatt for krenkelser av medelevene (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Betydningen av positive relasjoner er påpekt en rekke ganger så langt i dette prosjektet. Lærer-elev-relasjonen er lærerens ansvar å etablere, og med relasjon menes da lærerens innstilling til eller oppfatning av eleven, hevder Nordahl et al. (2005). Slik jeg forstår det kan man anta at dersom lærerens relasjon til en elev med atferdsvansker er negativ, vil lærerens innstilling til og oppfatning av eleven følgelig vise seg som negativ. Eleven vil oppleve at han ikke betyr noe for læreren. De andre elevene vil se dette, og sannsynligvis vil

samhandlingen ovenfor denne eleven komme inn i en negativ spiral. Betydningen av lærerens holdninger til alle elevene, og kanskje særlig de som er lett synlige gjennom urolig og eksterialisert atferd, kan tenkes å være av stor betydning for kvaliteten på samspillet elevene i mellom. Man kan derfor slå fast at hvilke holdninger læreren har til alle elever er svært viktig.

2.5.4 Betydningen av lærerens erfaring

”Forskningen tyder på at undervisnings- og læringsledelse dreier seg mer om erfaring og læring enn om talent” (Ogden, 2009, s. 124). Dyktige klasseledere, sier Ogden (2009), har ofte et bevisst forhold til sine ferdigheter, de lærer av sine feil og søker stadig nye og bedre måter å lede undervisning og læring på.

I følge Sollesnes (2008) kan Aristoteles sitt begrep *handlingskunnskap* (fronetisk kunnskap) bety praktisk anvendelse av etikk, og begrepet kan forstås som lærerens totale beredskap til å møte utfordringer i skolehverdagen (Sollesnes, 2008). Håndtering av problematferd kan slik forstås som en liten del av en slik handlingskunnskap. Sollesnes (2008) anser utøvelse av etikk i praksis som en stor del av læreryrket. Man kan for eksempel tenke seg at år med erfaring, prøving og feiling fungerer utvidende på lærerens totale beredskap av fronetisk kunnskap. I nye møter med problematferd vil læreren ha et større register av tidligere erfarte hendelser som referanseramme for hvordan læreren velger å møte eleven her og nå. Man kan slik tenke seg at en erfaren lærer sannsynligvis vil håndtere atferdsproblematikk på en mer hensiktsmessig måte enn en uerfaren lærer, selv om det helt sikkert vil finnes unntak.

Vi har nå sett på ulike sider ved lærerrollen som antas å ha betydning i lys av problemstillingen. Det er også en bestemt side ved lærer-elev-forholdet som vil trekkes frem her. Det gjelder hva læreren gjør for å motivere eleven for innsats, eller for å nå bestemte mål. Vi skal derfor se nærmere på en forståelse av motivasjon.

2.6 Motivasjon

Problematferd kan relateres til svake skolefaglige prestasjoner. Det kan være snakk om underlying, negative erfaringer, lav mestringsforventning, vanskeligheter med å holde fokus, psykososiale forhold på eller utenfor skolen, lærevansker, med mer. Disse elevene trenger ofte å bli motivert for å yte en innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vi skal nå se nærmere på

noen forhold ved motivasjon, gjennom å fokusere på en atferdspsykologisk tilnærming. Innen dette perspektivet betraktes læring som *observerbar endring i atferd* (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.6.1 Et atferdspsykologisk syn på læring

Atferdspsykologiske tilnærminger til læring er en teoritradisjon som springer ut i fra behaviorismen. Behaviorismens vitenskapelige ideal skulle bygges på det objektivt observerbare og målbare (Befring, 2004). Denne teoritradisjonen forbindes ofte med forsøk på dyr, men har en rekke implikasjoner for hvordan vi forstår læring i dag. Befring (2004) refererer til funn som allerede tidlig på 1900-tallet mente å kunne påvise at straff ikke hadde noen fornuftig funksjon i forhold til læring, mens positiv oppmuntring og ros hadde en betydelig effekt. Dette er tanker fra behaviorismen som i stor grad kan sies å prege pedagogisk praksis i dag, etter min erfaring. Behaviorismen fokuserer på hvilke miljøfaktorer som enten hemmer eller fremmer bestemte handlinger (Befring, 2004). Eksempelvis kan en elev ha utviklet negative reaksjoner mot matematikkopplæring på skolen. Presenteres denne eleven for andre måter å lære matematikk på, i en annen kontekst og i en situasjon preget av trygghet, kan den negative reaksjonen blokkeres, og ny læring fremmes (Befring, 2004). Dette er prinsipper fra behavioristisk tankegang som gir gjenklang i dagens måte å tilnærme seg læring på, slik jeg ser det. En annen funksjon vi kan finne igjen i dagens skole, som kan spores tilbake til behaviorismen, er bruken av belønning, eller forsterking. Elevene gjør slik læreren ønsker, og læreren gir dem et klistremerke, en stjerne eller et bestemt gode. Enkelt sagt opplever elevene gjennom slik forsterking at det lønner seg å gjøre slik læreren sier. Behaviorismen kan si noe om hvordan mennesker påvirkes av erfaringer, men det behavioristiske læringssynet ble utover 1960-årene regnet som for mekanisk og manglet perspektiver på menneskets indre liv (Befring, 2004). Det er denne belønningspraksisen som det vil bli fokusert på i det følgende.

2.6.2 Belønne ønsket atferd

En vesentlig kritikk mot atferdspsykologien er at det kun er observerbar atferd som belønnes. Indre prosesser hos eleven vektlegges ikke (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det vil i det følgende rettes fokus mot en generell pedagogisk tilnærming som handler om at læreren bør belønne ønsket atferd (Webster-Stratton, 2005). Dette er en tilnærming som kan skape positiv

endring i atferd hos elever som viser atferdsvansker, hevder bl.a. Webster-Stratton (2005) og Nordahl et al. (2005).

Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem noen hovedprinsipper for å belønne elever som vil bli gjengitt her:

- Første prinsipp er at belønning kan brukes for å få elever til å engasjere seg. Noen elever vil i utgangspunktet ikke engasjere seg i bestemte læringsaktiviteter, men gjennom at de belønnes vil de (forhåpentligvis) erfare at læringsaktiviteten ikke var så vanskelig eller kjedelig som de først trodde.
- Et annet prinsipp er at elevene skal vite nøyaktig hvilken atferd som blir belønnet. Dette trekkes også frem som et sentralt moment av Webster-Stratton (2005) og Nordahl et. al (2005).
- Et tredje prinsipp er at man bør belønne innsats fremfor resultater. Hvis det kun er resultatene som belønnes vil elevene lære at det er det viktigste, og ikke om de har anstrengt seg for å oppnå dem. Dette fordrer at læreren ser til at elevene jobber med tilpassede oppgaver og at de støttes i å finne frem til riktige strategier for å lykkes.
- Et fjerde prinsipp er at belønningen bør være tilgjengelig og realistisk for alle elevene, og bør ses i sammenheng med å fokusere på innsats som grunnlag for belønning, og ikke resultat.
- Et femte prinsipp er at ros kan brukes som belønning, men at den bør fremstå troverdig. Det kan bety å være konkret i hva som roses, og ta utgangspunkt i noe positivt eleven har gjort.

Oppsummert kan vi si at dette prosjektet innhenter ulike teoretiske perspektiver for å legge til grunn en bestemt forståelse av utagerende atferdsvansker som synes hensiktsmessige i lys av problemstillingen. Selv om det er foretatt en streng avgrensning, er det forsøkt synliggjort sentrale momenter hva gjelder forståelsen av atferdsvansker og relevante sider ved skolen, læreren og eleven. Det har vært tilstrebet å sette disse perspektivene mest mulig forbindelse med hverandre.

3 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet vil prosjektets metodiske tilnærming bli presentert. Det vil bli redegjort for de valg som er tatt knyttet til design, metode, utvalg, intervjuguide, datainnsamling, organisering, transkripsjon og analyse. Det vil også bli reflektert kort rundt valg av metodisk teoritilnærming.

3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Det ble tidlig i prosessen valgt et kvalitativt intervjudesign for forskningen, da dette prosjektets fokus er å utvikle kunnskap om hvordan kontaktlærere på første trinn tilnærmer seg elever med utagerende atferdsvansker. Skogen (2006) hevder at alle empiriske studier har et eksplisitt eller implisitt design, og det vil bl.a. handle om å vurdere hensiktsmessige valg av fokus, strategi og teknikk for forskningen. Slik jeg ser det spør problemstillingen i dette prosjektet eksplisitt etter intervjudata, da det vanskelig lar seg gjøre å samle inn et statistisk materiale som besvarer problemstillingen.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) betyr metode opprinnelig veien til målet. Dette prosjektets målsetning er å få tak i kontaktlæreres egne beskrivelser og refleksjoner knyttet til hvordan de tilnærmer seg elever med utagerende atferdsvansker på første trinn i skolen. Kvalitativ forskning bygger i følge Befring (2007) gjerne på observasjoner eller intervju hvor samtalene preges av å være dynamiske, og tilnærmingen kan sies å være intuitiv i sin form. Det er ord og uttrykksformer som er det sentrale for kvalitativ forskning, og siktemålet er oftest dybdekunnskap med fokus på meningsinnhold (Befring, 2007). Kvalitativ metode synes derfor å være velegnet.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Dalen (2011) hevder at et overordnet mål for kvalitativ forskning er ”å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (s. 15). Dette harmonerer med prosjektets mål, nemlig å fange informantenes forståelse av sin situasjon som kontaktlærer på første trinn. Som Befring (2007) var tidligere inne på, kan kvalitativ forskning være velegnet for å gå i dybden, og se verden slik mennesker opplever den. På bakgrunn av dette ble det besluttet å benytte det kvalitative forskningsintervjuet som *veien til målet*. Dette vil det bli gjort nærmere rede for.

3.3 Fenomenologisk tilnærming

I dette prosjektet velges en fenomenologisk tilnærming. Med det menes at målsetningen er å forstå intervjupersonene gjennom å søke å se det samme som dem (Dalen, 2011). Innen fenomenologien rettes oppmerksomheten mot det subjektivt erfarende mennesket – det er altså *den opplevde virkeligheten* som er fenomenologiens anliggende (Duesund, 1995). I et kvalitativt forskningsintervju tilkjenner seg fenomenologien seg gjennom at intervjueren forsøker å sette seg inn i den andres verden, skal han lykkes i å ”se det han ser” (Dalen, 2011). For å nærme meg å kapre kontaktlæreres egne beskrivelser av hvordan de tilnærmer seg elever med utagerende atferdsvansker på første trinn, anses det som hensiktsmessig å benytte en fenomenologisk forankret tilnærming for både datainnsamling og analyse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er den virkelige virkeligheten den vi mennesker oppfatter, og fenomenologien er i sin natur deskriptiv. Man søker ikke å forklare, men å gi en så nyansert og fullstendig beskrivelse som mulig av fenomenet slik det oppleves for intervjupersonen. Et fokus for dette prosjektet blir derfor å beskrive intervjupersonenes ytringer fra deres perspektiv i så stor grad som mulig.

3.4 Utvalg

Det vil nå redegjøres for kriterier for utvalget, dets størrelse, rekruttering av informanter og det endelige utvalget.

3.4.1 Kriteriebasert utvalg

Et egnet utvalg ble tidlig i prosessen ansett for å være kontaktlærere for barn med utagerende atferdsvansker. Dalen (2011) sier at et kriteriebasert utvalg kan være å anbefale for mindre erfarne forskere. Dette prosjektet bygges på en sterk egeninteresse for temaet, en interesse som har oppstått gjennom praksiserfaring. Slik erfaring kan forstås som kulturkompetanse (Dalen, 2011). Som forsker opplever jeg å være uerfaren, men innen prosjektets tema oppfatter jeg at jeg har endel kulturkompetanse ervervet gjennom arbeidserfaring fra barnehage. Derfor fremsto fokus for intervjuene klart på et tidlig stadium.

Et mulig kriterievalg som ble gjenstand for en del refleksjoner, var ønsket om at eleven på første trinn skulle hatt en sakkyndig vurdering fra barnehagen, men ikke spesialundervisning

i skolen. Grunnen til at dette kriteriet ble vurdert var at det etter mitt skjønn kunne sikre at atferdsvanskene ble betraktet som mest mulig reelle. Med dette menes at hvorvidt uttrykksformen atferdsvansker benyttes, i stor grad avhenger av den enkelte lærers toleransegrense. Det blir derfor svært subjektivt. En sakkyndig vurdering fra PPT fra barnets siste år i barnehagen som beskriver barnets atferd og behov, kunne slik fungert som et kriterie som kunne sikret at lærerne som intervjues omtaler atferdsvansker som er opplevd av flere, og som dermed kan antas å være reelle. Dalen (2011) nevner aktører man må oppsøke for å få nødvendig tillatelse til å bevege seg inn i forskningsfeltet som portvakter. Relevante portvakter for dette kriteriet kunne være PPT og de som var ansvarlige for den spesialpedagogiske støtten i barnehagen, og i en eventuell neste instans, foreldrene. De PP-tjenestene og støtteressursene for barnehager jeg kontaktet, meldte om at det var få barn som passet den kategorien som var skolestartere høsten 2014, men at det var noen. De ønsket at jeg tok kontakt med skoler for å forhøre meg med sosiallærere om dette, da de ikke ønsket å gi ut slik informasjon uten særlig tillatelse.

Da risikoen virket stor for ikke å finne de kontaktlærerne som hadde utagerende barn i sine klasser som tidligere hadde sakkyndig vurdering i barnehagen, ble det besluttet å endre kriteriet. Jeg reflekterte rundt oppgavens formål og problemstilling. Hva ønsker jeg å finne ut? Konklusjonen ble derfor slik: Dersom kontaktlærerne selv opplever at de har en elev i klassen som viser utagerende atferdsvansker, er kontaktlæreren en egnet informant for prosjektet. I tråd med fenomenologien er det lærerens opplevelse som står sentralt. Et utvalgs-kriterie ble derfor at kontaktlæreren må ha minst en elev i sin klasse på første trinn som oppleves å vise utagerende atferdsvansker.

Et annet kriterie var at elevens kontaktlæreren snakker om ikke skal ha noen relevante diagnoser, eksempelvis autisme, Asperger, AD/HD, Tourettes eller lignende. Særlig elever med autismspekterforstyrrelser kan synes å ha noen vesentlige behov som skiller seg fra ”normaleleven”. AD/HD ønskes utelukket fordi eventuell medisinerings kan tenkes å ha betydelig innvirkning på elevens atferd. At eleven ikke har noen diagnoser kan også innebære at læreren må være mer åpen, undrende, utprøvende og reflekterende ovenfor egen måte å tilnærme seg eleven på. Slik det gikk frem innledningsvis, under bakgrunn for valg, er det et eksplisitt krav at skolene skal gjøre mer innenfor rammen av tilpasset opplæring før barn tilmeldes PP-tjenesten. Derfor kan det tenkes at skolen har vurdert å tilmelde barnet PPT, men ønsker å gjøre en grundigere jobb først, gjennom å prøve ut flere tilretteleggingstiltak.

Egne observasjoner fra praksisfeltet tilsier at i det øyeblikket det foreligger en diagnose på et barn kan det oppstå en endring i måten den voksne tilnærmer seg barnet på.

3.4.2 Utvalgets størrelse

Utvalget i slike intervjuundersøkelser bør ikke være stort, da arbeidet med transkripsjon, analyse og tolkning er en omfattende prosess (Dalen, 2011). Dersom utvalget blir for stort risikerer en å ikke komme informantenes utsagn tilstrekkelig i dybden (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig, hevder Dalen (2011), må intervjumaterialet være stort nok til at det lar seg analysere og tolke. På den ene siden vil et stort antall informanter øke forutsetningene for å avdekke interessante hovedtrekk eller tendenser i datamaterialet. På den andre siden spilte tid og ressurser en vesentlig rolle. Det ble derfor søkt fire informanter til dette prosjektet.

3.4.3 Rekruttering av informanter

For å finne de lærerne som møtte kriteriene ble strategien å ta kontakt med et bredt utvalg av barneskoler. Av praktiske årsaker ble det besluttet å søke skoler lokalisert på Østlandet. Utvalget er derfor, i tillegg til å være kriteriebasert, også det Befring (2007) kaller et formålstjenlig, eller pragmatisk utvalg. En relevant portvakt var NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) hvor prosjektets meldeplikt må avklares hos personvernombudet for forskning. Dette prosjektet unngikk krav til meldeplikt, så lenge lydopptakene som ble gjort av intervjuene ikke inneholdt identifiserende opplysninger, som navn på lærer, elev eller skole. ”Dersom du utelukkende skal registrere anonyme opplysninger er prosjektet ikke meldepliktig” (NSD, 2014). ”Det kan eventuelt gjøres lydopptak av intervju dersom intervjuguiden er utformet slik at det ikke vil fremkomme personopplysninger i opptaket” (NSD, 2014).

Når kriteriene og prosjektets fokus ble klargjort, ble rektorene ved de ulike skolene relevante portvakter. Det ble derfor sendt mail ulike skoler, adressert til den enkeltes skoles rektor, med kort informasjon om prosjektet og dets hensikt (se vedlegg 1). Skrivet inneholdt formål med studien, kriterier for deltagelse og konkret hva det ville innebære for den enkelte lærer å stille opp til et intervju. I etterkant av utsendelsen av informasjonsskrivet var planen å ta kontakt med skolene pr telefon, for slik å følge opp initiativet. Tanken var at informasjonsskrivet gav dem en mulighet til å gjøre seg kjent med innholdet, og ev. ta kontakt dersom det forelå et ønske om deltagelse. Et annet motiv for denne rekkefølgen var at skolene ville trenge noen

dager på å avklare om det var kontaktlærere som passet kriteriene i studien, samt avklare hvorvidt de ønsket å delta. I løpet av en uke tok tre informanter kontakt. Disse hadde mottatt informasjon fra sin rektor om prosjektet. Tid og sted for intervju ble deretter avtalt med hver enkelt. Den fjerde informanten tok kontakt noen uker senere. Informantene mottok i neste omgang utfyllende informasjon gjennom et informasjonsskriv, hvor bakgrunn, formål og hensikt ble tydeliggjort, samt hva deltagelse i forskningsprosjektet ville innebære for dem. Dette skrivet fungerte også som en samtykkeerklæring som informantene undertegnet før intervjuene ble gjennomført (se vedlegg 2).

3.4.4 Det endelige utvalget

En lærer måtte avlyse intervjuet på kort varsel grunnet sykdom. Vedkommende var blitt langtidssykemeldt, men tilbudte seg å svare på spørsmål pr e-post. Jeg takket nei til dette, og spurte om det var ok at det ble tatt kontakt igjen en måned senere med ny forespørsel om intervju, noe informanten godkjente. Vedkommende besvarte ikke mine henvendelser etter dette, og derfor endte dette prosjektet opp med tre informanter som endelig utvalg. Det ble forsøkt å skaffe ny informant på kort varsel, men det lot seg ikke gjøre. Det ble derfor bestemt å ikke bruke mer tid på å rekruttere informanter, og heller fokusere på den videre utformingen av prosjektet. Tre informanter innebærer færre beskrivelser og et noe mindre analysegrunnlag. Likevel varte hvert intervju i 60 minutter, og datamaterialet ble derfor ansett som tilstrekkelig.

3.5 Datainnsamling

Her vil det redegjøres for den kvalitative intervjuutilnærmingen som er benyttet i prosjektet, herunder utarbeidelse av intervjuguide, prøveintervju, gjennomføring av intervjuene, transkripsjon og organisering av datamaterialet.

3.5.1 Kvalitativt forskningsintervju

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv” (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 43). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det semistrukturerte livsverdensintervjuet som egnet når man skal forstå temaer fra dagliglivet ”ut fra intervjupersonenes egne perspektiver” (s. 47). Da dette prosjektets metodiske tilnærming er fenomenologisk, gjennom å innhente informasjon

fra kontaktlærere på første trinn, anses derfor det kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuet som egnet.

For å få tak i kontaktlærernes egne perspektiver ble valg av intervjumetodikk gjenstand for en del refleksjon. Det virket litt risikabelt å kun stille et forskerspørsmål, og be lærerne fortelle, slik et åpent eller eksplorerende intervju innebærer (Dalen, 2011). Hva om jeg ikke stilte gode nok oppfølgingsspørsmål, eller om samtalen sporet av uten at jeg klarte å få den på sporet igjen? Med bakgrunn i forskerspørsmålet, og mine antagelser knyttet til hva som kunne være særlig relevant i lys av det, ble det besluttet å benytte en semistrukturert intervjuform. Det at intervjuet er semistrukturert innebærer at det ikke er en fri samtale, men heller ikke et lukket intervju hvor på forhånd planlagte spørsmål styrer samtalen (Dalen, 2011). Et semistrukturert intervju kan regnes som en mellomting mellom disse to samtaleformene, og intervjuet ble gjennomført med bakgrunn i en på forhånd utformet intervjuguide som inneholder temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuformen gir rom for at intervjueren kan stille oppfølgingsspørsmål og langt på vei følge intervjupersonens tråder etter hvert som samtalen utvikler seg (Dalen, 2011). Med bakgrunn i dette, utformet jeg intervjuguiden og forberedte meg til å gjennomføre intervjuene.

3.5.2 Intervjuguide

I overensstemmelse med relevant teori fra Dalen (2011) og Kvale og Brinkmann (2009), ble intervjuguiden utformet med sikte på å etablere noen temaer knyttet til problemstillingen. Disse temaene inneholdt forslag til konkrete spørsmål og stikkord til benyttelse dersom intervjupersonen skulle oppleve tvil om hva som etterspørres. Temaene som ble benyttet i intervjuguiden (se vedlegg 3) var: *overgang mellom barnehage og skole, relasjon til eleven, tiltak ovenfor klassen, tiltak rettet direkte mot eleven, tiltak for å fremme sosiale ferdigheter, samarbeid og veiledning, foreldresamarbeid og tilrettelegging*. Gjennom disse hovedtemaene opplevde jeg å ha et bredt grunnlag for innsamling av data i intervjuene. Innenfor denne bredden antok jeg at det ville være mulig for læreren å rette oppmerksomheten mot det hun opplevde som viktig. Grunnen til at disse temaene ble valgt, henger i stor grad sammen med min førforståelse av temaet. Dette er viktig å understreke, da den forståelse som søkes vist henger nøye sammen med førforståelse, altså noe ikke-observerbart som i sin tur legger føringer for hvordan problemstillingen forstås (Wormnæs, 2005).

3.5.3 Prøveintervju

I forkant av informasjonsinnhenting ble gjennomført et prøveintervju. Personen som ble intervjuet er en god bekjent som arbeider som lærer i barneskolen. Intervjuklimaet ble nok preget av at vi kjente hverandre, og derfor ikke autentisk nok. Situasjonen ble kunstig.

Likevel fikk jeg erfaring i å legge frem temaene for intervjupersonen, og et visst inntrykk av tiden det ville ta å gjennomføre et intervju. Dalen (2011) anbefaler å benytte opptager under intervjuene for å sikre best mulig gjengivelse av informantens utsagn. Det ble benyttet opptager under prøveintervjuet, og jeg fikk her en bekreftelse på at opptaksutstyret fungerte. I etterkant lyttet jeg gjennom prøveintervjuet. Her ble jeg relativt selvkritisk, og ble blant annet oppmerksom på at jeg i perioder snakket raskt og utydelig. Jeg opplevde også at jeg hadde en tendens til å være for rask til å ta ordet når det oppsto stillhet. I følge (Dalen, 2011) gir et prøveintervju muligheten til å bli oppmerksom på egen intervjustil, samt kontrollere at opptaksutstyr fungerer og holder god kvalitet. Muligheten til å vurdere og eventuelt justere intervjuguiden eller andre forhold ved intervjusituasjonen, anses også som fordeler ved å gjennomføre et prøveintervju. At det er avholdt prøveintervju er også et forhold som kan ha betydning i en validitetsdrøfting av datamaterialet (Dalen, 2011). Jeg fikk tilbakemelding på at temaene og spørsmålene var forståelige og relevante fra en lærers ståsted. Det ble derfor ikke gjort noen vesentlige endringer i intervjuguiden.

3.5.4 Gjennomføring av intervju

Samtlige intervjuer fant sted på informantenes arbeidsplass i et privat rom. Intervjuene ble startet med at lærerne leste gjennom et informasjonsskriv som de hadde fått på mail i forkant (se vedlegg 2), som de signerte før intervjuet begynte. Dette fungerte som en samtykkeerklæring. Jeg oppsummerte kort muntlig de viktigste aspektene, som deres rett til når som helst å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn (NESH, 2006), at deres anonymitet ville bli ivaretatt gjennom hele prosessen, at samtalene ville bli spilt inn på digital opptager og slettes ved prosjektets slutt. Det ble presisert at ingen andre enn meg ville få muligheten til å lytte til intervjuene, og at filene ville bli oppbevart på min personlige datamaskin under passordbeskyttelse. Til sist spurte jeg om intervjupersonen hadde noen spørsmål. Denne prosessen kan omtales som briefing (Kvale & Brinkmann, 2009).

Etter briefingen ba jeg lærerne om å beskrive den eleven de hadde i tankene, for å sikre at utvalgskriteriene ble ivaretatt. Deretter rettet jeg fokus mot temaene i intervjuguiden. En slik tilnærming kan sies å være i tråd med traktprinsippet (Dalen, 2011), hvor innledningen i intervjuet bør være av en slik art at intervjupersonen føler seg vel og avslappet, og at innledende spørsmål ikke blir for personlige. I intervjusituasjonen var jeg bevisst på hvilket inntrykk jeg ville gi av meg selv. Jeg etterstrebet å gi min fulle oppmerksomhet til informanten, gjennom aktiv lytting og et avslappet kroppsspråk. Jeg forsøkte å gi små anerkjennende tilbakemeldinger som kroppslige gester og korte verbale bekreftende svar. Jeg var også særlig oppmerksom på å ikke se i intervjuguiden mer enn nødvendig, og heller følge lærernes utsagn og leve meg så mye som mulig inn i det de sa. En slik aktiv lytting er viktig særlig i en fenomenologisk intervjutilnærming, hvor en åpen holdning til informanten er et kjennetegn (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det første intervjuet var preget av min uerfarenhet. Informanten var svært meddelsom, og begynte raskt å prate etter hvert som jeg presenterte et tema. Jeg tok tidlig et valg om å fokusere 100% på det informanten hadde å fortelle, og konsentrerte meg om å stille relevante oppfølgende og oppsummerende spørsmål for å sikre at jeg forsto det hun formidlet. Disse oppfølgingsspørsmålene utviklet seg mer og mer til ledende spørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at nettopp ledende spørsmål kan være gunstige i intervjuforskning, fordi det bidrar til å klargjøre innholdet og begrense misforståelser. Samtidig kan det tenkes at ledende spørsmål kan påvirke informantens svar og dermed svekke autensiteten i svarene, gitt at man er ute etter informantens beskrivelser og fokus når det kommer til eleven. Jeg reflekterte en del over at det nok er en hårfin grense mellom aktiv lytting, avbrytelser, og ledende og oppsummerende spørsmål. For å ivareta en naturlig flyt måtte jeg bruke skjønn med hensyn til når jeg valgte å benytte de ulike responsformene, og hovedfokus ble derfor å leve seg inn i det informantene fortalte. Gjennom bruk av oppfølgingsspørsmål og oppsummerende spørsmål opplevde jeg ofte å få mer dybdekunnskap, for eksempel om hvorfor intervjupersonen handlet som hun gjorde. Dette kunne igjen legge grunnlaget for nye spørsmål og refleksjoner og slik skape mer dynamikk i intervjuet, slik jeg opplevde det.

Alle intervjuene varte ganske nøyaktig i én time. Informantene var ulike. To av informantene var svært meddelsomme, mens den tredje ventet lenger med å svare som førte til at jeg tolket det som at hun ønsket en klarere spørsmålsformulering. Jeg omformulerte og spisset da spørsmålene i tråd med intervjuguiden. En utfordring jeg merket ved alle intervjuene var

hvordan informantenes utsagn gled over i de ulike temaene. Vi snakket om en ting, men plutselig gled samtalen over i noe annet. Det var utfordrende å holde styr på hva som var blitt sagt og ikke, særlig under det første intervjuet. Jeg noterte derfor etter beste evne kort underveis de stedene hvor ett tema gikk over i ett annet. Notatene hjalp meg til å plukke opp igjen tråden senere i intervjuet. Dette opplevde jeg at jeg mestret bedre under det andre og tredje intervjuet. Før vi beveget oss inn i ett nytt tema, oppsummerte jeg hvordan jeg hadde forstått informanten. Inn i et nytt tema kunne jeg se i notatene mine og hente frem utsagn fra tidligere som jeg ville snakke mer om. Eksempel kan være: ”Du snakket om plassering av eleven i stad. Mitt neste tema er hvordan du tilrettelegger for eleven”, eller lignende. Slik forsøkte jeg å legge til rette for at intervjuene ble dynamiske og at de stimulerte til at intervjupersonene kunne være mest mulig oppriktige og personlige i sine beskrivelser av egne opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.5.5 Transkripsjon

Ifølge Dalen (2011) er det sterkt tilrådelig at forskeren selv transkriberer dataene, da dette gir en unik sjanse til å bli kjent med sine data. Kvale & Brinkmann (2009) ser ut til å støtte dette, og påpeker at forskeren på denne måten lærer mye om sin intervjustil. Etter å ha transkribert det første intervjuet, ble jeg igjen oppmerksom på noen momenter ved min måte å prate på, slik jeg ble etter prøveintervjuet. Forut for de resterende intervjuene ble jeg derfor særlig oppmerksom på å snakke klart og tydelig. Etter gjennomføringen av hvert intervju, ble de innen kort tid transkribert til tekst av meg som forsker, noe Dalen (2011) omtaler som en fordel for best mulig gjengivelse av hva intervjupersonene har sagt. Dette var en tidkrevende prosess, da hvert intervju hadde en varighet på ca. 60 minutter. Transkripsjonen ble gjort manuelt av meg i et Word-dokument. Det at intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomføringen, anses som positivt da jeg opplevde at innholdet lød kjent og at enkelte passasjer som var preget av utydelig tale og skifte av samtaleemne, derfor lot seg transkribere uten store vanskeligheter. Det finnes ingen sann og objektiv oversettelse fra det som blir formidlet muntlig til skrift. Det skriftlige er kun konstruksjoner av det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkripsjonene har jeg valgt å gjengi alle informantene lydrett. I analyseprosessen fjernet jeg noen lyder, som ehm, eh og lignende, der jeg ikke kunne se at lydene hadde noen funksjon med tanke på budskap eller forståelse av det de formidlet.

3.5.6 Organisering av datamaterialet

Det ble en avveielse hvorvidt jeg skulle benytte dataprogrammet Nvivo i bearbeidelsen, organiseringen og analysen av datamaterialet. Jeg deltok på eget Nvivo-kurs før arbeidet med masteroppgaven begynte. Inntrykket jeg satt igjen med var at programmet kunne medføre klare fordeler under analyse. Samtidig opplevde jeg det slik at det ville kreve at jeg brukte en del tid på dataprogrammet for å lære det å kjenne tilstrekkelig. Dalen (2011) anser det som tilrådelig og mer og mer vanlig å benytte dataprogrammer, særlig i prosjekter med mange informanter. Av hensyn til tidsbruk, og at jeg ikke skulle gjøre mange intervjuer, besluttet jeg å ikke benytte dette programmet. Word-filer og utskrifter ble derfor brukt i stedet. Hadde utvalget vært større ville jeg muligens ha vurdert å benytte et dataprogram. Likevel opplevde jeg at gjennom å transkribere, organisere og analysere datamaterialet ”manuelt” fikk jeg en nærhet til informantenes utsagn jeg ikke tror jeg ville fått på samme måte hvis jeg benyttet et analyseprogram på PC. Arbeidsmoralen ble til tider utfordret av det noe mekaniske og gjentakende preget denne fasen innebar, men da fremstillingen begynte å ta form var det verdt innsatsen.

3.6 Induksjon, deduksjon og abduksjon

I dette prosjektet har jeg innledet med å stille et spørsmål – hvordan tilnærmer kontaktlærer seg elever som viser utagerende atferdsvansker på første trinn. Etter at dette forskerspørsmålet var etablert, fordypet jeg meg i mulig relevant teori som synes viktige. Kombinert med egen arbeidserfaring og teori jeg har tilegnet meg tidligere, gjennom utdannelsen, dannet dette grunnlaget for utformingen av intervjuguiden. Slik jeg vurderer det, benyttet jeg meg her av en deduktiv tilnærming gjennom å ta utgangspunkt i teori og førforståelse for utarbeidelsen av intervjuguiden. Fenomenologien fordrer at jeg tar informantenes perspektiv, og det ble derfor besluttet å la datamaterialet bestemme hvilken teori som skulle fremheves og gjøres rede for i kapittel 2. Denne tilnærmingen til datamaterialet anser jeg for å være induktiv. Selv om jeg har vært åpen og fokusert mot hva datamaterialet kan fortelle, har jeg underveis, i kraft av min førforståelse, også hatt forestillinger om mulige teoretiske perspektiver. Jeg har gjennom prosjektet jobbet etter at teoridelen skal gjenspeile funnene i intervjuene i størst mulig grad, men har måttet generere noe teori på forhånd, og underveis så vel som i etterkant av intervjuene. Derfor fremstår det som riktig å hevde at jeg har benyttet en abduktiv tilnærming, slik jeg forstår Dalen (2011). Hun hevder at abduksjon kan forstås som at induksjon og deduksjon kombineres; man tar

utgangspunkt i teorien men benytter også egne forestillinger om teori og begreper. Sett under ett kan teoritilnærmingen i dette prosjektet sies å være abduktiv. Knyttet til analyse og tolkning fremholder jeg en induktiv tilnærming til datamaterialet for å få tak i hva informantene uttrykker i størst mulig grad, i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen.

3.7 Analyse og tolkning

Her vil det redegjøres for analyse og tolkning som kan forstås som to elementer innen en og samme enhet (Dalen, 2011). Dalen (2011) hevder at i kvalitativ intervjuforskning begynner fortolkningsprosessen allerede når forskeren gjennomfører intervjuene, og varer til datamaterialet fremstilles. Allerede under intervjuene utkrystalliserte det seg noen temaer som jeg instinktivt så i sammenheng med mulige teoretiske referanserammer, og fortolkningsprosessen slik Dalen (2011) beskriver, hadde begynt. Når vi tolker benytter vi andre ord, tegn og uttrykksmåter som synliggjør vår forståelse, enten gjennom det vi faktisk gjør eller gjennom det vi velger ikke å gjøre (Fuglseth, 2006). Innen kvalitativ forskning vil alle tilnærminger til analyse av datamaterialet være fortolkende (Dalen, 2011). Innen tolkning er det særlig viktig å være bevisst på at den forståelsen en kommer frem til i forskningen ikke kan ses uavhengig av forforståelsen (Wormnæs, 2005). Dette er sentrale elementer innen hermeneutikk, som betyr læren om tolkning (Fuglseth, 2006). Dette er momenter jeg har vært bevisst på gjennom arbeidet med dette prosjektet, og som legges til grunn i forståelsen av hvordan prosjektet er utformet.

I det følgende vil jeg beskrive det som ble gjort etter at intervjutranskripsjonene ble skrevet ut mest mulig eksplisitt: Først leste jeg gjennom utskriftene av intervjuene flere ganger for å danne et helhetsinntrykk (Kvale & Brinkmann, 2009). For hver gjennomlesning opplevde jeg å få større innsikt i innholdet. Både Dalen (2011) og Kvale og Brinkmann (2009) fremholder at slike gjennomlesninger skaper økt innsikt i datamaterialet. I tråd med Thagaard (2009) besluttet jeg å benytte sentrale elementer fra det hun kaller *kategoribasert analyse*. Etter å ha lest gjennom datamaterialet en rekke ganger valgte jeg ut bestemte avsnitt, eller *enheter*, som fremsto som interessante i lys av problemstillingen. Grunnen til at jeg primært valgte avsnitt, og ikke kortere setninger, var for å ivareta konteksten i størst mulig grad. Thagaard (2009) kaller denne prosessen å *identifisere analytiske enheter*. Dette steget kan også forstås gjennom at jeg som forsker fremhever de naturlige meningsenhetene (Kvale & Brinkmann, 2009) slik jeg oppfatter dem uttrykt gjennom informantenes uttalelser. Jeg gjennomførte

denne prosessen på alle intervjuutskriftene. Dette medførte at jeg fikk flere enheter med omfattende innhold. Jeg komprimerte derfor enhetene fra mer omfattende direkte sitater til kortere sammenhengende tekst, noe som kan forstås som meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2009). Akkurat der i intervjuet hvor jeg opplevde at poengene kom frem skrev jeg ikke om til sammenhengende tekst. I stedet komprimerte jeg praten i for- og etterkant av det gode poenget gjennom meningsfortetning, slik at sitatet presenteres i en kontekst som legger et grunnlag for tolkning. For eksempel skriver jeg ”Informanten snakker om ulike tilretteleggingstiltak hun har prøvd, som for eksempel små grupper og ulike belønningssystemer”. Så kommer sitatet som belyser poenget. Slik løste jeg utfordringen med å komprimere til mindre meningsbærende elementer (Thagaard, 2009) uten å miste nærheten til det gode poenget. Det må påpekes, at dette ikke kan ses fritt for tolkning. I denne prosessen tolker og farger jeg budskapet, selv om det ikke nødvendigvis er intensjonen.

Det neste steget gikk ut på å se etter mulige kategorier som disse enhetene kunne plasseres innenfor. Disse kategoriene gjenspeilet sentrale temaer i prosjektet. Dette gjør at vi kan se på kategoriene som meningsbærende (Thagaard, 2009). Disse kategoriene ble gitt navn. Eksempel på én kategori kan være *tilrettelegging*. Jeg knyttet deretter stikkord og korte kommentarer til innholdet i disse kategoriene, noe som kan forstås som åpen koding (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2009) hevder at å knytte begreper til kategoriene er en mer hensiktsmessig uttryksform enn koding. Denne kategoriseringen bidro til å lokalisere sentrale temaer i materialet, og kan derfor betraktes som deskriptiv (Thagaard, 2009).

Analyseprosessen innebærer både kategorisering og koding. Kategoriene var de primære, og det ble i sin tur knyttet koder til disse. Disse kodene definerte i stor grad underkategoriene. Min forståelse av materialet tidlig i prosessen sammen med min forståelse av eksisterende litteratur innen atferdsproblematikk, dannet grunnlaget for begrepsstyrte kodememoer. Dette er slik jeg forstår det i tråd med Kvale og Brinkmann (2009) sin beskrivelse av begrepsstyrt koding. Kategoriene jeg landet på ble gradvis til etter mange tilnærminger til datamaterialet. Flere ganger gikk jeg tilbake til materialet, leste gjennom på nytt, og lyttet til utdrag fra intervjuene på nytt for å sjekke min forståelse og gjengivelse. Denne prosessen pågikk lenge, og var særlig dominant tidlig i prosessen hvor jeg identifiserte de analytiske enhetene. Slik jeg forstår Thagaard (2009) er det gunstig å sjekke dataene flere ganger under denne fasen, og notere seg årsakene til hvorfor man velger å sammenfatte utsagn og etablere bestemte kategorier. Dette ble etterstrebet gjennom denne prosessen. Kategoriene belyser hva jeg

opplevde at lærerne anså som viktig, det de snakket mest om, som jeg fikk utdypet og klargjort i størst grad og som de ofte kom tilbake til igjen og igjen under samtalene. Jeg endte til slutt på tre kategorier som synes særlig relevante i lys av problemstillingen. Hver kategori har flere underkategorier. Disse vil bli presentert i kapittel 4.

Min tolkning av datamaterialet preges av at jeg skriver om innhold til såkalte *tykke beskrivelser* (Dalen, 2011). Det starter med intervjupersonens opprinnelige utsagn, som henspeiler til noe konkret, ofte en gjenfortelling av noe som har skjedd. I den prosessen er informantens utsagn én tolkning i seg selv, men informantene er også min primære kilde. Deres utsagn blir så gjenstand for min tolkning; først gjennom hvordan jeg forstår det, og deretter gjennom hvordan jeg omskriver det, bl.a. gjennom meningsfortetning. De tykke beskrivelsene er derfor skrevet mer som sammendrag. Når det er mulig forsøker jeg å tydeliggjøre grensene mellom hva informanten har formidlet, og hvordan jeg tolker dette. Det at formen ikke er på sitatnivå, men omskrevet, innebærer at det har funnet sted en analytisk prosess fra et beskrivende til et tolkende nivå (Dalen, 2011). Noen passasjer som presenteres i analysen vil være preget av direkte tale, altså gjengivelse fra transkripsjonene. Dette kan regnes som tynne beskrivelser (Dalen, 2011).

3.8 Reliabilitet og validitet

”Reliabilitet knytter vi til spørsmålet om forskningens pålitelighet, og validitet knytter vi til spørsmålet om forskningens gyldighet”, hevder Thagaard (2009, s. 22). Det vil nå bli diskutert reliabilitet og validitet med utgangspunkt i dette prosjektet.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet innen kvalitativ forskning hevdes av enkelte å ha begrenset mening, mens innen det kvantitative feltet vil det være aktuelt for eksempel med tanke på hvor pålitelig et måleinstrumentet viser seg å være (Cresswell & Clark, 2011). Et kvalitetstegn ved kvantitativ forskning er at fremgangsmåte ved datainnsamling og analyse kan etterprøves av andre forskere (Dalen, 2011). Man kan spørre seg om nettopp dette egentlig er mulig fullt ut. Ulike forskere vil antagelig tilnærme seg spørsmål ulikt når det handler om intervjuer. Dalen (2011) mener at man bør utvikle egne begreper innen kvalitativ forskning, da etterprøvbarehet i kvalitativ og kvantitativ forskning ikke kan sammenlignes. En dimensjon som kan styrke reliabilitet innen kvalitativ forskning er forskerens evne til å beskrive de ulike trinnene i

forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, slik at det i teorien skal være mulig for andre å ta på seg ”de samme forskerbrillene” (Dalen, 2011). Dalen (2011) mener forhold ved forsker, informanter og selve intervju situasjonen må være godt beskrevet. Det samme gjelder de analytiske metodene som er benyttet i bearbeidingen av datamaterialet. Slik jeg ser det vil ikke dette være tilstrekkelig om man ”i teorien” ønsker å reprodusere den samme forskningen. Etter min oppfatning bør man da også ha innsikt i hvilken tolkning som ligger til grunn, rammer rundt intervjuet som ikke lar seg beskrive med ord og kanskje også årsaker til at bestemte kategorier ble utformet på den og den måten. For egen regning vil jeg også påstå at det er vanskelig å fri seg fra det faktum at visse ting vil fremstå som mer interessante enn andre, i forskerens øyne.

Slik Dalen (2011) skisserer det, vil forskerens evne til å beskrive hva som er gjort på en nøyaktig og troverdig måte være avgjørende for om reliabiliteten skal anses som god. Jeg har forsøkt etter beste evne å få prosjektet til å fremstå transparent. Ifølge Befring (2007) kan mer lukkede og gjennomarbeidede intervjuguider ha positiv innvirkning på reliabilitet. For dette prosjektet som har hatt et semistrukturert intervju med få forhåndsskrevne spørsmål, kan det tenkes at reliabilitet i denne sammenhengen ikke er høy. Motsatt kan det hevdes at informantene gjennom intervjuformen trolig har fått mulighet til å rette søkelys mot det de anser som særlig viktig for dem. Man kan derfor spørre seg om det kan være slik at dette prosjektet har en høy reliabilitet knyttet opp mot informantenes fortellinger, men en generell lav reliabilitet når det er snakk om etterprøvnbarhet og struktur. Dette er forhold som kan ses i forbindelse med validitet, som vi skal se nærmere på nå.

3.8.2 Validitet

Samsvar mellom valgt metode og det forskeren søker å finne ut av kan ha betydning for validiteten innen kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet er det kvalitative forskningsintervjuet valgt som den metoden som best vil bidra til å besvare problemstillingen. Det kan derfor hevdes at prosjektet oppnår høy validitet når det kommer til samsvar mellom metode og problemstilling.

Maxwell (1992) foreslår et validitetssystem for kvalitativ forskning. Det vil nå bli gjort rede for fire av Maxwells former for validitet, og disse vil løpende drøftes opp mot egen forskning. Deskriptiv validitet (*Descriptive Validity*) er i dette prosjektet søkt ivarett

gjennom at jeg som forsker forsøker å gjengi informantene mest mulig korrekt, og generelt stille meg kritiske spørsmål ved hvor presise mine oppfatninger er med hensyn til hva informantene beskriver (Maxwell, 1992). En viktig side ved deskriptiv validitet er at alle oppfattelser forskeren gjør seg vil være sammenbundet med teori på et eller annet nivå (Maxwell, 1992). Forskerens bevissthet rundt dette kan øke den deskriptive validiteten, for hvor presist noe sies å være vil alltid være relativt (Maxwell, 1992). Deskriptiv validitet er også søkt ivaretatt gjennom å stille informantene oppfølgingsspørsmål og utdypende spørsmål under intervjuene (Maxwell, 1992). Slik jeg ser det kan en slik form for validitet ikke oppnås 100%, fordi man før eller siden må stoppe å stille spørsmål. Dalen (2011) trekker frem presise redegjørelser for intervjusituasjon, opptak, transkripsjon og utskrift som betydningsfulle for den deskriptive validiteten, noe jeg i detalj har gjort rede for tidligere i dette kapitlet.

Fortolkningsvaliditet (*Interpretive Validity*) omhandler forskerens evne til å fortolke og formidle hva alle observasjonene og utsagnene betyr for informantene på en valid måte (Maxwell, 1992). Fortolkningsvaliditet er i dette prosjektet søkt ivaretatt gjennom å fastholde en fenomenologisk tilnærming til intervjupersonene. Gjennom bruk av oppfølgingsspørsmål, utdypende spørsmål og korte notater fra intervjuene opplever jeg å ha forsøkt å minimere feilkilder, og slik søkt å ivareta en høy fortolkningsvaliditet. Tilgangen på informantenes egne tanker og perspektiver er gjennom tolkningen til forskeren, hevder Maxwell (1992).

Teoretisk validitet (*Theoretical Validity*) kan dreie seg som i hvilken grad min forskning anvender teori på en transparent og troverdig måte (Maxwell, 1992). Måten jeg definerer og anvender sentrale begreper på (gjennom eksisterende kunnskap/teori), og måten jeg bruker teori for å forklare informantenes utsagn på, vil være utslagsgivende for hvor teoretisk valide mine slutninger kan sies å være. Fra argumentasjonen i kapittel 1, hvor jeg bygger opp et fundament for hva jeg søker å finne ut av, forsøker jeg å fremstå transparent gjennom å knytte teori til de valgene som er tatt med hensyn til begrepsbruk og utvalg av informanter.

Generalisering handler om i hvilken grad man kan overføre sine funn til andre settinger og forhold enn de som er undersøkt i det enkelte forskningsarbeidet (Maxwell, 1992). I følge Andenæs (2001, ref. i Dalen, 2011) er det leseren av informasjonen og resultatene fra den kvalitative forskningen som avgjør graden av anvendelighet for andre situasjoner. Forskerens evne til å synliggjøre nøyaktig og relevant informasjon om egen forskning danner et grunnlag

for mottageren av forskningsresultatene sin evne til å si noe om generaliseringsverdien (Dalen, 2011). Dalen (2011) mener at forskerens utarbeidelse av tykke beskrivelser kan gi slik nøyaktig og relevant informasjon, da disse inneholder fortolkninger som kan synliggjøre forskerens refleksjoner over ”handlingens kommunikative aspekter” (s. 96). Jeg har forsøkt å være tydelig på hva, hvordan og hvorfor gjennom hele forskningsprosessen, og det vil i siste instans være mottageren av forskningsrapporten som kan si noe om generaliserbarheten. Dersom en annen forsker gjør en slik intervjuundersøkelse ved andre skoler vil en nok ikke komme frem til de samme resultatene, og slik vil denne typen intervjuforskning ha liten generaliseringsverdi, etter min oppfatning.

3.9 Etiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet forskningsetiske retningslinjer som er fulgt i dette prosjektet. Alle som deltar i et forskningsprosjekt skal få informasjon om alt som angår deres mulige deltagelse i forkant av intervjuet (NESH, 2006, punkt 8). Dette kravet er innfridd gjennom informasjonsbrev og samtykkeerklæring (se vedlegg). Alle forskningsprosjekter som innebærer personer skal iverksettes etter personenes samtykke (NESH, 2006, punkt 9). Dette innebærer at det er gitt uten press og at personene er orientert om hva deltagelse vil innebære. Dette punktet innebærer også deltagerens rett til når som helst å trekke seg uten å oppgi grunn (2006). Denne informasjonen ble gitt muntlig før intervjuet, samt gjennom informasjonsskriv og samtykkeerklæring i skriftlig form. I følge punkt 10, konsesjon og meldeplikt, skal alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av persondata meldes (NESH, 2006). Som tidligere nevnt ble det undersøkt via Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), at prosjekter hvor lydopptager benyttes unngår meldeplikt dersom personopplysninger ikke fremkommer på opptaket. I følge punkt 14, krav om konfidensialitet (NESH, 2006), har alle som deltar i forskning krav på at alle opplysninger om personlige forhold behandles konfidensielt. I dette prosjektet ble informantene informert om dette, og navnet på lærerne og deres arbeidsplasser vil kun være kjent av meg. På denne måten er ikke informantene mulige å identifisere. Punkt 16 (NESH, 2006) stiller krav til lagring av informasjon som kan identifisere enkeltpersoner. Selv om intervjuene i dette prosjektet ikke inneholder slike personopplysninger, har allikevel opptakene blitt bevart på en passordbeskyttet, privat datamaskin, og de signerte samtykkeerklæringene og utskriftene av intervjuene har vært innelåst hjemme hos meg.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil tolkningen av informantenes utsagn presenteres, og drøftes i lys av teori. Analyseprosessen resulterte i tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier, slik gjort rede for under kategoribasert analyse i punkt 3.6.1. I presentasjonen har jeg forsøkt å benytte en form som tydeliggjør gode tilstandsbilder og forståelsesmodeller (Dalen, 2011) med problemstillingen i fokus. Jeg presenterer funnene i hovedsak gjennom bruk av sitater, og de vil fremstilles som fenomener, ikke som case. Derfor vil hvilken informant som har sagt hva være underordnet. I sitatene som blir presentert vil informantenes utsagn være i kursiv. Mine spørsmål står i ordinær skrift. Når det forekommer (...) i teksten markerer det at noe er utelatt fra det opprinnelige sitatet. Det som er utelatt er ord eller setninger som ikke regnes som relevant for utsagnet, og det gjort med hensyn til å gjøre det mest mulig leservennlig.

4.1 Om informantene

Alle informantene er lærerutdannede. De arbeider som kontaktlærere på første trinn ved hver sin skole på Østlandet, og gav uttrykk for å ha en del erfaring. Nøyaktig hvor mange år de har jobbet og utdypende beskrivelser av utdanning har jeg bevisst unnlatt å spørre om av respekt for vilkårene for ikke å melde prosjektet til NSD. Alle lærerne stiller til intervju fordi de har en spesifikk elev i tankene som de opplever at viser utagerende atferd i en slik grad de opplever det som problematisk. Alle disse elevene er gutter, mens alle informantene er kvinner. Derfor henspiller *han* til elev med atferdsvansker, og *hun* til informant/kontaktlærer.

4.2 Tilrettelegging

Her søkes det å avdekke det lærerne forteller om ulike sider ved tilretteleggingen de er med på å gi eleven. Underkategoriene er *foreldrene og barnehagens rolle i overgangen, tilrettelegging i opplæringsssituasjonen, differensiering etter sosial kompetanse og belønning av ønsket atferd*. Disse underkategoriene vil til sammen belyse ulike sider ved tilrettelegging. Spekteret vil strekke seg fra hvilken rolle barnehage eller foreldre spiller med tanke på lærerens tilrettelegging, til hva læreren faktisk gjør og hvilke tanker og refleksjoner som ligger bak. Hva jeg legger i de ulike begrepene, vil avklares etter presentasjonen av hver enkelt underkategori. Funnene vil bli drøftet samlet til slutt.

4.2.1 Foreldrene og barnehagens rolle i overgangen

I overgangen impliserer her hva som ble gjort med hensyn til skolestart, altså tiden før og de første ukene etter at skoleåret startet. I det følgende vil lærerens beskrivelser av foreldrenes og barnehagens rolle i dette belyses. Hvilken betydning kan informasjon fra foreldre og barnehage, eller fraværet av slik informasjon, ha for hvordan læreren lykkes i å tilrettelegge for eleven?

En lærer forteller om en vanskelig skolestart med en elev de ikke hadde fått noe informasjon om verken fra foreldre eller barnehage. Hun sier:

Han ble ikke nevnt overhodet. Ikke noe informasjon om vanskelige situasjoner. Dette papiret som skrives som skolen får, der ble det nevnt at han, at det var en vanskelig tilvenning i barnehagen første barnehageår. (...) Men nå er det sånn at foreldre skal godkjenne det som står i det papiret også. Vi vet jo ikke om mor ev. har stoppa noe som kunne ha stått der da. (...) Han kom som lyn fra klar himmel. Han starta jo første skoledag med å nekte å gå inn i klasserommet. Bare satt ute og ville ikke gå etter de andre. (...) Og han var også på førskoledagene. Og der også la vi merke til ingenting. Jeg husker han ikke engang liksom, i mengden.

Tenker du da at det hadde vært en fordel å hatt så mye informasjon som mulig?

Ja, jeg tror vel det. Da kunne vi hvert fall vært forberedt på de situasjonene han syns var vanskelig. Nå ble vi jo kjapt klar over det. Så måtte vi omstille oss i løpet av første skoleuke. (...) Hans første skoleuke var nok et mareritt for hans del. Da gikk han ikke i min klasse, men i den andre. Ledelsen har valgt å bytte han over til, vi er to lærere pr klasse, til vår klasse mye på grunn av den erfaringen vi to har.

Kontaktlæreren i klassen eleven opprinnelig skulle gå i var nyutdannet og uten særlig praksiserfaring. Informanten trekker fram erfaringen som hun og den andre læreren i klassen har som avgjørende. Hun uttrykker at dersom skolen hadde hatt mye informasjon om eleven på forhånd kunne de vært bedre forberedt vanskelige situasjoner. Læreren spekulerer i om moren til denne eleven ikke ønsket at barnehagen skulle informere skolen om elevens utfordringer. Litt senere i intervjuet, når vi snakker om samarbeid med guttens mor, forteller læreren noe som kan gi et mer beskrivende bilde sett i sammenheng med ovenstående sitat:

Og mora der har nok veldig mange opplevelser med å mislykkes. Vil veldig gjerne få til, men aner ikke hvordan man skal gjøre det. Så hun er nok veldig frustrert. (...) Hun er veldig sånn "jeg gjør alt dere sier", nesten. For hun forstår nok at vi vet hva vi prater om og at hun kanskje ikke gjør det. Det tror jeg. Veldig takknemlig for all hjelp, men går fort i taket over ting allikevel. Så hun er nok bare fryktelig frustrert.

Denne moren hadde altså ingen kontakt med skolen i forkant. Læreren gir et inntrykk av en mor som opplever å ha mislyktes, som er frustrert, men som viser tillit til lærerne. Av dette kan vi slutte at elevens behov kom overraskende på skolen, og endte med at eleven måtte bytte klasse på grunn av en uheldig skolestart. Skolen fikk ingen informasjon, og beskrivelsene av denne moren kan antyde noe om hvorfor verken barnehagen eller moren tok kontakt med skolen på forhånd.

Alle informantene trekker frem ulike sider ved å motta informasjon fra barnehagen om elevens behov, styrker og utfordringer før skolestart. Felles for lærernes utsagn er at de alle mener de raskt klarer å lese elevene, og at informasjon på forhånd i den sammenheng ikke ser ut til å være noen nødvendighet. En lærer sier, om betydningen av informasjon på forhånd:

Da vet du hva som venter deg, men du ser det uansett når elevene kommer på skolen. Du klarer å lese elevene ganske kjapt.

En lærer forteller om en skolestart hvor hun på bakgrunn av informasjon på forhånd fokuserte på å tilpasse sin tilnærming til eleven. Hun sier at hun ville unngå at de andre elevene skulle få en oppfatning av at denne eleven fikk mye kjeft. Hun forteller:

Og det er mye lettere når du vet. (...) Når du vet at ok han har vansker med det, i stedet for å starte der at; det er ikke greit, det godtar jeg ikke, så kan man starte med den at man kan heller ta de til siden, få det på et rolig nivå, enn at man setter standarden sånn veldig strengt, og at de andre elevene ser at; "å han får mye kjeft", så får man heller snu det og si hver gang det er noe positivt. Det er mye lettere når du vet.

Hun trekker frem verdien av *å vite* på forhånd, og sier at hun derfor allerede første skoledag tilpasset sin tilnærming til eleven gjennom å bevisst unngå utsagn som kunne oppfattes som negative.

4.2.2 Tilrettelegging i opplæringsituasjonen

Her menes spesifikke tilnærminger informantene sier de benytter ovenfor elevene. Det vil i hovedsak dreie seg om praktiske tilnærminger, med særlig fokus på hva lærerne gjør, i opplæringsøyemed. En lærer sier hun lar eleven tegne i timene for å forebygge uro. Hun sier at tegning er en styrke hos denne eleven, og særlig i starten av timen gir hun ofte denne eleven et ark og setter ham i gang med tegning. Særlig når undervisningen foregår muntlig fremhever læreren det som positivt for eleven at han får tegne. Hun forteller:

Det hjelper for resten av klassen at han får tegne, for det at da er han rolig og slipper å pirke borti den ved siden av.

Så det at han får sitte å tegne, er det en tilnærming til at han kan få med seg mer?

Ja, jeg tenker det. For det var mer tull og uro, altså han jobber når han har noe konkret han skal gjøre, men det å høre på at jeg snakker eller har en dialog med elevene, det var vanskelig. Og så får han tegne. Og så har han ro i kroppen. Nå rekker han jo opp handa og vil fortelle eller si noe i løpet av når vi snakker om noe. Det betyr jo at han følger med på det vi snakker om.”

Hun benytter seg av tegning for å holde eleven rolig slik at han ikke forstyrrer andre, og gir uttrykk for at eleven får med seg mer av det som blir sagt når han tegner og har ro i kroppen, enn når han er veldig urolig. Hun uttrykker også at situasjonen har bedret seg, og at det var mer ”tull og uro” tidligere. Slik kan en anta at denne tilnærmingen har gitt positiv effekt.

En annen lærer forteller om sin elev som også har mye uro i kroppen. Hun lar eleven sitte langt bak i klasserommet, fordi hun ser han liker å ha oversikt over resten av klassen. Men når det skal jobbes, lar hun eleven flytte pulten sin helt frem inntil veggen. Dette var en tilnærming hun prøvde en gang, og som eleven likte. Nå gjør han det uoppfordret. Hun sier:

Jeg har en nå. En av disse utagerende, som jobber mye bedre når han får sette seg helt inntil tavla hvis han skal skrive for eksempel. (...) For han klarer ikke å jobbe

hvis han ikke har da, først så må han ha oversikt over klassen når vi har felles gjennomgang. Men når han skal jobbe selv må han helt inntil og ikke se noe annet. Og det skjønner han allerede selv. Og det er kjempemorsomt å se. Fra å ikke kunne gjøre noe. (...) Og til å klare å få jobbet.

Hun ser ut til å vektlegge at eleven må skjermes for forstyrrelser noe som gjør det hensiktsmessig at eleven sitter helt foran inntil veggen når han skal jobbe. Hun trekker også fram at eleven nå skjønner dette selv, noe som kan tyde på at eleven opplever det som konstruktivt. Vi merker oss at tilretteleggingen i opplærings situasjonen preges av fleksibilitet, og begge informantene uttrykker god effekt av disse tilnærmingene.

4.2.3 Differensiering etter sosial kompetanse

I motsetning til mer praktisk tilrettelegging i opplærings situasjonen, dreier *differensiering etter sosial kompetanse* seg om hvordan lærerne tilpasser krav og forventninger til sosial fungering etter hva de vurderer at elevene har forutsetninger for å klare eller tåle.

Differensiering i skolen kan handle om at alle elevene ikke skal gjøre de samme oppgavene, eller at de skal få oppgaver med en vanskelighetsgrad tilpasset deres forutsetninger og nivå (Ekeberg & Holmberg, 2004). Med elever på første trinn er det etter mitt inntrykk ikke alltid kun rent faglig at det differensieres eller forskjellsbehandles. Det kan se ut til at lærerne behandler elevene ulikt gjennom at det tas hensyn til de utagerende elevenes særpreg, som temperament, utfordringer med problemløsning og lave sosiale ferdigheter.

En lærer forteller at hun i hovedsak ønsker å løse konflikter mellom elevene i fellesskap, altså i hele klassens påhør. Hun sier at den utagerende eleven ikke hadde taklet dette (hvis det var noe han hadde gjort som "ble tatt opp" i fellesskapet), og at hun derfor skåner ham for det og heller tar praten med han en til en. Hun sier om å behandle elever ulikt:

Man må kjenne de, og se. Og så er det noe med eleven og. Noen elever må du ta ut. De hadde aldri i verden taklet at ting ble tatt foran hele klassen. Mens hos andre er det kanskje det som fungerer best.

Denne læreren ser ut til å vektlegge viktigheten av å kjenne elevene, og vurdere deretter hva de har forutsetninger for å klare. Til forskjell fra forrige punkt som gikk mer på konkrete

tilretteleggingstiltak, synliggjøres her i større grad refleksjoner og tanker hvor det ene riktige svaret ikke er like tydelig.

En annen side ved at læreren behandler elevene ulikt ut fra sosial kompetanse kan handle om at de andre elevene opplever at den utagerende eleven får fordeler. En lærer beskriver en elev som får gjøre mye som de andre elevene ikke får. Hun forteller at det har blitt mange spørsmål og kommentarer fra de andre elevene. For at eleven skal oppleve positiv samhandling med andre har han fått være inne i noen av friminuttene, sammen med en annen gutt. Noen ganger har de to guttene fått spille data. Hun sier at spørsmål som *hvorfor får han det og ikke vi*, ofte kom fra de andre elevene. Læreren forteller også at guttens utagerende atferd har blitt kopiert av en annen i klassen, og hun spekulerer i om det kan være for å oppnå de de samme ”godene”. Under følger et utdrag fra intervjuet, og vi snakker om hvordan de andre elevene reagerer på at denne ene eleven får visse fordeler:

Men opplever du at dess mer tid som går, og mer dere forklarer elevene at han behandles på den og den måten, opplever du det som jevnt over at de (andre elevene) forstår det?

Ja, de gjør det.

Så med unntak av en elev (som kopierer den negative atferden) så ser du ikke den store snøballeffekten?

Nei, ikke nå lenger.

Mener du at det var en periode det ikke var sånn da eller?

Ja, en periode med mye hvorfor. Hvorfor får han spille data i friminuttene, hvorfor får han ditt og datt.

Hva slags svar gir dere da, når de spør hvorfor han får spille data i friminuttene?

Han har jo slitt litt med det sosiale. Han har jo også fått ha med seg en annen elev da, til å gjøre det her, for å knytte kontakter med de andre. Så vi har jo forklart det at han strever med å få venner, å bli kjent, å vite hvordan man skal gjøre ting sammen med andre. Derfor får han ha med seg en på gruppe og øve på det å være venner med noen og så gjør de noe hyggelig sammen. Har vi sagt.

Læreren gir uttrykk for at de andre elevene etter hvert innfinner seg med og aksepterer dette. Dette illustrerer en side ved å behandle elever ulikt som kan skape spørsmål og misnøye blant elevene. Læreren lar eleven spille data inne for at han skal knytte kontakter med andre barn.

Dette kan oppfattes som et gode, noe de andre elevene også ønsker men ikke får lov til. Læreren har her valgt å være ærlig med elevene, noe hun antyder at har skapt økt forståelse blant dem.

4.2.4 Bruk av belønning

Vi skal nå se nærmere på hvordan informantene i denne undersøkelsen sier de belønner elevene sine. Ut fra informantenes beskrivelser virker bruk av belønning som noe de benytter seg av for å motivere elevene til å gjøre slik lærerne ønsker. Det fremstår også som en tilnærming til å forebygge negativ atferd som igjen kan hjelpe elevene til å mestre ulike krav i skolen. Derfor anses dette som en relevant underkategori i lys av tilrettelegging.

En lærer bruker stjerner som hun tegner på tavla for å belønne god oppførsel. Hun trekker frem at hun bruker stjerner for å belønne elever som ikke forstyrrer i timen.

For eksempel med å forstyrre i timen da. Så har jeg nå innimellom stjerner for hver time hvis man klarer å ikke forstyrre i løpet av en time. Å forstyrre betyr at man bråker, lager lyder, avbryter andre i arbeidet eller ikke jobber selv. (...) Jeg begynte med det som et individtiltak, men allikevel så bruker jeg det på klassen. At alle skal være med på det for det jeg opplevde var at det gikk også på å forstyrre i timen. Og da snakke om hvordan er det vi forstyrrer, hvordan skal vi hjelpe hverandre så flest mulig får stjerner. (...) Jeg har alle navnene på en lapp. Får du en strek ila en time får du da ikke stjerne. I første så er det stjerne pr. time. For det må gå litt kjappere, altså, du må bruke litt kortere tid for at de skal skjønne at det kommer noe i andre enden.

Læreren sier hun har tydeliggjort for elevene konkret hva det innebærer å ikke forstyrre, slik at de vet hva som forventes. Hun sier at hun begynte med belønning som et tiltak rettet mot én elev, men at hun nå bruker det på hele klassen. Om denne belønningsformen for elever med urolig atferd sier hun:

Men, det handler om da at, det jeg har sett, er at det har utrolig god innvirkning på nettopp de elevene som er ganske urolige, for veldig mange av de er opptatt av den konkurransebiten, å vinne, å klare det.

Informanten anser altså slik felles belønning for å ha god innvirkning urolige elever. Under intervjuet utdypet informanten hvorfor hun foretrekker et belønningssystem for alle elevene, og ikke bare én:

Det er alltid en i klassen som alltid gjør alt riktig. Altså, oppfører seg så godt som du nesten ikke kan forvente av noen. Og så får den eleven som, eh, ja, gjør ting ganske middelmådig i forhold til oppførsel, skal den få i belønning at han skal få lov til å gå ut å bake. Jeg synes det er noe feil der. Det handler om at man skal ha en rettferdig fordeling av hvordan vi gjør ting. Det betyr at jeg forventer at du også er stille, og hvis du klarer å være stille, så får du samme belønning som den personen.

Det ser ut til at denne læreren stiller like krav til alle elevene, og er opptatt av at middelmådig oppførsel ikke skal premieres, når alle har like muligheter til å få belønningen.

En informant trekker frem at hun har benyttet klistremerker som belønning ovenfor enkelteleven, etter forslag fra elevens mor. Hun ble etter hvert oppmerksom på at noen på aktivitetsskolen (AKS) en gang hadde gitt ham en ”lommelapp” som beskrev noe eleven hadde gjort som var bra. Dette gav læreren uttrykk for at hun syntes var positivt, og som hun ville gjøre mer, i stedet for klistremerker. Jeg ber henne fortelle mer om hvordan hun brukte klistremerker som belønning:

Ja, vet du hva, jeg (...) lagde et skjema, og så var det 1-2-3-4-5 timer ca. bortover, og så var det en for spising, friminutt, økt, økt. (...) Så fikk han et klistremerke hvis jeg var fornøyd. Og det betyr å ha generell god arbeidsro, og ro i overganger. (...)

Gikk du gjennom dette med han på forhånd?

Ja ja ja. Og det var mor som foreslo det. Og det var han veldig med på og veldig interessert i. (...) Men samtidig så klarte jeg ikke gjøre noe med de, den tiden hvor det skjer mest tull. (...) Og så hadde vi et lite møte med AKS og ledelsen og da hadde de brukt en lommelapp og det hadde visst vært veldig stas (...) Så da blir det lapper i stedet. Det var en god ide som jeg tar med videre til andre ganger i stedet for klistremerker. Skriv en liten lapp konkret med hva som har vært bra.

Læreren benyttet klistremerker etter ønske fra moren. Etter hvert virker det som læreren ønsker å helle gi lommelapper. Belønningen er rettet mot enkelteleven, og han virker å reagere positivt både på klistremerker og lommelapper.

4.2.5 Oppsummering

Til nå har vi sett ulike beskrivelser knyttet til fellesnevneren tilrettelegging. Betydningen av foreldrenes og barnehagens rolle knyttet til skolestart er belyst, og lærerne beskrev at informasjon fra foreldre og barnehage kunne være betydningsfullt for deres tilnærming til elevene i starten. Lærerne trakk også fram egen evne til raskt å se elevens behov, noe som kan antyde at informasjon fra barnehage og foreldre ikke ble ansett som absolutt nødvendig. En elev hadde en lite heldig skolestart, og ble etter hvert flyttet over i en annen klasse. Om tilrettelegging i opplæringssituasjonen fortalte lærerne om ulike praktiske tilnærminger, som en elev som tegner for å skape ro, og en annen som flyttet pulten fremst i klasserommet når han skulle konsentrere seg. Om differensiering ble det tydeliggjort noen refleksjoner fra lærerne knyttet til hvordan de balanserte enkeltelevens behov mot kravene til felleskapet med henblikk på deres forutsetninger innen sosial kompetanse. Her ble det belyst at en elev med atferdsvansker fikk lov til ting de andre elevene ikke fikk. Informantene beskrev også ulike tilnærminger knyttet til bruk av belønning. En lærer benyttet belønning for hele klassen, mens den andre var mer orientert mot enkelteleven.

4.3 Drøfting av tilrettelegging i lys av teori

Tilpasset opplæring er når det er samsvar mellom lærerens undervisning og elevens læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Barn med atferdsvansker har ofte problemer med selvregulering og problemløsning, og vil følgelig være i behov for at læreren evner å tilrettelegge på en god måte. Trygghet, oversikt, deltagelse og mestring ble nevnt som fire hovedbehov hos barn med atferdsvansker i skolen (se 2.3.6). Den første underkategorien søker å avdekke hvordan informasjon fra foreldrene og barnehagen bidro til at lærerne tilrettela for eleven allerede fra skolestart. Skolestart kan i et økologisk perspektiv forstås som en økologisk overgang preget av risiko, hvor det synes viktig at eleven opplever overgangen som positiv (Ogden, 2009). For at skolene skal klare dette ovenfor elever med spesielle behov, kreves et samarbeid med barnehage og foreldre (Tangen & Dalen, 2012). Når foreldrene involverer seg aktivt i barnas skolegang, har det positiv effekt på barnas sosiale kompetanse og faglige prestasjoner (Webster-Stratton, 2005). Med tanke på eleven som ikke hadde en god skolestart, kan det se

ut til at moren ikke lyktes i å involvere seg aktivt, og basert på lærerens beskrivelser så moren ut til å oppleve sin egen situasjon som vanskelig. Under 2.3.4 ble redegjort for overgangen til skolen, og her hevder Dalen og Tangen (2012) at foreldrene til barn med utagerende atferd kan føle seg mislykket som foreldre, og derfor kan oppleve kontakt med skolen som belastende. Manglende oppfølging ved overganger oppfattes ofte som et betydelig problem av foreldre til barn med spesielle behov. For eleven med en lite heldig skolestart kan det se ut til at manglende oppfølging fra barnehage, foreldre og skole i forbindelse med overgangen var utslagsgivende. Årsaken til denne manglende oppfølgingen kan vi ikke si noe sikkert om, men læreren antyder at moren kan ha valgt å ikke godkjenne at barnehagen tok kontakt med skolen for å informere om elevens spesielle behov. Læreren sier at første skoleuke må ha fortonet seg som et mareritt for eleven. Ser vi på skolestart som en økologisk overgang hvor det er risikoforebyggende at eleven opplever overgangen positivt, kan vi her slutte at det motsatte viste seg å være tilfelle. At eleven opplevde det som negativt kan ha sammenheng med at det ikke var etablert en trygghet for eleven. Slåttøy (2002) pekte blant annet på behovet for trygghet, som særlig viktig for elever med atferdsvansker. Det motsatte av trygghet, er redsel og angst, hevdet Slåttøy (2002). At elevens atferdsvansker viste seg å være rimelig omfattende førte til at eleven ble plassert i en ny klasse med mer erfarne lærere. Man kan tenke seg at dersom det var etablert et samarbeid mellom skolen, foreldrene og barnehagen forut for skolestart, ville kanskje eleven vært plassert i denne klassen fra starten av. Man kan også tenke seg at læreren da ville hatt en mulighet til å tilrettelegge for eleven slik at man langt på vei kunne unngått negative opplevelser.

Knyttet til denne eleven, kan det i et økologisk perspektiv tyde på at kvaliteten på mesosystemforbindelsene i guttens primære miljø ikke er gode. Lærerens inntrykk av moren som usikker og tynget, og beskrivelsene av en problematisk tilknytning i barnehagen, kan underbygge dette. Det vil slik være hensiktsmessig å tilnærme seg denne elevens atferdsvansker i et helhetsperspektiv, hvor hjemmeforhold og negative erfaringer i skolen, og kanskje også barnehagen, kan forklare økologien i atferdsvanskenes utvikling. Det at læreren trekker frem moren, overgangen og klassebyttet, tyder etter min mening på at læreren evner å se vanskene i et økologisk perspektiv, om enn ubevisst, og at dette igjen preger hennes tilnærming til eleven. Læreren sa at hvis de hadde visst om elevens behov på forhånd kunne de vært forberedt på de situasjonene eleven synes var vanskelig. Dersom de hadde vært forberedt, ville de antagelig også hatt forutsetninger for å tilrettelegge bedre, og eleven kunne slik vært skånet fra en skoleuke læreren mente måtte ha fortonet seg som et mareritt for han.

Slik vi så av det relasjonelle perspektivet på læring (punkt 2.1.5) tar eleven med seg læring fra én kontekst inn i den neste, og dette perspektivet forstår problematferd som samhandling i en negativt ladet kontekst. Når en elev får en så negativ skolestart, er det naturlig å tenke seg at eleven tar med seg læringen i den neste konteksten. I den nye klassen vil elevens atferd være preget av det han lærte i den forrige klassen. Dette vil kreve at den nye læreren møter denne utfordringen hos eleven, og evner å etablere samhandling i ny kontekst, som igjen kan bidra til å avlære eller justere det eleven tok med seg fra den forrige klassen.

En annen lærer beskriver at informasjon fra foreldre og barnehage på forhånd gjorde at hun tilpasset sin tilnærming til eleven, og fokuserte ekstra på å unngå at eleven skulle få negative opplevelser ved skolestart. Slik punkt 2.3.4 skisserer, er skolestart en avgjørende fase hvor læreren aktivt kan påvirke det sosiale klimaet i klassen, noe det kan se ut som denne læreren gjorde. Denne lærerens tilnærming kan sies å skape trygghet for eleven, som vi vet er et vesentlig behov. Hun var bevisst på at de andre elevene ikke skulle få et inntrykk av at eleven får mye kjeft, noe som kan tolkes som at læreren er bevisst sine holdninger til elevene, slik vist i punkt 2.5.3. Det kan videre tenkes at informasjonsutvekslingen bidro til å skape en positiv økologisk overgang for eleven, og at dette igjen virket forebyggende på atferdsvanskene som kunne oppstått om overgangen hadde vært negativ.

Ut fra dette kan det hevdes at informasjon fra foreldre/barnehage kan ha stor betydning for hvordan læreren tilrettelegger for eleven allerede fra skolestart. Sikres alle elever en positiv skolestart kan det tenkes å redusere omfanget av problematferd. Vi vet at atferdsproblemer i skolen ofte kjennetegnes ved fastlåste negative samspillsmønstre eller onde sirkler (Ogden, 2009). Kommer elevene inn i en positiv sirkel fra første skoledag vil man derfor kunne hevde at atferdsproblemer ikke får mulighet til å utvikle seg. I teorien vil det da muligens heller ikke være snakk om noe problem. Betydningen av gode overganger og positivt samspill regnes som sterke beskyttelsesfaktorer mot atferdsproblemer (Ogden, 2009; Drugli, 2008).

Opplæringslova §9a-2 (1998), *det fysiske miljøet*, sier at alle elever har rett på en arbeidsplass som er tilpasset deres behov. Det står også at skolene skal tilrettelegge det fysiske miljøet slik at behovene for trygghet og læring ivaretas. Informanten som beskrev fleksibiliteten i klasserommet, hvor eleven fikk sitte bak for å ha oversikt, men flytte pulten sin fremst inntil vegg for å oppnå konsentrasjon, kan sies å være i tråd med målet om et fysisk miljø tilpasset elevens behov. Lærerne ser også ut til å ha funnet strategier sammen med elevene,

hvor disse momentene fremmes, til tross for elevenes urolige atferd. Totalt sett kan disse tilretteleggingsformene også forstås som tilpasset opplæring i praksis, hvor elevens evner og forutsetninger avgjør lærerens tilnærming. Det kan se ut til at eleven som fikk flytte pulten når han skulle jobbe har blitt mer bevisst egne læringsprosesser, siden han uoppfordret flytter pulten sin fremst inntil veggen når han trenger å jobbe konsentrert. Under prinsipper for opplæringen i læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), under punktet elevmedvirkning, står det: ”I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring” (s. 4). Ogden (2012b) trekker frem det fysiske miljøet i undervisningsrommet, og sier at det bør være funksjonelt slik at det kan fremme læring. Han sier (2012b, s. 27): ”Lærere bør derfor ha et bevisst forhold til klasserommets innredning, elevenes plassering og hvordan de strukturerer aktivitetene på en funksjonell måte”. Ut fra lærerens beskrivelser kan det virke som at hun har et bevisst forhold til hvor eleven plasseres i klasserommet, og hvordan de ulike aktivitetene struktureres, slik Webster-Stratton (2005) trekker frem som gunstige tilnærminger ovenfor elever med atferdsvansker (se for eksempel punkt 2.5.1). Det kan også sies å være elevmedvirkning, da eleven selv får være med å bestemme hvor han skal være når han skal jobbe med oppgaver. At eleven jobber godt under disse forutsetningene kan tyde på at han er blitt bevisst hvordan han lærer best, noe som kan gi positive framtidsutsikter for læring, da han allerede se ut til å ha tilegnet seg en strategi for konsentrasjon og kunnskapstilegnelse. Metakognisjon er en annen betegnelse for *å lære å lære*, altså bevisstheten rundt hvordan man lærer og bevisstheten knyttet til bruk av læringsstrategier (Ekeberg & Holmberg, 2004).

En lærer fortalte at hun benytter seg av tegning for å holde eleven rolig slik at han ikke forstyrrer andre. Hun fortalte også at hvis mye av undervisningen foregikk muntlig, har eleven lett for å bli urolig. I følge Ogden (2009) kan noen uoppmerksomme og urolige barn ha vanskeligheter med abstrakt tenkning, noe Drugli (2008) også ser ut til å underbygge. Slik jeg ser det representerer tegning noe konkret, og lærerens tilnærming kan her tenkes å hjelpe eleven til å finne ro. Hun gir uttrykk for at eleven får med seg mer av det som blir sagt når han tegner og har ro i kroppen, enn når han er veldig urolig. Denne tilnærmingen kan også settes i sammenheng med behovene for trygghet og mestring, som Slåttøy (2002) presenterte. Tegning er ifølge læreren noe eleven mestrer, som man igjen kan anta at skaper trygghet. Når trygghet og mestring er tilstede, kan det virke forebyggende på atferdsvanskene. Dette kan forstås som læringsfremmende, gjennom at eleven ”får med seg mer”, som læreren sier.

Sett fra den forståelsen av differensiering som ble redegjort for under punkt 2.4.4, kan man diskutere hvorvidt det kan kalles differensiering å la to elever være inne for å spille data i friminuttet, slik den ene informanten gjorde. Jeg vil nå argumentere for hvorfor vi kan forstå dette som en form for differensiering: Opplæringslova (1998) §2-3 omhandler *Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa*. Her står det at grunnskoleopplæringa også skal omfatte sosial opplæring. Spør man seg hva skolens innhold er, kan det logisk utledes at skolens innhold omhandler opplæringen. §1-3 i Opplæringslova (1998) sier at alle elever har rett på en tilpasset opplæring basert på evner og forutsetninger. Eleven der er tale om her, har fra lærerens ståsted ikke forutsetninger for å lykkes sosialt på samme måte som jevnaldrende barn, uten nødvendig tilrettelegging. Opplever han å mislykkes i lek ute i småfriminuttene, kan dette tenkes å forsterke atferdsvanskene og påvirke elevens selvbilde negativt gjennom de sosiale prosessene som utspilles i et slikt friminutt. Det vil heller ikke fremme verken trygghet, oversikt, deltagelse eller mestring (se punkt 2.3.6). Læreren sier hun benytter noen av friminuttene til at eleven kan bygge en positiv relasjon til en annen elev, og få oppleve positiv samhandling gjennom bruk av dataspill mens resten av elevene ved skolen er ute. Dette var en tilnærming læreren fikk mange spørsmål fra de andre elevene på, og læreren valgte her å være åpen og forklare elevene at denne gutten strevde med å få venner og var i behov for trening i å være sammen med andre. Slik inkludering ble gjort rede for under punkt 2.4.3, kan dette tiltaket tenkes å ha bidratt til at eleven opplevde å være anerkjent som en likeverdig deltager i større grad enn hvis han opplevde ydmykelser gjennom å mislykkes i det sosiale fellesskapet ute i friminuttet. Det at eleven fikk ha med seg en klassekamerat fremstår som en betingelse for at dette tiltaket kan vurderes som positivt etter mitt syn, fordi det virker å være tilpasset elevens forutsetninger. Hadde han vært plassert inne alene foran datamaskinen som et regelmessig tiltak mens de andre var ute, ville det etter mitt syn ikke kunne vurderes like positivt, da det i praksis ville betydd ekskludering. Spørsmålet ville da blitt om det var bedre at han mislyktes ute blant de andre elevene, enn at han ble beskyttet fra disse opplevelsene ved å være inne alene i friminuttene. Svaret på det ville antagelig vært ingen av delene; skolen er pliktet å gi eleven en trygg og inkluderende skolehverdag hvor eleven skal oppleve å være en anerkjent del av fellesskapet.

Lærerne virker samstemte når det kommer til å skåne elever for situasjoner de ikke har forutsetninger for å mestre. Dette utgjør etter mitt syn en sentralt moment innen hovedtemaet tilrettelegging: Læreren kjenner eleven og vurderer elevens forutsetninger opp mot de krav som stilles, og mye av de kravene som elevene strever med er tilknyttet sosial kompetanse.

En informant trakk frem bruken av belønning som et tiltak mot alle elevene, og fremhevet urolige elevers konkurranseinstinkt og antydte at det vekket motivasjon hos dem til å klare å få stjerne. Forholdet mellom individuell og kollektiv belønning i en klasse er et omdiskutert tema, hevder Nordahl et al. (2005), og denne informanten er tydelig på at hun ikke foretrekker individuell belønning. Nordahl et al. (2005) stiller spørsmål ved om det er riktig at elever som mestrer en type atferd ikke skal få belønning for det, mens en elev som vanligvis ikke mestrer atferden, blir belønnet. Finnes det en risiko for at andre elever vil vise negativ atferd for å få de samme godene? Nordahl (et. al, 2005) hevder at gjennom å forklare alle elevene så åpent som mulig, at dette er krevende for eleven og noe han må øve på, så aksepterer de andre elevene dette. Dette er ikke en tilnærming denne læreren benytter. Hun benytter en belønningsform som først og fremst omtales som kollektiv belønning, men den kan også forstås som individuell. De som får en strek ved navnet sitt, får ikke stjerne for den timen. Derfor vil det være noen som får stjerne, og andre som ikke får. Samtidig har alle *mulighet* til å få stjerner. Ut fra Skaalvik og Skaalvik (2013) sine prinsipper for å belønne elever (se punkt 2.6.2), ser læreren ut til å handle i tråd med mange av dem, men ikke alle. Bl.a. hevder Skaalvik og Skaalvik (2013) at man bør belønne innsats fremfor resultater. Hvis det kun er resultatene som belønnes vil elevene lære at det er det viktigste, og ikke om de har anstrengt seg for å oppnå dem. Et annet prinsipp er at belønningen skal være tilgjengelig for alle elever. Denne belønningsformen læreren viser til er tilgjengelig for alle, men det kan se ut til at kravene for å oppnå dem er like. Dermed blir det lettere et fokus på resultat, og det er i liten grad relevant hva elevene har gjort for å *prøve* å oppnå belønningen.

En annen informant sier hun benytter en individuell belønningsform, først gjennom klistremerker etter råd fra elevens mor, men etter å ha sett hvordan lommelapper kan benyttes ønsker hun heller å bruke denne belønningsformen. Læreren sa eleven var innforstått med de kravene hun stilte for å gi klistremerker, noe som kan sies å være i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2013) sitt prinsipp om at eleven bør vite eksakt hvilken atferd som belønnes (se punkt 2.6.2), et prinsipp Webster-Stratton (2005) og Nordahl et al. (2005) også vektlegger. Lommelapper så ut til å bli gitt en gang i blant, hvor det ble skrevet noe konkret som hadde vært bra. Slik jeg forstår dette tiltaket, kan det neppe kalles et belønningssystem, men ut fra perspektivene om å forsterke visse typer atferd (se 2.6.2), kan det ha relevans. Gjennom at lappene beskriver noe konkret, er det sannsynlig at eleven forstår hvorfor han belønnes med denne lappen. Det ser også ut til å være i tråd med det siste punktet fra Skaalvik og Skaalvik

(2013) (se 2.6.2). Gitt at lommelappene trekker frem noe positivt eleven har gjort kan det forstås som ros gitt i skriftlig form. Ros som belønning bør være troverdig, konkret og ta utgangspunkt i noe positivt eleven har gjort, hevder Skaalvik og Skaalvik (2013). Dette ser ut til å være tilfelle i denne lærerens tilnærming, og en kan anta at hun her har mulighet til å forsterke prososial atferd hos eleven.

4.4 Lærerrollen

I utformingen av dette temaet vektlegges de ulike informantenes beskrivelser av og refleksjoner rundt egen praksis knyttet til hvordan de tilnærmer seg elevene. Følgende underkategorier er utarbeidet, med utgangspunkt i hva lærerne fokuserte på og min tolkning av dette: *Lærerens proaktive tilnærming, forventinger til eleven, erfaring og lærerens holdninger.*

4.4.1 Lærerens proaktive tilnærming

En proaktiv lærer gjør nødvendige grep i forkant for å motvirke de prosessene som skaper problematferd. En lærer som er reaktiv er den som først reagerer når eleven har krysset en grense og vist negativ atferd (Webster-Stratton, 2005; Nordahl, et al., 2005). Fokus vil her rettes mot det lærerne gjør for å forebygge problematferd.

Alle lærerne snakket mye om hvordan de tilnærmet seg elevene sine, både som individer og som medlemmer av fellesskapet. De fokuserte mye på at måten de møtte elever med utagerende atferdsvansker på, var gjennom å legge til rette slik at elevene unngikk å havne i situasjoner de ikke hadde forutsetninger for å mestre. En lærer forteller om situasjoner som ofte kunne være problematiske:

Når det var for eksempel oppbrudd i timen, skulle legge bort bøker og finne nye. Eller at vi skulle legge bort og så gå i friminutt. Nesten hver gang så var det noen som ble slått eller sparket på veien. (...) Når det var liksom oppbrudd på en eller annen måte. At strukturen var borte. Da skjedde det. Og da handler det om hvor er det du plasserer elevene i klasserommet, for at det skal unngås mest mulig. La han gå først, i stedet for å la andre gå foran han, for da presser han seg jo bare forbi. Det er disse tingene du må bare tenke over.

Her forteller læreren om hvordan egne erfaringer har gjort henne oppmerksom på viktigheten av å være i forkant. Hun peker på struktur som faller bort som utløser for den problematiske atferden, og på små tilnærminger som gjør at man unngår negativ atferd. En informant forteller at den utagerende eleven hun er kontaktlærer for har behov for å være forberedt før noe skal skje. Hun forteller om ulike tilnærminger som benyttes ovenfor eleven:

Visualisering av det vi holder på med. Tydelige forklaringer, sånn at jeg sikrer at han ikke misforstår en oppgave for eksempel, for det kan velte hele dagen for han. Forberedelser på hva han skal gjøre på forhånd. Han som er assistent i klassen har egentlig ansvar for en annen elev, men han har før timene forberedt han på hva vi skal gjøre, vist han oppgavene og sidene i boka, så når han kommer inn er det kjent allerede. Planer for uka, så han vet hva hver dag inneholder av fag og sånn.

Hun sier at hun visualiserer mye av det de skal gjøre på skolen, gjennom bilder og illustrasjoner. Tydelige forklaringer er viktig for å sikre at eleven ikke misforstår en beskjed eller oppgave. Hun ser ut til å etterstrebe forutsigbarhet for eleven.

Informantene beskriver ulike scenarier hvor deres utagerende elever er involvert, hvor disse elevene lett havner i konflikter, skaper uro og ubehageligheter ovenfor andre. En informant forteller om hvordan hun kommer negative situasjoner i forkant gjennom å unngå at eleven sitter sammen med andre elever som kan gire han opp og skape uro:

Han er jo i dialog med noen andre gutter. Og det blir ofte mye tull. Så jeg passer på at de ikke får sitte sammen i klasserommet, de har heller ikke plass sammen på fast oppstillingsplass eller turvenn, sånn at de er litt fra hverandre og ikke kan ha blikkontakt.

Det virker som læreren ønsker å komme problemer i forkant gjennom å plassere bestemte elever et stykke unna hverandre.

4.4.2 Forventninger til eleven

Alle lærerne beskrev viktigheten av at de hadde forventninger til elevene. En lærers beskrivelser viser en interessant side ved dette temaet. Hennes elev er den som virker å ha de

største atferdsvanskene av de som omtales i prosjektet. Lærerens forventninger til han har vært lave. Hun fortalte at tidlig i skoleåret var én forventning nok, og at de har utvidet krav og forventninger etter hvert. Hun forteller om hvordan hun har tilpasset sine forventninger til eleven, og hvordan hun har tilnærmet seg han:

At vi må jobbe med ett mål av gangen. Ta en, hva skal jeg si, en forventning til han av gangen da. Så i starten var forventningen at han faktisk skulle komme inn til timen. Om han fikk gjort noe i den timen da fikk bare være. Forventningen da var at han skulle sitte på plassen sin. Så var det at han ikke skulle slå noen. Ta det i små skritt av gangen da.

Informanten beskriver så en annen situasjon som skjedde nylig, hvor hun ble overrasket, da hennes forventninger til eleven ikke stemte med det som skjedde. Hun snakker om hvordan eleven fungerer i forhold til å samarbeide med andre:

Jeg hadde egentlig første positive opplevelsen rundt det med samarbeid i går. Hadde egentlig forventet at han skulle freake helt ut. Vi hadde hele 1. til 3. trinn her. Alle spredd rundt på skolen i forskjellige grupper på forskjellige aktiviteter. Da endte han på gruppe sammen med både 1. 2. og 3. klassinger. Og da var han innom meg på én av tre aktiviteter da. Og jeg var egentlig veldig godt forberedt på at dette kom til å gå galt. (...) Og da, jeg la nesten ikke merke til at han var der, jeg så at han deltok i samtalen, og kom med forslag, og.. Jeg ble helt sånn derre hva i all verden skjer nå? Og så tenkte jeg litt over det etterpå, at kanskje det har hatt noe med det at han har blanke ark hos disse ungene, det er ingen der som vet hvordan han har reagert før eller, hva han sliter med da, så for han så var det kanskje for en gangs skyld å være helt normal, holdt jeg på å si.

Tross lave forventninger ble læreren altså positivt overrasket over at eleven viste nye sider ved seg selv, og hun tror det kan ha sammenheng med at eleven fikk begynne med blanke ark.

En informant snakker om å legge til rette for at eleven skal mestre, slik at de andre elevene kan se at eleven mestrer. Dette bidrar til å skape et positivt bilde av eleven i de andre elevens øyne, sier læreren. Hun kobler i det følgende sammen det å ha positive forventninger til elevens mestring med de andre elevenes oppfatning av eleven:

Du skal ikke sette lavere forventninger til de fordi at du ser at de ikke mestrer det ene eller det andre. Men det er å legge til rette for at de kan gjøre det best mulig sånn at de andre elevene kan se at dette her fungerer, enn at du bare skal ha det negative bildet. (...) At du setter han mer i en lederposisjon ofte. I stedet for å være den store stygge ulven så kan han få ansvar. (...) På en eller annen måte så er det noe som skjer innvendig som gjør at de blir veldig stolte av seg selv, blir litt større på alle måter. Og det fungerer. (...) Stole på at de kan klare jobben i stedet for å holde de nede hele tiden.

Læreren vektlegger altså at man ikke bør sette lavere forventninger, men heller fokusere på hvordan man kan legge til rette for at de kan gjøre det best mulig. Hun trekker også frem at hun gir elevene ansvar og tillit, blant annet gjennom å sette de i en lederposisjon, noe hun mener fungerer godt.

4.4.3 Holdninger til elever med utagerende atferd

Her søkes lærernes beskrivelser av hvordan deres holdninger kan påvirke elevene. En informant snakker om at de andre elevene i hennes klasse ser at hun som lærer liker den utagerende eleven og bryr seg om ham. Hun tror at det er derfor de andre klager så lite på han. Læreren snakker om at de andre elevene på skolen ikke er tilstede i timene og derfor ikke ser hvordan læreren er ovenfor eleven. Dette kan være en grunn til at eleven får flere klager og mer negativt fokus fra de andre elevene utenfor klassen, undrer informanten. Her følger et utdrag fra intervjuet:

De andre klassene ser jo ikke det. Og der får vi mer klager på ting han har sagt og gjort. Fordi barna ser jo ikke at det gjøres noe. De andre foreldrene ser jo ikke at han blir fulgt opp.

Tenker du da i motsatt fall, at hvis elevene dine hadde sett du var mye sint, frustrert, gitt han flere negative tilbakemeldinger, at det hadde forsterket den tendensen?

Ja, det tror jeg. Jeg er jo da med på å stigmatisere han.

Du merker det da, kontra de andre klassene?

Det er tanke som har slått meg (...) at når de kommer med klager har jeg lurt litt sånn på: Hvorfor aksepterer de så greit i klassen min da, hvor det egentlig skjer enda mer

tull? Men det tror jeg er min måte å være på ovenfor han, og hvordan jeg tar det ovenfor de andre barna egentlig.

Denne læreren sier hennes klasse klager mindre på denne gutten enn hva elevene i de andre klassene gjør. Hun setter det i sammenheng med sin tilnærming til denne eleven. En annen lærer ser ut til å ha noen av de samme refleksjonene. Hun sier:

Det viktigste er at alle skal bli ivaretatt og alle skal føle at vi er respektert av læreren og av de andre medelevene. Og hvis du kommer i en sånn situasjon at du bare hakker på en elev hele tiden, selvfølgelig vil elevene legge merke til det.

Felles for disse informantene er at deres holdning og væremåte ser ut til å være noe de har et svært bevisst forhold til. De vektlegger at de andre elevene kan påvirkes av deres væremåte og hvilke holdninger de kommuniserer.

4.4.4 Erfaring

Alle lærerne gav uttrykk for å være erfarne. En lærer beskrev at hennes elev egentlig begynte i en annen klasse, men siden eleven ikke hadde det så bra der ble han flyttet til hennes klasse på grunn av erfaringen som denne læreren og hennes kollega har. Hun forteller:

I den andre klassen er det en helt fersk lærer. Helt nyutdanna. Og har jo aldri møtt lignende problematikk i det hele tatt. Så det hun da starta med var å være veldig konsekvent, ta alle småting, ta alle situasjoner. Det ble fryktelig vanskelig for han for det ble kritikk på kritikk på kritikk.

Informanten antyder at den nyutdannede læreren kritiserte eleven for mye, og at dette har sammenheng med manglende erfaring.

Alle informantene reflekterte en del over tidligere erfaringer i intervjuene. Erfaring utmerket seg derfor som en vesentlig kategori under analysen. En informant fortalte at hun overtok en klasse da hun var nyutdannet som var kjent for mye problematferd. Hun beskrev det som en tøff utfordring, men trakk frem en sosiallærer ved skolen som gav henne råd:

Og det som satte seg mest for min del var den der prøv å snu alt til det positive. Å få det var det beste rådet jeg noen gang har fått. I stedet for å bite merke i alt som er negativt. Så det hjalp meg veldig.

Informanten trekker frem dette rådet som særlig betydningsfullt i den situasjonen hun var i.

En av informantenes første møte med atferdsproblematikk var da hun var nyutdannet. Hun forteller om møtet med en elev som hun har tenkt mye på i ettertid. Hun forteller:

Det var veldig vanskelig. Du føler jo at du mislykkes på jobb hver eneste dag, og ofte reagerer man da, hvertfall gjorde jeg, med å være veldig mye sint på den ungen. Og, jeg tenker sånn gjennom utdanning så burde det være et mye større fokus enn det i hvert fall var da jeg tok lærerutdanningen da, for da følte jeg det var veldig mye fag og veldig lite mennesker.

Informanten reflekterer over at hun var mye sint på eleven, og antyder at lærerutdannelsen ikke forberedte henne på atferdsproblematikk.

En informant beskriver sitt første møte med atferdsproblematikk, og trekker frem en klasse som hun sa ”ingen ville ha”, som var den første klassen hun overtok etter utdannelsen. Hun var da 24 år. Hun forteller:

Og det var sånn at jeg kasta opp hver morgen jeg skulle på jobb. Kjørte på jobb med spypose i bilen. Kom hjem på fredag, vi vasket huset og så slappet vi av. (...) På søndag var det bare å begynne å planlegge. For jeg måtte planlegge alle timer så mye, ha så mye oppgaver at de ikke hadde tid til å se opp.

Hun reflekterer over at hun lærte viktigheten av systematikk og struktur, og at hun måtte ha detaljerte planer for alle timer slik at elevene ikke fikk muligheten til å gjøre andre ting. Læreren gir uttrykk for at dette innebar store personlige påkjenninger.

4.4.5 Oppsummering

Lærerens proaktive tilnærming, forventinger til eleven, lærerens holdninger og erfaring var underkategoriene til kategorien lærerrollen. Oppsummert beskrev informantene ulike måter å komme problematferd i forkant på. Lærere som er proaktive er mer opptatte av å komme problemer i forkant enn å reagere på den når de har oppstått. Hva gjelder forventninger til eleven fikk vi innblikk i to ulike tilnærminger, hvor den ene var opptatt av å sette høye krav, mens den andre hevdet et lite krav av gangen var nok. Alle informantene trakk frem erfaring som betydningsfullt for måten de tilnærmer seg elever med atferdsvansker på i dag, og de fortalte om hvordan de opplevde å møte problematferd som uerfarne lærere. Til sist beskrev informantene en bevissthet til sin egen rolle som lærere gjennom betydningen av deres holdninger til eleven med atferdsvansker, og betydningen det får for hvordan alle elevene forholder seg til den med atferdsvansker. Alt dette er sider ved lærerrollen som ble funnet relevante i dette prosjektet, og som vil drøftes i kommende avsnitt.

4.5 Drøfting av lærerrollen i lys av teori

Slåttøy (2002) beskriver fire hovedbehov elever med atferdsvansker ofte har (se pkt. 2.3.6); trygghet, oversikt, deltagelse og mestring. Ut fra lærernes beskrivelser kan det virke som at de ivaretar disse behovene gjennom blant andre proaktive tilnærminger, og kanskje særlig behovene for oversikt og trygghet oppfylles gjennom lærere som evner å komme problemer i forkant. Slik jeg ser det legger de også til rette for elevens deltagelse, og gjennom proaktive strategier som hindrer negative situasjoner bidrar de også til at elevens mestring ivaretas. Ogden pekte på at proaktive klasseledere var mer opptatt av å handle før uheldige situasjoner oppstår. Den proaktive læreren etablerer nødvendige rammer for klassen som minimerer negativ atferd (Ogden, 2012b; Webster-Stratton, 2005). Forutsigbare timeplaner og overgangssituasjoner regnes som strukturer som støtter elevenes læring og forebygger problematferd (Webster-Stratton, 2005), noe som i stor grad harmonerer med Slåttøy (2002) sine perspektiver, og som gjenspeiles i informantenes beskrivelser.

Vi tar nå med oss beskrivelsene av den læreren som hadde en elev hun stilte lave forventninger til, men som hun ble positivt overrasket over evnen til å samarbeide med noe eldre barn. I lys av den teoretiske referanserammen som ble presentert under kapittel 2, kan vi her trekke paralleller til sosial læringsteori, økologi og en relasjonell og kontekstuell forståelse av læring. Det sier også noe om det Tangen (2012) kaller en relasjonell forståelse. I

dette tilfellet er atferdsvansker relativt, og forekommer i bestemte økologiske systemer. For eksempel forekommer det i én bestemt klasse, men ikke på gruppearbeid med elever fra 2. og 3. klasse. Det interessante er at læreren hadde klart negative forventninger, men likevel reagerte eleven positivt, noe som overrasket læreren. I denne situasjonen ble kanskje ikke eleven møtt med negative forventninger fra de andre elevene han samarbeidet med, siden de ikke kjente han fra før. Ser vi denne situasjonen i lys av redegjørelsen av en atferdpsykologisk tilnærming til læring, fremgår det et fokus på miljøfaktorer som kan hemme eller fremme bestemte handlinger. Miljøbetingelsene kan ha vært utslagsgivende for at denne eleven viste en ny side av seg selv, som overrasket læreren, den personen som kanskje kjenner han best på skolen. Befring (2004) forklarer Banduras teori om self efficacy som ”personlig operasjonalitet og tiltro til egne vilkår” (s. 89). Dersom man opplever å lykkes som et resultat av egeninnsats, vil det skape tiltro til egne ferdigheter. Ut fra dette perspektivet kan den opplevelsen eleven hadde med de litt eldre elevene ha vært en mestringsopplevelse som kan ha økt elevens tiltro til egne ferdigheter. Dette var en situasjon han mestret uten oppmuntring eller tilrettelegging fra læreren. Muligens var miljøet strukturert på en slik måte at han selv klarte å mobilisere de ressursene som var nødvendig.

En informant beskrev tydelig viktigheten av å ikke legge forventningene for lavt. Slik Befring (2004) gjengir Bandura under punkt 2.5.2, kan også denne lærerens beskrivelser ses i lys av nevnte teori, etter mitt syn. Befring trekker her frem at læreren kan strukturere situasjoner slik at barna tror de kan være aktører i egne liv (Befring, 2004). Gjennom at læreren gir eleven ansvar hun tror han kan mestre, kan man se på det som at hun strukturerer situasjoner til fordel for eleven. Dette er også i tråd med Slåttøy (2002) sine perspektiver på de fire hovedbehov elever med atferdsvansker har i skolen, og særlig harmonerer dette med punktet om elevens behov for mestring. Viktigheten av mestringsopplevelser kan også ses i sammenheng med forebygging sosiale og emosjonelle vansker. Opplevelser av mestring kan her fremme konsentrasjon og læring, og forventningene til elevene må derfor være høye og realistiske (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Hvis læreren gir eleven mye negativ oppmerksomhet, vil dette fanges opp av medelevene som vil se på eleven som mindre attraktiv sosialt. Elever som får mye negative tilbakemeldinger fra lærerne har også en høyere risiko for å bli utsatt for krenkelser av medelevene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Nordahl et al. (2005) hevder at lærer-elev-relasjonen er lærerens ansvar å etablere, og gjennom den relasjonen signaliserer en hva andre

betyr for deg. I lys av dette kan det slutes at lærerens holdning til elevene er av stor betydning. Informantene trekker frem at lærernes holdning ovenfor den utagerende eleven har sammenheng med hvordan holdningene til de andre elevene utvikler seg. Her virker informantene særlig bevisste på sine roller. Gjennom å påvirke faktorer i elevens miljø (i dette tilfellet lærerens holdninger) kan lærerne fremme ønskede prosesser, slik et behavioristisk læringssyn impliserer; de kan tenkes å tilrettelegge miljøbetingelsene gjennom å tilpasse sin væremåte. En annen måte å se det på er at lærerne dyrker positive imitasjonsmodeller gjennom å fremstå som forbilder for elevene, noe som er i tråd med Ogden (2009) sine beskrivelser av et sosialt læringsperspektiv. Lærerne er her gode rollemodeller for en positiv, vennlig og respektfull væremåte ovenfor alle elevene, og dermed øker sannsynligheten for at alle elevene vil justere seg deretter.

Når vi skal forstå disse sidene ved lærerrollen virker mye å ha sammenheng med erfaring, evnen til å gjenkjenne behov hos elevene og evnen til å ta valg på bakgrunn disse. Sollesnes (2008) refererer til Aristoteles sitt kunnskapsbegrep; fronetisk kunnskap (se punkt 2.5.4), som betyr handlingskunnskap. Sollesnes (2008) betegner dette som lærerens totale beredskap til å møte utfordringer i skolehverdagen. Ogden (2009) mener at dyktige klasseledere kjennetegnes ved deres evne til å lære av feil og søke ny kunnskap for å forbedre praksis. Alle disse lærerne ser ut til å enes om at første gangen man møter problematferd i skolen, er det en utfordring man ikke mestrer umiddelbart. En informant trekker fram at de ikke lærte om dette på lærerskolen, men måtte lære gjennom praksis. En annen trekker fram hvor belastende det var, gjennom at hun kastet opp hver morgen. En informant beskrev hvordan den nyutdannede læreren gikk inn for å være veldig konsekvent fra starten av, noe som medførte at eleven med atferdsvansker fikk mye kritikk som var vanskelig for han å håndtere. Erfaring hos læreren ser ut til å spille en betydelig rolle for hvordan elever med atferdsvansker møtes i skolen. Kontra den nyutdannede læreren virker det som alle informantene i dag har et vidt register av handlingskunnskap de anvender. Ut fra lærernes beskrivelser handler mye om å tilnærme seg alle nye situasjoner med en viss fleksibilitet og evne til å lese eleven. Sollesnes (2008) sier at elever med problematferd ikke kan møtes ut fra oppskrifter i en manual, og at man i stor grad må ta avgjørelser på sparket. Derfor blir den solid forankrede handlingskompetansen viktig, mener han (2008). Jeg spurte mange av informantene *hvorfor det*, eller *hva sa dere til de andre elevene da*, når de fortalte om spesifikke måter de har løst en situasjon på, for eksempel i forhold til differensiering slik det ble drøftet tidligere. Lærerne svarte som oftest noe som hadde sammenheng med deres

vurdering av situasjonen der og da. Det var mange faktorer de tok med i beregningen. Hva hadde skjedd i forkant, hvordan var elevens dagsform, hva har eleven forutsetninger for å klare, osv. Dette slår meg som refleksjoner hvor lærernes handlingskunnskap tydeliggjøres. Både Ogden (2009) og Sollesnes (2008) holder fast ved at selv om det finnes noen som bare ”har det”, kan det å bli en dyktig klasseleder og pedagog læres gjennom erfaring og refleksjon over egen praksis.

4.6 Inkluderende tilnærminger

Han har ikke noen sånn perm. Vi prøvde det i starten, men det uttrykte han selv at han ikke ville. Han ville ikke være annerledes. Han ville være som de andre.

(Kontaktlærer)

Inkludering som begrep handler om ”den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som del av et fellesskap” (Befring, 2012 s. 42). Kanskje kan det sies enklere, at inkludering kan handle om elevens opplevelse av å være som de andre, slik sitatet ovenfor illustrerer. Slik jeg forsto informantene hadde de mange refleksjoner knyttet til elevens ulikhet, og hvordan de forholdt seg til dette ovenfor elever og foreldre. Derfor har dette temaet fått tittelen inkluderende tilnærminger. Underkategoriene er *åpenhet* og *relasjoner mellom elevene*. Disse drøftes samlet til slutt.

4.6.1 Åpenhet

Åpenhet søker her å beskrive lærernes utsagn knyttet hvor åpne de har valgt å være ovenfor alle elevene når det kommer til ulikheter og spesielle behov hos eleven med atferdsvansker. En lærer beskriver hvordan hun mener åpenhet har vært nyttig. Hun beskriver her en situasjon hvor hun informerte klassen om den utagerende elevens utfordringer:

Vi har i samarbeid med mor fått tillatelse av henne til å prate litt åpent i klassen, også blant de andre foreldrene. Det har vært veldig nyttig. Det å kunne forklare elevene hvorfor han reagerer som han gjør for eksempel. Jeg er overraska over hvor mye de forstår av det.

De andre elevene?

Ja. Og spesielt den overgangen, å bytte klasse. Hvorfor han skulle det. Få en ny

sjanse. Men jeg tror den åpenheten er helt avgjørende for å lykkes der da, med de andre.

Åpenheten har vært avgjørende, mener denne læreren. Det kan virke som at gjennom å forklare medelevene hvorfor denne enkelteleven er som han er, skapes økt aksept som igjen kan tenkes å være viktig for at eleven skal oppleve inkludering.

En annen lærer svarer nei på spørsmål om hun føler hun må sette ord på ovenfor hele gruppa hvorfor eleven får visse fordeler. Hun lar ham få tegne i timene, som de andre ikke får. Hun forteller:

Jeg er veldig bevisst på at barna ikke skal stigmatiseres, men hvis man ikke sier noe om det, så stigmatiserer det like mye som at jeg prøver å ta det opp. (...) Nei, jeg har ikke sagt noe til klassen, selv om de ser han får tegne, men det er også fordi han som de andre får høre det når det er noe galt.

Hun reflekterer rundt at det er like stigmatiserende ovenfor eleven å si noe til de andre om utfordringene, som det er å ikke si noe. Hun sier hun har valgt ikke å si noe, men forsøker å behandle eleven som de andre, gjennom at han også "får høre det" dersom det er noe galt.

En informant virket tydelig på at hun ønsker å være åpen ovenfor de andre elevene, og ser ut til å mene at det er av stor verdi. En annen har valgt å ikke sette ord på elevens spesielle behov ovenfor hele gruppa, og ser ut til å begrunne det i en bevissthet rundt det at barn ikke skal stigmatiseres. Her spriker svarene til informantene noe, som i seg selv er interessant.

En informant forteller at hun ikke krever at alle elever skal sitte rolig på stolen sin når de jobber. Hun ser ut til å mene at elevene får jobbe på den måten de opplever som best. For noen kan det være å stå ved pulten. Hun forteller:

Og da må man tenke over at det som ofte skjer er at elever ser. Åh, hvorfor får han lov til det? Hvorfor får ikke jeg lov? Eller at han forstyrrer meg. Han gjør noe utenom det vanlige. Men da å ta en lang prat og snakke om dette her, at vi er forskjellige. Forstyrrer det deg virkelig at han står og jobber? Eller klarer du å sitte å jobbe med

ditt allikevel?

Dette brukes det mye tid på eller? På toleranse?

Ja det gjør det. Mye tid på å skjønne at vi er forskjellige.

Hun hevder at elever reagerer når noen får gjøre noe uvanlig, og hun forsøker da å snakke med elevene om at man er forskjellige. Dette sier læreren hun bruker mye tid på.

4.6.2 Relasjoner mellom elevene

Her menes det lærerne sier at gjøres for å legge til rette for lek og positivt samvær mellom elevene. Dette kan tenkes at styrker relasjonene mellom elevene, som igjen vil virke inkluderende. En informant forteller om hvordan hun er med å legger til rette for positive relasjoner mellom elevene. Hun beskriver en liten guttegjeng som denne eleven er en del av, men deres lek preges ofte av å ødelegge andres lek. Hun forteller:

For å hjelpe han og disse guttene til å ha hyggelig lek og egentlig ikke bare forstyrre andre i lek for de ikke kommer på noe annet, så prøver vi å ha ukas lek. At jeg introduserer en lek. Så er vi ute å leker den. En eller to ganger. Og så oppfordres de til å leke den i friminuttet. (...) Det har vært litt vanskelig det, å følge regler i lek og leke hyggelig lek. Det er derfor vi prøver å gi dem noen leker”.

Slik jeg tolker henne, har hennes elev hatt vanskeligheter med å delta i positiv lek, og at det ofte har blitt konflikter.

En annen lærer beskriver hvordan personell ved skolen er med på å etablere bestemte rammer for leken i storefri. Hun forteller om hvordan de organiserer dette, med tanke på den utagerende eleven:

De har med seg noen andre som er gode forbilder i leken. Spesielt da unger som vi tror kan være en god venn for han da. (...) Noen ganger er vi gymsalen og driver med ballspill eller noe sånn, andre ganger så er de ute. Men sammen med voksne, som hele tiden kan veilede dem i leken.

I storefri har de ressurser til at voksne kan være tilstede og veilede dem i leken, noe læreren trekker frem som positivt for å prøve å skape gode relasjoner.

4.6.3 Oppsummering

Under åpenhet fremgikk det ulike synspunkter fra informantene. En trakk frem åpenhet som avgjørende for å lykkes ovenfor de andre elevene, mens en annen lærer trakk frem at hun ikke ønsker å stigmatisere eleven, og har bevisst valgt å ikke si noe om elevens vansker til de andre i klassen. Gjennom informantenes uttalelser om hva som gjøres med henblikk på å styrke relasjoner mellom elevene, ble tilnærminger som å gi elevene ukas lek nevnt som en gunstig tilnærming. Her ble det vektlagt at den utagerende eleven ofte ble involvert i episoder hvor andres lek ble ødelagt, og derfor hjalp læreren elevene i gang med mer positive leker. En annen informant trakk frem at de i storefri la opp til at den utagerende eleven fikk være med i mer organiserte lekformer, hvor voksne var tilstede og gav veiledning i leken. Der ble også eleven spleiset med andre elever som læreren antok at kunne være en god lekekamerat.

4.7 Drøfting av inkluderende tilnærminger i lys av teori

En informant uttrykker at det hjalp å være åpen med de andre elevene om den utagerende elevens vansker. Hun ser ut til å formidle at det skapte økt forståelse blant elevene, siden de nå har fått en forklaring på hvorfor denne eleven er som han er, og får lov til å gjøre bestemte ting. Hun sier at det var ”helt avgjørende for å lykkes med de andre”. En annen informant resonnerer motsatt, og sier hun ikke har sagt noe til de andre, for ikke å stigmatisere eleven. Begge disse beretningene har etter mitt syn nær sammenheng med inkludering. Ut fra informantenes opplysninger kan ingen av tilnærmingene kritiseres, slik jeg ser det. Skolen skal drive en opplæring som er tilpasset individet, og som vi har vært inne på før, er sosial opplæring en del av det skolen skal gi elevene. Lærerne ser her ut til å avpasse tilnærmingene til elevens behov. § 9a-3 i Opplæringslova (1998) er klar på at alle elever skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet, og det kan spekuleres i en sammenheng mellom lærerens valg om å være helt åpen og elevens følelse av å bli forstått og akseptert av sine medelever. I lys av prinsippet om inkludering er dette viktig. Inkludering dreier seg om en skole for alle, hvor alle skal få tilpasset opplæring uansett bakgrunn, forutsetninger, evner og behov. Dermed må forståelsen av inkludering ta utgangspunkt i hvorvidt eleven føler seg som en verdsatt del av et fellesskap. Hvis læreren ikke sier noe om elevens behov, og de andre elevene ikke får en god forklaring på hvorfor denne eleven skiller seg ut, kan det tenkes at eleven er i risiko for

ekskludering, gjennom utstøting, latterliggjøring eller mobbing. Dersom læreren er åpen og ærlig med de andre elevene, kan det tenkes at den utagerende eleven vil møte mer empati og forståelse, som igjen vil virke inkluderende. Uten elevens stemme er det umulig å mene noe om hvor inkluderende de ulike tilnærmingene er. Vi merker oss uansett at informantene ser ut til å ha en bevisst oppfatning av hvorfor de gjør som de gjør. Dermed har de kommet frem til ulike konklusjoner, basert på deres forståelse av hva som er best for eleven. I tråd med sentrale intensjoner, er det elevens behov som skal stå i sentrum for de valg og tilnærminger som tas på vegne av dem i skolen.

Dersom barns atferd fører til vansker med jevnaldrende, kan det være alvorlige tegn på utvikling av atferdsvansker, hevdet Drugli (2008). Hun mener også at hvis de avvises i lek predikerer det negativ utvikling og forverring av atferdsvanskene (2008), og dårlige skoleprestasjoner og lav selvoppfatning hevdes å være en konsekvens av sosial avvisning (Ogden, 2009). Sosial avvisning kan forklare hvorfor barn med atferdsvansker søker likesinnede, og i lys av de sosialt forankrede forståelsesmodellene av atferdsvansker vi har vært inne på tidligere, vil vennerelasjoner med mye antisosial atferd øke sjansen for at de antisosiale handlingene over tid blir mer alvorlige (Ogden, 2009). Dette vil i seg selv legitimere hvorfor lærerne tidligst mulig bør legge til rette for inkluderende lekformer. I lys av sosial læringsteori og referansene til Bandura som er gjort rede for tidligere, vil det å få elevene i positive samspillsprosesser kunne virke selvforsterkende for utvikling av prososiale ferdigheter. Barn med atferdsvansker kan streve i sosiale situasjoner grunnet feilvurdering av hva som forventes i samspillet med andre barn, og manglende evne til selvregulering. Dette gjør at de vil være i behov gode tilretteleggingstiltak som sikrer at også de utvikler positive vennerelasjoner på skolen. Voksne som er gode rollemodeller, enten gjennom å vise en lek på forhånd, eller gjennom å følge barna og veilede dem underveis, vil derfor være viktig for elever med atferdsvansker som har vanskeligheter knyttet til sosial kompetanse.

5 Avslutning

Her vil egne refleksjoner rundt svakheter ved prosjektet presenteres. Deretter vil jeg skissere mulige svar på problemstillingen før noen oppsummerende refleksjoner presenteres. Egne tanker om veien videre knyttet til forskning innen prosjektets tema vil avslutte kapittelet.

5.1 Svakheter ved prosjektet

De lærerne som stilte opp til intervjuer virket alle veldig trygge og erfarne, og det er nok en vesentlig grunn til at de tok kontakt. I ettertid har jeg reflektert over hvordan det ville vært om en eller to lærere i undersøkelsen var mer uerfarne. Lærerne jeg snakket med virket i hovedsak å ha kontroll på situasjonen. I samtalene ble derfor betraktninger rundt deres erfaring spesielt interessante. Her må det påpekes at utsagnene kan ha blitt spesielt interessante ut fra min førforståelse og kanskje ubevisste forventinger om hva lærerne kom til å fortelle. Likevel, dersom jeg hadde lyktes i å rekruttere informanter som var mer usikre, og som i større grad opplevde sin situasjon som vanskelig å håndtere, kunne bredden i datamaterialet i sin tur skapt andre teoretiske perspektiver og mulige konklusjoner.

Et annet kritisk moment knytter seg til at informantene er rekruttert ut fra en *oppfatning* av sine elevers atferd. Slik det ble diskutert tidligere, kunne en sakkyndig vurdering som sier noe om atferdsproblematikken, gi mer hold i at påstandene fra lærerne dreide seg om mest mulig reelle atferdsvansker, det vil si atferdsvansker opplevd av flere. Samtidig har det vært en interessant prosess å få høre lærere reflektere over og beskrive egen praksis på både like og ulike måter. Sentralt for dette prosjektet var lærernes tanker rundt og opplevelser av hvordan de tilnærmer seg elever som viser utagerende atferdsvansker på første trinn. Individuelle toleransegrenser spiller selvsagt inn på hvordan vi oppfatter atferdsvansker, og disse toleransegrensene virket også noe ulike hos de forskjellige lærerne.

En tredje kritisk innvending til egen forskerrolle knyttes opp til spørsmålet om jeg har klart å holde egen førforståelse tilstrekkelig i sjakk. Dette vil være umulig å si noe helt sikkert om, men det har vært et fokus gjennom hele prosjektet å holde egne meninger mest mulig for meg selv og slik dyrke den fenomenologiske tilnærmingen. Til sist vil jeg trekke frem som negativt at jeg ikke lyktes i å skaffe en fjerde informant da den opprinnelige informanten måtte trekke seg. Det hadde styrket datagrunnlaget og muligens åpnet dørene for flere

tendenser og andre funn. I det følgende vil jeg forsøke å skissere noen mulige svar på problemstillingen.

5.2 Svar på problemstilling

Gjennom temaene tilrettelegging, lærerrollen og inkludering har jeg forsøkt å synliggjøre hvordan lærere tilnærmer seg elever som viser utagerende atferdsvansker på første trinn. Det kan se ut til at informantene som er intervjuet i denne undersøkelsen, tilnærmer seg elever som viser utagerende atferdsvansker på en mangesidig måte. Lite av det de gjør ser ut til å være fundert i eksisterende systemer. Her tenker jeg særlig på hvordan overgangen til skolen ikke nødvendigvis kan sies å være tilpasset for eleven, gjennom gode samarbeidsrutiner hvor foreldre og barnehage trekkes inn. Lærerne tilrettelegger for elevene ut fra sin egen forståelse av deres behov. Man kan spørre seg om kanskje særlig den ene eleven ble unødig skadelidende for manglende forhåndskunnskap om elevens behov. Samtidig er det positivt at skolen som et strakstiltak flyttet eleven i en annen klasse hvor han møtte mer erfarne pedagoger. Dette må nødvendigvis forstås som reaktivt; at skolen ventet til skaden var skjedd før de satte inn nødvendige tiltak. I et forebyggende perspektiv burde slike avgjørelser vært tatt i forkant.

Av tilnærmingene informantene ser ut til å benytte seg av dreier mye seg om ”de små tingene”. Her tenker jeg på hvor de plasserer eleven i klasserommet, hvordan de finner små strategier som fungerer for eleven slik at de får jobbet best mulig med skolefagene. En klar majoritet av tilnærmingene tolket jeg å være av proaktiv art: Lærerne la til rette gjennom å forebygge problemer og bygge opp under ressurser hos elevene. I noe ulik grad besto tilnærmingene av ulike former for differensiering. Dette kunne føre til at medelevene ble oppmerksomme på forskjellsbehandling. Noen møtte disse reaksjonene med åpenhet og appellerte til en forståelse for ulikheter blant elevene som kan tenkes å skape økt toleranse. På ulike måter tolket jeg dette som et betydningsfullt ledd i å skape positive relasjoner mellom elevene. Lærerne virket bevisste egne holdninger, og på ulike måter så de ut til å jobbe aktivt for å motvirke at elevenes vansker skulle oppfattes som negative hos de andre elevene. Lærerne så også ut til å beskrive gjennomtenkte tiltak rettet mot å skape gode relasjoner mellom elevene. Her tenker jeg på inkluderende tiltak som støtte og tilrettelegging for positiv lek, som i seg selv vil ha en stor verdi i forebyggingen av atferdsvansker.

5.3 Avsluttende refleksjoner

Det har som tidligere nevnt vært et fokus å holde egne tanker og refleksjoner for meg selv under intervjuene, noe jeg opplever å ha klart. Når jeg nå avslutningsvis vil skissere noen refleksjoner vil egne tanker nødvendigvis være på sin plass. Det kan se ut til at vi har en inkluderende skole i Norge, hvor dyktige og velmenende lærere hver eneste dag arbeider for elevenes beste. Det slår meg at lærernes handlingsrom er stort, men kanskje er det ikke stort nok. En informant sa at hun ikke klarte å gjøre noe med den tiden hvor det var mest tull, altså i friminuttene, hvor eleven ofte havnet i negativ fokus. Dette så ut til å ha sammenheng med at hun ikke kunne være tilstede i friminuttene, eventuelt ikke kunne være like tett på eleven som hun kanskje hadde ønsket. En annen lærer beskrev at eleven ofte var inne i småfriminuttene, da sammen med en annen elev, for å gjøre noe hyggelig sammen som ble eksemplifisert gjennom dataspill. Det ble implisitt antydnet at han ofte havnet i negativt søkelys ute i småfriminuttene, og at denne tilnærmingen derfor var god for han. I storefri hadde skolen voksne som kunne veilede barna i lek, noe som ikke så ut til å være tilfelle i småfriminuttene.

Hva om skolene hadde kunnet sette inn enda mer ressurser? Det dreier seg tross alt "bare" om småfriminuttene. Gitt det vi vet om utviklingen av atferdsvansker burde det være et satsingsområde at alle elever skal få oppleve positiv samhandling i friminuttene. Det er tross alt der og da at lek virkelig foregår. Den frie leken er av stor betydning for barns utvikling. I leken kan barn uttrykke seg, og opplevelsen av å få venner og få delta i leken anses som grunnleggende for barns meningsskaping og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2006). At barn på første trinn i skolen ikke får oppleve disse gledene i lek er etter min mening sørgelig. Enten havner de i negativt søkelys når de prøver å delta i leken, eller så velger de å holde avstand. Kanskje fremstår den beste løsningen som at eleven får være inne, fordi han først da får oppleve gledene av å være sammen med en venn. Jeg kan ikke fri meg fra tankene om at dette kunne vært løst gjennom økt ressursbruk øremerket oppfølging av alle elever i friminuttene. Barns lek skal ikke være underlagt voksnes kontroll, men under voksnes tilsyn ville man ha forutsetninger for å motvirke destruktivt samspill, utfrysing og mobbing, og slik kunne man systematisk jobbet for å forebygge at alvorlige atferdsvansker får utvikle seg.

5.4 Veien videre

I fremtiden kunne jeg ønsket å se forskning som i økt grad retter søkelyset mot barn som allerede i 4-6 års-alderen viser klare tegn til å utvikle atferdsvansker, og som undersøker hvordan de møtes i henholdsvis barnehage og skole. Jeg snakker ikke om den gruppen barn som er utredet av barne- og ungdomspsykiatrien og har omfattende behov, men om den gruppen som kanskje kan sies å tilhøre en gråsoner. Kanskje har de blitt tilmeldt PPT i barnehagen, og hatt noe spesialpedagogisk støtte der, men som skolestartere kan de kanskje se ut til å falle mellom to stoler. Opplæringslova (1998) § 5-7, om spesialpedagogisk hjelp under opplæringspliktig alder, sier: ”Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp”. Dersom de har særlige behov, skal de innvilges slik hjelp, står det. I skolen sikres ingen barn kvalifisert hjelp kun ut fra et særlig behov. Skolene skal møte alle barns behov med tilpasset opplæring. § 5-1 (1998) sier at de som ikke får et *tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet*, har rett til spesialundervisning.

Forskjellen i valg av ord mellom de to lovparagrafene er etter mitt syn betydelig og påfallende. I barnehagen skal du få hjelp hvis du har behov for det, mens i skolen skal du få spesialundervisning dersom du ikke får nok ut av det ordinære tilbudet. I dette prosjektet er nettopp spesialundervisning noe som forbindes med atferdsproblemer (se kapittel 1), og spesialundervisning antydes å kunne ha en ekskluderende funksjon i praksis. Derfor er mitt ønske at spesialpedagogiske forskningsmiljøer retter et granskende søkelys på hva som skjer med barn som i barnehagen viser tegn til atferdsvansker, men som ikke automatisk gis ekstra oppfølging i skolen. Gitt det vi vet om besparelsene av å motvirke atferdsvansker tidligst mulig, burde dette være et satsingsområde. Det dreier seg tross alt om barn som man med sikkerhet vet at er i risiko. Det blir etter mitt syn som å la være å ta på redningsvest i en liten jolle ute i sterk sjø, selv om man vet at man ikke kan svømme.

Litteraturliste

- Aftenposten. (2014, 24. januar). *Det farlige klasserommet*. Hentet 24. mars 2015, fra Aftenposten <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Det-farlige-klasserommet-7444219.html>
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring og R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen. (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s.9-24). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, (s. 467-488). Hentet fra internett 14. april 2015 http://www.researchgate.net/profile/Daniel_Shaw10/publication/12308479_Early_externalizing_behavior_problems_toddlers_and_preschoolers_at_risk_for_later_maladjustment/links/00b4953149971d9e5e000000.pdf
- Cresswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2011). *Designing and connecting mixed methods research*. Sage Publications.
- Dale, E. L. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring og R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 220-237). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2006): Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth, og K. Skogen. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 256-271). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Grunnskolen informasjonssystem på internett (2015, 8.januar). Hentet 8. januar 2015, fra gsi.udir.no
- Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holmberg, J.B. (2012). Inkludering i arbeidslivet – overgang fra skole til arbeid for ungdom med særlige opplæringsbehov. I E. Befring og R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 665-687). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krogtoft, M. & Fiva, T. (2006). Skriveprosessen. I K. Fuglseth og K. Skogen. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 243-255). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-04). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr. 16 (2006-07). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap*. St.meld. nr. 18 (2010-11). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). *Generell del av læreplanen*. Utdanningsdirektoratet.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I SPED4010 *Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Blandingskompendium. (s. 181-204). Oslo: Universitetet i Oslo.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 12. mai 2015, fra NESH <http://www.etikkom.no/>
- Nixon, R. D. V. (2002): Treatment of behavior problems in preschoolers: A review of parent training programs. *Clinical psychology review* [0272-7358] Nixon, Reginald D.V. år: 2002 Volum: 22. Hefte: 4. Side: 525-546. Hentet fra internett den 5.mai 2015 fra <http://tinyurl.com/ojnt7fp>
- Nilsen, S. (2012): Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring og R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 240-262). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (2014). Personvernombudet for forskning. Hentet 18. desember 2014, fra NSD <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (2014). Personvernombudet for forskning. Hentet 18. desember 2014, fra NSD http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html?id=21
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 3. april fra Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012b). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012a). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre Skole nr. 4*. s. 23-27. Hentet 10. mars 2015, fra http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf
- Perry, J. C., & Cooper, S. H. (1989). An empirical study of defense mechanisms: I. Clinical interview and life vignette ratings. *Archives of General Psychiatry*, 46(5), 444-452.
- Regjeringen (2011, 8. april). *Stortingsmeldingen om barn, unge og voksne med særskilte behov. Tidlig innsats for læring*. Pressemelding. Hentet 6. januar 2015, fra Regjeringen <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/laring-og-fellesskap/id639892/>
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Romeo, R., Knapp, M. & Scott, S. (2006). Economic cost of severe antisocial behaviour in children – and who pays it. *The British Journal of Psychiatry*. 188(6). Hentet fra internett den 16.april 2015 fra <http://bjp.rcpsych.org/content/188/6/547>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogen, K. (2006): Forskning: hensikt, innhold og form. I K. Fuglseth, og K. Skogen. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 13-19). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet. En lærerveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar Forlag.
- Sørli, M. A. & Ogden, T. (2014). *Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv*. Hentet 4. mai 2015 fra http://www.idunn.no/npt/2014/03/mindre_problematferd_igrunnskolen_-_laerervurderinger_i_et
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring og R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Bedre læringsmiljø*. Hentet 12. mai 2015 fra <http://www.udir.no/laringsmiljo/bedre-laringsmiljo/>
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wiktionary. (2015, 5. mars). *Agere*. Hentet 5. mars 2015, fra Wiktionary <http://no.wiktionary.org/wiki/agere>

Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I SPED4010 *Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Blandingskompendium. (s. 229-248). Oslo: Universitetet i Oslo.