

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:  
ST314L

Navn / kandidatnr.:  
Laila Henriette Svensson Høyen / 12

---

Læreres samhandling med elever med utagerende atferd – en kvalitativ studie om Problemløsning Gjennom Samarbeid som utgangspunkt.

---

Dato: 15.mai 2019

Totalt antall sider: 70

## Sammendrag

I denne kvalitative forskningsoppgaven har jeg utforsket hvilke erfaringer lærere har med å samhandle med elever med utagerende atferd gjennom bruk av metoden Problemløsning Gjennom Samarbeid (PGS). I tillegg belyser oppgaven tre forskningsspørsmål som er: Hvordan beskriver og erfarer lærere utagerende atferd i praksis? Hvordan beskriver og erfarer lærere metoden PGS i praksis? Hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærere med bruk av PGS i praksis?

Formålet med dette forskningsprosjektet er å skape en bevisstgjøring over lærernes erfaringer av utagerende atferd. I tillegg ønsker jeg å gi en kort innføring i hvordan man kan ta i bruk metoden PGS i praksis i møte med elever med utagerende atferd.

Teorien som er benyttet i denne forskningen har blitt utvalgt for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Når jeg har skrevet om utagerende atferd har jeg blant annet støttet meg til Ogden (2014, 2016) og Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005), samt relevant forskning på området (For eksempel Domitrovich, Staley, Durlak & Weissberg, 2017; Jones, 2018). I beskrivelsene av PGS har jeg støttet meg til en av grunnleggeren for metoden som er Ross W. Greene (2003, 2011), og internasjonal forskning om PGS (For eksempel Pollastri, Epstein, Heath, Ablon & Ablon, 2017; Graesser, Kuo, Liao, 2017).

Jeg har valgt å bruke den kvalitative forskningsmetoden slik at jeg kan få en mer detaljert og dyp beskrivelse av lærernes praksis med utagerende atferd og PGS. Det vitenskapsteoretiske perspektivet jeg har tatt i bruk er hermeneutisk-fenomenologi. Jeg har gjennomført et semi-strukturert intervju med fire forskningsdeltakere som har blitt veiledet i metoden PGS. De beskriver sine erfaringer med utagerende atferd og bruk av metoden PGS.

Resultatet fra forskningen min viser at lærerne er positive til metoden PGS, og alle har opplevd minsket utagerende atferd, men i noe varierende grad. Lærerne er reflekterte over hva utagerende atferd er og viktigheten med å være en proaktiv og autoritativ klasseleder i møte med elever med utagerende atferd. Funnene avdekker hvordan lærerne tar i bruk PGS gjennom samtaler og samarbeid med eleven som viser utagerende atferd. Lærerne trekker også frem utfordringer som at det å arbeide med metoden PGS krever tid og et godt samarbeid med kollegiet.

Funnene i oppgaven kan benyttes som inspirasjon til hvordan pedagoger og voksne kan ta i bruk metoden PGS i samhandling med elever med utagerende atferd.

## **Abstract**

This qualitative research paper has examined which experiences teachers have by working with students with behavior problems through the method “Problem solving through cooperation”. In addition, the paper will try to answer three research questions: How do teachers describe and experience disruptive behavior at work? How do the teachers describe and experience CPS? And which challenges and opportunities do the teachers experience by utilizing CPS?

The purpose of this research project is to create an increased awareness about the teachers’ experiences concerning disruptive behavior, in addition to giving a brief introduction in how to utilize the CPS method in interactions with students who display disruptive behavior.

The background theory for this research has been selected in order to best answer my thesis- and research questions. When I have written about disruptive behavior, I have relied heavily on Ogden (2014, 2016) and Nordahl et al. (2005), and also other essential research (Domitrovich et. al., 2017; Jones, 2018). While discussing CPS, I have relied on one of the founders of this method, Ross W. Greene (2003, 2011) and international research about CPS (Pollastri et. al., 2017; Graesser et. al., 2017).

I have chosen a qualitative method in order to get a richer and more detailed description of the teachers’ experience with disruptive behavior and CPS. The theoretical perspective I have used is hermeneutical phenomenology. I have conducted a semi structured interview with four teachers that have been trained in the CPS method. They describe their experiences with disruptive behavior and how they apply the CPS method.

The research shows that teachers are positively inclined to the CPS method, and everyone has experienced a decrease in disruptive behavior, but to a varying degree. The teachers are conscious of disruptive behavior, and the importance of approaching these students as a proactive and authoritative classroom leader. Challenges addressed by the teachers are that the CPS method takes time and is reliant on a cooperative work environment.

The findings from this research might be used as further inspiration in how teachers and other adults might use the CPS method to interact with students who display disruptive behavior.

## **Forord**

Denne forskningsoppgaven er ment til å informere om hvordan vi som pedagoger og medmennesker bør se på elevers utagerende atferd. Hva er utagerende atferd et uttrykk for, og hvordan vi kan ivareta og veilede elever med utagerende atferd? Som tidligere elev, og nå lærerstudent har elever med utagerende atferd alltid stått mitt hjerte nært. Min erfaring fra undervisningspraksis er at flertallet av lærere sier at utagerende atferden blant barn er økende, og at de er usikre på hvordan de skal ivareta og veilede elever som viser denne type atferd. Jeg synes selv dette er noe av det mest utfordrende å håndtere i lærerrollen. Dette gjorde at jeg valgte å skrive om utagerende atferd og metoden PGS.

Jeg ønsker å rette en takk til flere som har vært med å inspirert og oppmuntret meg gjennom denne prosessen. Aller først ønsker jeg å rette en uendelig stor takk til min kjære veileder, PhD Christel Sundqvist. Du har vært helt uunnværlig å ha med på utviklingen av min masteroppgave med dine motiverende ord og konstruktive tilbakemeldinger som alltid var prikken over i'en for at jeg skulle komme meg videre i prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til forskningsdeltakerne som takket ja til å være med på dette forskningsprosjektet. Uten deres erfaringsdelinger ville ikke denne forskningen vært gjennomførbar. Jeg vil også takke medstudenter for reflekterte, gode og avkoblende samtaler gjennom denne tiden.

Til slutt. Mamma. Samboer Kristoffer. En stor takk til dere. For at dere har tatt dere tid til å lese korrektur, og gitt meg oppmuntrende ord underveis når prosessen har stått stille. Deres støtte har vært uvurderlig.

Unstad, 12. april 2019.

Laila Henriette Svensson Høyen.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract.....	iii
Forord.....	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for temavalg.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Begrepsavklaring og avgrensninger.....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2. Teori.....	6
2.1 Utagerende atferd - diagnoser og pedagogiske strategier.....	6
2.1.1 Begrepet utagerende atferd.....	6
2.1.2 Utagerende atferd og diagnoser.....	9
2.1.3 Generelle og tradisjonelle tiltak ved utagerende atferd.....	10
2.1.4 Klasseledelse og lærer- elev relasjoners betydning ved utagerende atferd.....	11
2.2 Problemløsning Gjennom Samarbeid (PGS).....	14
2.2.1 Kognitiv atferdsteori og PGS.....	14
2.2.2 Sentrale utgangspunkter ved PGS.....	15
2.2.3 Muligheter og utfordringer ved PGS- hva sier forskning?.....	17
3. Metodologi.....	20
3.1 Vitenskapelig forankring.....	20
3.1.1 Hermeneutisk- fenomenologi.....	21
3.2 Forskningsdesign og metodevalg.....	22
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	22
3.2.2 Semi- strukturert intervju og intervjuguide.....	23
3.2.3 Utvelgelse av informanter.....	25
3.2.4 Gjennomføring av intervjuet.....	26
3.2.5 Transkribering og analyse.....	27

3.3 Etikk, gyldighet og pålitelighet .....	28
3.3.1 Etikk i forskningen .....	28
3.3.2 Gyldighet og pålitelighet .....	29
3.3.3 Forskerens rolle .....	29
4. Presentasjon av resultater .....	31
4.1 Lærerens beskrivelse og opplevelser med utagerende atferd .....	31
4.2 Lærernes beskrivelse og bruk av PGS .....	34
4.3 Lærernes muligheter og utfordringer ved bruk av PGS .....	37
4.4 Forskningens hovedfunn .....	40
5. Drøfting .....	42
5.1 Lærerne ser at elever med utagerende atferd trenger støtte og forståelse .....	42
5.2 PGS anvendes som elevinvolverende alternativ og komplement til tradisjonelle tiltak .....	45
5.3 PGS innebærer en ny måte å møte utagerende atferd, men er tidkrevende .....	47
6. Konklusjon .....	50
6.1 Utagerende atferd og PGS .....	50
6.2 Kritiske betraktninger .....	51
6.3 Praksisfeltets betydning og videre forskning .....	52
Litteratur .....	54
Vedlegg .....	58
Vedlegg 1- Vurdering fra NSD .....	58
Vedlegg 2 – intervjuguide .....	61
Vedlegg 3 – Samtykkeskjema og informasjonsskriv .....	63

# 1. Innledning

Temaet i denne oppgaven er lærernes erfaringer av å samhandle med elever med utagerende atferd ved å ta i bruk metoden PGS. Innledningsvis i denne oppgaven vil det rettes lys mot samfunnsperspektivet, systemperspektivet, forskningsperspektivet og mine personlige interesser som utgjør bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt å skrive om utagerende atferd og PGS. Ut fra denne bakgrunnen har jeg formulert en problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål som er med på å avgrense fokuset ved forskningen. For å kunne forstå vinklingen i oppgaven vil sentrale begreper bli forklart gjennom en begrepsavklaring. Avslutningsvis i kapittelet kommer jeg til å presentere prosjektets formål og oppgavens struktur.

## 1.1 Bakgrunn for temavalg

I praksis opplever jeg at mange lærere er rådvile i møte med elever med utagerende atferd. Jeg håper at denne forskningen om læreres erfaringer med metoden PGS i samhandling med elever med utagerende atferd kan være med på å gi meg selv og andre noen svar på hvordan vi kan ivareta elever som strever med utagering. Videre skal jeg presentere mitt temavalg på bakgrunn av et samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og mine personlige interesser.

Jeg ønsker å starte med å omtale bakgrunnen for denne forskningen fra et *samfunnsperspektiv*. I St.meld. nr. 30 (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s.85) står det at omfanget av atferdsproblemer i skolen er for stort. Undersøkelsen viser indikasjoner på at rundt 15 % av hele elevmassen har moderate atferdsvansker av en eller flere typer. Av disse har to til tre prosent alvorlige atferdsproblemer. Flertallet av de med atferdsproblemer er gutter, og 40-50 % av de som får spesialundervisning er elever som har en form for atferdsproblemer. Hvis vi ser på langtidstendensene viser det at andelen av elever med atferdsproblemer er økende i grunnsopplæringen i Norge. Atferdsvansker kan forstås som et resultat av manglende mestring av skolens forventninger og krav. Det kan også være et tegn på at elevene ikke får tilstrekkelig med utfordringer, eller mangelfull sosial kompetanse (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004,s.89). Andre faktorer som kan påvirke atferdsproblemer er klasselederens feilbruk av autoritet og oppdragende tiltak. Det er også rettet lys mot ulike forandringer i samfunnet har ført til endret atferd hos barn i skolen, og at skolen har mangelfull kompetanse på å håndtere dette (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s.89).



Sekundært er temavalget mitt styrt av et *systemperspektiv*. Her vil jeg beskrive offentlige føringer som ivaretar elevens rett til tilpasset opplæring og tidlig innsats. Opplæringsloven § 1-3 gir alle elever krav på tilpasset opplæring ut fra elevens forutsetninger og evner (Opplæringsloven, 2016a, §1-3.). Opplæringsloven §9-A2 (2016b) gir alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Elevene skal også få ta aktiv deltakelse i planleggingen og gjennomføringen av arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 2016b, §9A- 8).

I St.meld.nr. 16 (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2006-2007, s.10) ønsker regjeringen å forbedre utdanningssystemets evne til å imøtekomme individuelle behov hos barnet ved å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats vil være grunnpilaren i dette arbeidet. Tidlig innsats kan forstås som en ressurs som kommer inn i barnets liv på et tidlig tidspunkt, og tidlig gripe inn når et problem har oppstått.

Elever med lære- og atferdsvansker skal i høyest mulig grad oppleve opplæring i ordinære klasser. Skolene opplever utfordringer med å inkludere elever som har sosiale vansker og atferdsproblemer. Foreldrene til disse elevene er ofte bekymret over barnets trivsel og sosiale inkludering (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2007, s.28). Det spekuleres i om det settes inn tiltak på et for sent tidspunkt på bakgrunn av omfanget av spesialundervisning. Det viser seg at spesialundervisningen øker med alderen til elevene, noe som motsier virkningen av prinsippet med tidlig innsats (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2007, s.29).

Valget av tematikk kan også beskrives i et *forskningsperspektiv*. Som beskrevet er atferdsproblemer et økende problem i vårt samfunn som hele tiden er i endring, og vi som lærere sette oss inn i nyere forskning og metoder. Når man bruker en metode, som for eksempel konsekvenser, og atferden fortsatt ikke endres hos barnet, så må man tenke i nye baner for å kunne hjelpe og støtte elever med utagerende atferd. Forskning viser at for å forebygge atferdsproblemer er opplæring- og læringsledelse viktig (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s.89). Det er vist at skoler som jobber aktivt med tiltak for å forebygge atferdsproblemer, samt kompetansestyrkende innsats på skole-, elevgruppe- og elevnivå opplever mindre av den negative atferden. Skoler som viser godt lærersamarbeid har bedre atferd blant elevene fordi lærerne utveksler informasjon, søker hjelp når det oppstår problemer og samarbeider om gode løsninger (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s.90).

De senere årene har PGS blitt brukt som alternativ metode i møte med utagerende atferd (Greene, 2011, s.10). Det viktigste spekteret med PGS er at den voksne samarbeider med elever med utagerende atferd gjennom å samtale med dem. Den voksne inkluderer eleven i samtalen og er opptatt av å finne en løsning i fellesskap som gjør at eleven opplever dette som et felles mål, og ikke bare noe eleven gjør fordi den voksne har pålagt eleven til å gjøre endringer (Greene, 2011, s. 82-84). Jeg finner lite norsk forskning på metoden PGS med utagerende elever. Dette har gjort at jeg har valgt å støtte meg på internasjonal forskning som skriver om PGS og utagerende atferd (for eksempel Pollastri et. al., 2013; Graesser et. al., 2017).

Til slutt, hovedmotivasjon og kanskje den aller største grunnen til at jeg har valgt dette temaet, er mine *personlige interesser* for utagerende atferd. Gjennom min pedagogiske praksis møter jeg hver dag en eller annen form for utagerende atferd, både fysisk og verbalt. Jeg har valgt å skrive om metoden PGS og utagerende atferd fra lærerens perspektiv for å få en innsikt i hvordan de arbeider i praksis, og om det gir en virkning å ta i bruk metoden. Jeg opplever at mange lærere er frustrerte og tenker at de ikke har kompetanse til å håndtere utagerende elever. I tillegg har jeg erfart selv som klasseleder at jeg trenger, og ønsker, dypere kunnskaper hvordan jeg bør møte elever med utagerende atferd. Jeg håper at min forskning kan bidra til å skape diskusjon rundt temaet og bruken av PGS, slik at andre pedagoger kan dra nytte av kunnskapen og utvikle seg i møte med elever med utagerende atferd.

### ***1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål***

På bakgrunn av ovennevnte beskrivelser vil jeg argumentere for at det er behov for forskning og bevisstgjøring om hvordan en kan bruke metoden PGS i samspill med utagerende elever. Jeg har derfor formulert følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har lærere med å samhandle med elever med utagerende atferd gjennom bruk av Problemløsning Gjennom Samarbeid?*

Forskningsprosjektet mitt vil belyse læreres erfaringer med metoden PGS og utagerende elever. Tilnæringsmetoden vil beskrives i kapittel 3. *Metodologi*. Jeg ønsker å gå i dybden til fire læreres erfaringer med utagerende atferd og metoden PGS.

Utover den overordnede problemstillingen belyser jeg temaet gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver og erfarer lærere utagerende atferd i praksis?
- Hvordan beskrivelse og erfarer lærere metoden Problemløsning Gjennom Samarbeid i praksis?
- Hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærere med bruk av Problemløsning Gjennom Samarbeid i praksis?

### ***1.3 Begrepsavklaring og avgrensninger***

Det er avgjørende å avklare og avgrense begrepene utagerende atferd og PGS da det er temaene for min masteroppgave. Det er viktig at jeg som forsker og du som leser har samme forståelse av begrepene.

I denne oppgaven brukes *utagerende atferd* som atferd hos et barn som kan skyldes at barnet har manglende evner til å etablere sosiale relasjoner, og at konteksten og individets oppfatninger ikke samspiller. Det vil si at det kan være manglende samsvar mellom krav og forventninger som stilles til barnet, og hva barnet faktisk er i stand til å innfri (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005, s.32-33). Utagerende atferd er den vanligste formen for atferdsproblemer i skolen. Dette innebærer handlinger hvor eleven blir fort sint, svarer tilbake til voksne ved irettesettelse, krancling og slåssing med andre elever, for eksempel fysisk eller verbalt angrep på andre mennesker (Nordahl et. al., 2005, s. 36).

Det andre begrepet som brukes i denne oppgaven er *Problemløsning Gjennom Samarbeid (PGS)*. PGS-modellen benyttes for barn med sosiale, emosjonelle og utagerende atferd (Greene, 2011, s.10). Denne modellen skal hjelpe deg som lærer til å hjelpe elever med utagerende atferd mer effektivt enn tidligere. PGS-modellen handler om å løse et problem gjennom samarbeid og samtale med barnet.

### ***1.4 Oppgavens struktur***

Nå har jeg presentert bakgrunnen min for valg av forskningstema med tilhørende begrepsavklaring. I kapittel to vil jeg presentere teorigrunnlaget, og går nærmere inn på de sentrale hovedtemaene utagerende atferd og PGS. Kapittel tre handler om de metodiske valgene jeg har tatt for å få svar på min problemstilling. Metoden jeg har knyttet opp til mitt forskningsprosjekt er den kvalitative metoden med en hermeneutisk- fenomenologisk ståsted

hvor jeg som forsker får et grundig og tydelig svar på hvilke erfaringer lærerne har med elever med utagerende atferd i samspill med PGS. Til slutt i det kapittelet tar jeg for meg de etiske overveielsene jeg har stått overfor. I kapittel fire vil resultatene fra analysen av innsamlet empiri presenteres. Utsagnene til lærerne vil bli presentert gjennom direkte sitat og kommentarer. I kapittel fem vil jeg sette resultatene opp mot relevant teori og drøfte dem. Her vil du som leser finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Til slutt kommer en konklusjon som er knyttet opp mot mine funn. I konklusjonen kommer jeg også til å trekke frem refleksjoner for valg av metode og komme med forslag til videre forskning.

## **2. Teori**

Dette kapittelet vil omhandle begreper og teoretiske perspektiver som er sentrale for forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Teorigrunnlaget vil være med på å danne grunnlaget for en forståelse av temaene og drøftingen av resultatene.

Teorikapittelet er delt i to hovedkapitler med tilhørende underkapitler. Til slutt kommer det en oppsummering.

Den første delen fokuserer på teorier om utagerende atferd og hvilke strategier og pedagogiske tiltak som kan tas i bruk i praksis, i tillegg til betydningen av klasseledelse og relasjonsbygging. Når jeg beskriver utagerende atferd har jeg valgt å forholde meg til norske forskere som Nordahl et. al. (2005) og Ogden (2014, 2016). I tillegg har jeg valgt å sett på internasjonal forskning på temaet (for eksempel Domitrovich et. al., 2017; Jones, 2018).

Den andre delen har fokus på teori om PGS. Greenes (2003, 2011) teori blir særlig belyst da han er en av flere grunnleggere av PGS. I boken Utenfor (2011) beskriver Greene elever med atferdsutfordringer og hvordan man kan ta i bruk PGS i praksis. Greene har gitt ut boken Utenfor (2011), men et viktig aspekt ved modellen er at han ikke har forsket alene på temaet, men i samarbeid med Greene, Ablon og Goring (2003). I tillegg har jeg sett på internasjonal forskning om PGS (for eksempel Pollastri et. al., 2013; Graesser et. al., 2017).

### ***2.1 Utagerende atferd - diagnoser og pedagogiske strategier***

På mange skoler blir barns potensiale kastet bort. Barn med sosiale-, emosjonelle- og atferdsvansker blir misforstått (Greene, 2011, s. 9). Greene (2011, s.9) skriver at han arbeider med hundrevis av utagerende barn hvert år, og at disse barna ønsker å være i bedre stand til å takle de sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utfordringene som kreves av dem på skolen og generelt i livet. Lærere opplever at det å takle og forstå utagerende barn har vært en for liten del av deres utdanning (Greene, 2011, s. 10). Videre vil jeg beskrive begrepet utagerende atferd, utagerende atferd og diagnoser, generelle og tradisjonelle tiltak i møte med elever med utagerende atferd, klasseledelse og lærer-elev relasjon.

#### ***2.1.1 Begrepet utagerende atferd***

Det finnes mange faguttrykk som har vært brukt for å beskrive utagerende atferd gjennom tidene. For eksempel tilpasningsvansker, atferdsvansker, og sosiale- og emosjonelle problemer (Nordahl et. al., 2005, s. 34; Overland, 2007, s. 13; Ogden, 2016, s.13; Holland, 2016, s. 16). En årsak til at utagerende atferd blir forklart og definert på ulike måter er fordi

aktuelle fagdisipliner som pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosiologi, sosialt arbeid og spesialpedagogikk bruker ulike definisjoner (Nordahl et. al., 2005, s. 32). I Norge er det rapportert av mange lærere at omfanget av bråk, uro og utagerende atferd er økende, i tillegg til at lærerne ikke opplever at de har tilstrekkelig med kompetanse for å kunne møte utfordringene (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20).

Barn som utagerer kan typisk streve med sosial- og emosjonell kompetanse (Ogden, 2016, s.20; Domitrovich et. al., 2017, s.3). Sosial kompetanse omhandler kompetanse hvor man integrerer tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikehold sosiale relasjoner (Ogden, 2016, s. 228). Dersom voksne stiller krav til barnet som er høyere en barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte, vil det kunne oppstå utagerende atferd hos barnet (Greene, 2011, s. 25).

Den utagerende atferden kan komme til uttrykk gjennom verbal eller fysisk utagering og kan skape utfordringer for barnets omgivelser. Eksempler på slik utagering kan være at barnet kan slå, sparke, lugge, nekte å følge regler eller vold og kriminalitet hos ungdom (Holland, 2016, s. 16). Utagerende atferd kan og vises gjennom at barnet er opposisjonell, utfordrende, eksplosiv eller aggressiv. Diagnoser som ofte sees i sammenheng med atferden er ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), ODD (Oppositional Defiant Disorder), CD (Conduct Disorder) eller utviklingsforstyrrelser (Pollastri et. al., 2013, s. 188). Et fellestrekk ved alle definisjonene på utagerende atferd er at det er brudd på normer på den akseptable oppførselen. Normene i dette tilfellet vil være knyttet til samfunnet og til skolen som institusjon. Et viktig spekter som bør nevnes er at normene for akseptabel atferd vil endres over tid, dermed vil også det som betraktes som utagerende atferd kunne endres (Overland, 2007, s. 13).

Slåttøy (2002, s.16) beskriver tre ulike aspekter for utagerende atferd. Det ene aspektet handler om at utagerende atferd er atferd som et samfunn eller et miljø ikke kan godta fordi den skaper vansker for miljøet. Atferdsvanskene trenger ikke å være avvikende i seg selv, men er avvikende i forhold til miljøets krav, normer og regler (Slåttøy, 2002, s.16; Ogden, 2014, s. 142).

Det andre aspektet Slåttøy (2002, s. 17) beskriver er utagerende atferd som er uforenlig med læring og undervisning. Her kan man knytte opp lærings- og undervisningshemmende atferd som beskrives som uoppmerksomhet, uro, bråk og forstyrrelser av andre elever i timene (Nordahl et. al., 2005, s. 36; Ogden, 2014, s. 142).

Slåttøys (2002, s. 16-17) tredje aspekt tar utgangspunkt i eleven selv og avvik fra aldersforventet atferd. Nordahl et. al. (2005, s.31) definerer utagerende atferd som atferd som bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i samfunnet og atferd som avviker fra den aldersadekvate oppførselen og som forstyrrer barnets læring og utvikling.

Det siste aspektet som Slåttøy (2002, s. 16-17) beskriver tar utgangspunkt i både eleven og miljøet. Her oppstår den utagerende atferden i skolen når samhandlingene mellom eleven og skolemiljøets deltakere ikke fungerer. Dette kan være et tegn på at eleven ikke fungerer i sin rolle (Slåttøy, 2002, s. 16-17). Det et barn gjør er et resultat av samspillet som er mellom barnet, omgivelsene, lærere, medelever og foreldre. Barn søker etter mening, og handler ut fra hva de opplever som meningsfylt (Elvén, 2017, s. 5).

For lærere i skolen konsentreres arbeidet ofte rundt undervisningen, og den utagerende atferden virker forstyrende på undervisningen. Lærere kan føle på maktesløshet, og løsningen kan da bli å gi barnet kjeft. Dette er sjelden en god løsning da dette kan være med på å underbygge motsetningsforholdet mellom læreren og eleven (Elvén, 2017, s. 12). Lærere håndterer den utagerende atferden etter beste evne, men har kanskje ikke nødvendige kunnskap om hvordan man *egentlig* burde opptre i samspill med barn som viser utagerende atferd (Elvén, 2017, s. 12). Mange av elevene med utagerende atferd har også opplevd å skape så mye trøbbel at de har mistet troen på at en voksen noen gang vil kunne hjelpe dem (Greene, 2011, s. 10)

En årsak til at elevene ikke klarer å innfri forventningene til den voksne kan skyldes faktorer som elevens evne til å roe seg ned, planlegge og gjennomføre, impuls kontroll og fleksibilitet, og hvilke relasjoner barnet har til de voksne på skolen og tryggheten i klasserommet (Elvén, 2017, s. 25). Slåttøy (2002, s. 30) retter lys mot fire behov som elever med utagerende atferd har. Det er at eleven føler trygghet gjennom klasseregler og trygghetsrammer, god relasjon til lærer og det å utvikle språket. Elevene med utagerende atferd trenger også oversikt gjennom en ukeplan og timenes gang. I tillegg skal eleven føle seg som en deltagende gjennom ansvar, medbestemmelse og praktiske oppgaver. Her kan lærer og eleven sammen utforme fagmål og atferdsmål. Elever med utagerende atferd vil også ha et mestringsbehov som kan stimuleres ved å mestre fag og sosial kompetanse (Slåttøy, 2002, s.30)

### **2.1.2 Utagerende atferd og diagnoser**

2-3 % av barn og ungdom har utagerende atferd i alvorlig grad, og oppfyller kriteriene til diagnosene ADHD, ODD eller CD. I tillegg viser 3-4 % utagerende atferd i moderat grad hvor det trengs pedagogiske tiltak (Holland, 2016, s. 20).

ADHD knyttes til en medfødt, nevrologisk betinget forstyrrelse som handler om ubalanse i hjernen (Holland, 2016, s. 23). Barn som har diagnosen ADHD oppleves som overaktive, har høyere grad av oppmerksomhetsproblemer og et høyt nivå av impulsivitet (Nordahl et. al., 2005, s.40; Holland, 2016, s.23; Ogden, 2014, s.138). Et viktig spekter med ADHD er at barna ikke trenger å være utagerende, men snarere at de er uoppmerksomme, overaktive og har sviktende impulskontroll (Ogden, 2014, s.138).

ODD stilles når barn viser et mønster av negativ, fiendtlig og avvikende atferd som skjer over en periode på minst 6 måneder. Barn med denne diagnosen har ofte sinneutbrudd, de kan krangle med voksne, ignorere regler, plage eller irritere andre, klandre andre, er nærtagende og blir lett irritert på andre, er sint og ergerlig og fiendtlig og hevngjerrig (Nordahl et. al., 2005, s. 40; Holland, 2016, s. 23). Greene et. al. (2003, s. 67) viser til at 2-16% av populasjonen har denne diagnosen. Jones (2018, s. 12) opererer med at et anslag på 3,3% av populasjonen på tvers av kulturer har ODD. ODD kan argumenteres å heller være en forstyrrelse av følelsesregulering enn en atferdsforstyrrelse. Ved dysregulering av følelsene kan barnet vise mangel på temperamentskontroll og emosjonell overreaksjon (Cavanagh, Quinn, Duncan, Graham & Balbuena, 2014, s. 1).

CD er en psykisk lidelse og atferdsforstyrrelse hvor det er et vedvarende mønster av aggressive og ikke aggressive regelbrudd mot sosial atferd. Dette er en stor for dem selv, familie og samfunnet (Buitelaar, Smeets, Herpers & Scheepers, 2012, s. 49). CD og aggressiv atferd viser en økende forekomst i vestlige samfunn (Freitag, Boomsma, Glennon, Franke & Holtet, 2018, s.1231). Symptomene på CD kan deles inn i fire kategorier: aggresjon mot mennesker og dyr, ødeleggelse av eiendom, bedrageri eller tyveri og alvorlige brudd på regler (Frick, 2016, s. 160; Buitelaar et. al., 2012, s. 50). Når det gjelder CD så må flere typer antisosial atferd ha vært vedvarende i tolv måneder, og en av de typene må ha vært opplevd de siste seks månedene. Antisosial atferd kan beskrives som gjentatte brudd på sosiale normer (Ogden, 2014, s. 141). For at diagnosen skal stilles må barnet ha mobbet eller truet andre, startet slåsskamper, brukt våpen, vært fysisk voldelig mot personer eller dyr, stjele eller rane, tvinge seg til sex, utføre hærverk, stifte brann, innbrudd, lyve, være ute hele natten uten



tillatelse eller skulke skolen (Nordahl et. al., 2005, s.39; Holland, 2016, s.24). Barn med CD viser manglende anger og skyld, mangler empati og uttrykker ikke følelser. Psykologiske inngrep kan være foreldreopplæring og ferdighetstrening (Buitelaar et. al., 2012, s.50).

ADHD, ODD og CD har kriteriesett for å kunne diagnostisere atferden som vurderes i spesialisthelsetjenesten. Vi som arbeider med barn og unge bør likevel kjenne til diagnoser som beskriver utagerende atferd (Holland, 2016, s. 24).

### ***2.1.3 Generelle og tradisjonelle tiltak ved utagerende atferd***

Kulturen vår består av mange voksne som tror at det eneste måten å håndtere barn som ikke møter de voksnes forventninger på, er konsekvenser. Med konsekvenser menes det at eleven får belønning for passende oppførsel. På skolen kan dette være for eksempel klistremerker, smilefjes eller andre spesielle privilegier. Eller så kan det bestå av en straff hvor noen av privilegiene blir tatt bort hvis uønsket atferd oppstår (Greene, 2011, s.21; Jones, 2018, s.14). Elevers utagerende atferd kan øke dersom elever opplever irrettesettelse eller en tildelt konsekvens som en straff (Elvén, 2017, s.41; Jones, 2018, s.12). Tidligere har det vært brukt metoder som stillerom, fysiske begrensninger og tilbaketrukkenhet for å hjelpe mennesker som har utfordringer med atferden deres for å utvikle selvkontroll og håndtering av egen atferd (Pollastri et.al., 2013, s.188). Nylige funn har vært særlig bekymringsverdig da det har vært tatt i bruk fysiske begrensninger som for eksempel fastholdelse ved utagerende atferd. Dette kan være med på å øke den aggressive oppførselen hos barn (Pollastri et.al., 2013, s. 188).

Når et barn har utagerende atferd er det et vanlig alternativ å fortelle barnet at man ikke setter pris på barnets oppførsel, og dermed foreslå en annen atferdsmåte. Dette kan ofte være til nytte, men dette gjelder ikke for de utagerende barna, da konsekvenser ikke lærer dem de ferdighetene som de mangler. Dermed løser det ikke barnets problemer eller utfordringer (Greene, 2011, s. 43). For at et barn skal kunne oppfylle den voksnes forventninger må barnet ha utviklet et sett med kognitive ferdigheter. Først da kan barnet forstå og tolke forventningene, fleksibelt oppfylle dem i ulike situasjoner, svare, uttrykke og tolerere frustrasjon (Pollastri et. al., 2013).

Alternativer som er uunngåelig er naturlige konsekvenser som for eksempel ros, godkjennelse, bli likt eller ikke likt, og å bli invitert til noe eller noen (Greene, 2011, s. 43). Man bør gi elever ros og positiv forsterkning når eleven viser ønsket atferd, fordi hvis du gir barnet positiv respons på ønsket atferd vil den positive atferden fortsette (Jones, 2016, s.14;

Overland, 2007, s.160). De utagerende barna opplever naturlige konsekvenser, men for dem gjerne den straffende varianten hvor de for eksempel blir tatt fra et privilegium. Selv om disse konsekvensene er uunngåelige så lærer de ikke barna forsinkede ferdigheter eller løser problemene deres, dermed er ikke denne type konsekvenser særlig effektiv på barn med utagerende atferd (Greene, 2011, s. 43).

Greene (2011, s. 43) forklarer at barn som ikke viser respons på naturlige konsekvenser trenger voksne som har kunnskap om hvordan barn med utfordrende atferd utvikler seg til å bli utfordrende, og som kan identifisere hvilke ferdigheter barnet mangler og hvilke uløste problemer som trigger atferden deres. Den voksne må også ha kompetanse til å lære bort de mangelfulle ferdighetene til barnet og hjelpe dem med å løse problemet sitt (Greene, 2011, s. 43). Både Jones (2018) og Frick (2016) trekker frem foreldreopplæring som en strategi som er brukt. Frick (2016, s. 168) Og Greene et. al. (2003, s. 68) sier at foreldreopplæringen blir blant annet brukt til å bedre kommunikasjon mellom foreldre og barnet, men at de positive resultatet av denne opplæringen er varierende og i noen tilfeller har den ingen nytte. Den metoden som viser seg å gi best empirisk effekter, er når barnet og den voksne samarbeider (Jones, 2018, s. 13).

#### ***2.1.4 Klasseledelse og lærer- elev relasjoners betydning ved utagerende atferd***

På en skole er det skoleledelsen og lærerne som i hovedsak bestemmer reglene som omhandler akseptabel atferd (Overland, 2007, s.14). Elever som utfordrer lærere kan gjøre pedagogene sinte, fortvilet og oppgitte, og lærerne setter elevene i en bås som atferdsvanskelige (Damsgaard, 2006, s.13). På skolen stilles det store krav til elevenes evne til selvregulering. Det forventes at eleven kan styre egne følelser, kontrollere impulser, omstille seg raskt, mestre stress og vurdere konsekvenser av egne handlinger (Elvén, 2017, s.6). Greene (2005, s.274) har en filosofi om at barn gjør så godt de kan. Og når de ikke kan bedre må vi som voksne finne ut hvorfor, slik at vi kan hjelpe dem. Filosofien hans bygger på at hvis barnet kunne samspille med omgivelsene på en bedre måte ville barnet gjort det. Dette trekker også Damsgaard (2006, s.15) frem som en viktig faktor i møte med barnet og utagerende atferd. For at man som voksne skal kunne hjelpe barnet er det viktig at man lærer å forstå barnet og hvordan barnet kommuniserer når det har låst seg. I tillegg må man få barnet til å se på deg som voksen som en alliert og ikke en uvenn (Greene, 2005, s.274- 275).

Undervisningen med elever med utagerende atferd vil alltid involverer læreren, eleven med utagerende atferd og medelever. Det vil si at alle partene vil være involvert hvis det oppstår atferdsproblemer (Egelund, 2006, s. 62). Hvis en elev ikke vet hvordan den skal oppføre seg, eller at lærernes forventninger er uklare, oppstår det for mange usikkerheter, og grensene vil testes. Noen retningslinjer på å lage regler, er å involvere elevene i formuleringen av reglene, ha et lite antall regler, uttrykk reglene i positiv form, henge dem opp og gå gjennom dem regelmessig (Egelund, 2006, s.64; Ogden, 2016, s.137). Lærerens holdninger og atferd er det som danner grunnlaget for en problemløsende holdning. Som pedagog bør man kunne møte eleven med en fleksible og åpen holdning hvor man er i stand til å reflektere over egne forventninger, og sitt bidrag til handlingen (Elvén, 2017, s.5). En primær oppgave pedagoger har i møte med problematferd vil være å drive konkret opplæring til hvordan man kan beherske en annen positiv atferd. Dette kan være alt fra å håndtere sinne til å hilse på klassekameratet. Dette fokuset vil være konstruktivt for læreren, eleven og for klassen som helhet (Damsgaard, 2006, s.21). Lærere må analysere og vurdere elevenes bakgrunn for atferdsproblemer. Deretter må atferden korrigeres systematisk, slik at korrigeringsene over tid blir en del av elevens personlighet (Egelund, 2006, s.66). Erfaringene viser at det er minst uro i en klasse hvor lærerteamet samarbeider godt (Egelund, 2006, s.69). Det må være et godt samarbeid både mellom kollegaer, men også mellom skole og hjem (Jones, 2018, s.14).

Å ha en god lærer- elev relasjon er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere. Flertallet av elever setter pris på lærerens omtanke, som det at de viser eleven oppmerksomhet, engasjerer seg og bevisst viser at de ønsker at eleven skal lykkes på skolen (Ogden, 2016, s.134). Når lærere er åpne for elevers perspektiver lærer også elevene noe om hva som er lærerens perspektiv. Dette gir en dobbel effekt hvor læreren og elevene lærer av hverandres vilje til å ta den andres perspektiv. Gjennom denne prosessen vil det dannes en styrket lagfølelse mellom læreren og eleven (Bergkastet & Andersen, 2013, s.17).

Relasjonen mellom lærer- elev vil alltid være asymmetrisk siden læreren i kraft av sin profesjon har hovedansvaret for at relasjonen mellom de skal være utviklingsstøttene og fungere (Moen, 2011a, s.133). Møller (2008, s.56) retter lys mot relasjonskompetansen. Relasjonskompetansen handler om den profesjonelles evne til å kunne anerkjenne og synliggjøre det andre menneskets initiativer på den andres betingelser, og reagere på en måte som er et passende uttrykk. For å anerkjenne en elev er det viktig at læreren lytter, viser forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Møller, 2008, s.56).

I møte med elever med utagerende atferd er klasseledelse ekstra viktig. Klasseledelse kan deles inn i proaktiv- og reaktiv klasseledelse. Klasser hvor det er elever med utagerende atferd, er særlig utfordrende å takle for en klasseleder. Proaktiv klasseledelse handler om at læreren gjør en innsats for å skape et læringsmiljø som engasjerer og bekrefter alle elever, også de elevene med omfattende atferds- og mestringsutfordringer. Den proaktive klasseledelsen innebærer at læreren aktivt tar i bruk planlagte strategier for å etablere et godt sosialt og faglig læringsmiljø for elevene, som er med på å forebygge den utagerende atferd som kan oppstå i klasserommet *før* slik atferd oppstår (Nordahl et. al., 2005, s.222; Ogden, 2016, s.144; Moen, 2011b, s.150). Ved å arbeide proaktivt kan lærere se potensielle konfliktfremkallende situasjoner og være i forkant (Jones, 2018, s.14). Motsetningen til proaktiv klasseledelse er reaktiv klasseledelse. Fokuset her vil være at læreren tar tak i den uønskede atferden *etter* at den har oppstått (Nordahl et. al., 2005, s.222).

Det finnes også ulike typer lærerstiler, og i dette avsnittet vil jeg gå inn på forskjellen ved å være en autoritær klasseleder og en autoritativ klasseleder. En autoritær klasseleder vil gi lite varme til elevene og ha relasjonen mellom lærer- elev på avstand. Eleven vil oppleve at læreren er uinteressert i dem og vanskelig å snakke med. Den autoritære læreren vil ta i bruk makt og fremme sin posisjon for å opprettholde kontrollen i klassen. Denne lærerstilen kan bidra til å øke elevenes aggresjon og opposisjon (Nordahl et. al., 2005, s.218). Utagerende barn som møter autoritære voksne kan gjør at den negative atferden vedlikeholdes eller økes (Jones, 2018, s.12; Overland, 2007, s.181). I møte med utagerende atferd vil den autoritære klasseleders påtale den utagerende atferden raskt, og reaksjonen fra læreren viser mangel på kontroll over egne følelser (Overland, 2007, s.177).

Lærerstilen som er mest effektiv når det kommer til å korrigere utagerende atferd i skolen, er den autoritative læreren. Den autoritative læreren viser varme som gir en støttende relasjon til elevene, og kontroll over det elevene foretar seg (Nordahl et. al., 2005, s.218; Overland, 2007, s.180). Autoritative lærere håndhever regler på en måte som eleven respekterer i tillegg til å ha en nær relasjon (Overland, 2007, s.181). Når en lærer er forberedt på strukturen som skal være i klasserommet kan det være med på å forebygge situasjoner og minimere konfliktnivået i klasserommet (Jones, 2018, s.14).

## ***2.2 Problemløsning Gjennom Samarbeid (PGS)***

PGS en alternativ modell som kan tas i bruk i møte med utagerende elever. Modellen er utviklet av Green, Ablon og Goring (2003), og bygger på kognitiv atferdsteori. PGS avviker fra andre metoder da det handler om at den voksne og barnet skal finne en løsning sammen (Greene, 2011, s.60). Videre i kapittelet kommer jeg til beskrive nærmere kognitiv atferdsteori, sentrale utgangspunkter ved PGS og muligheter og utfordringer som oppstår ved bruk av PGS i praksis.

### ***2.2.1 Kognitiv atferdsteori og PGS***

Den kognitive tilnærmingen fokuserer på at det som påvirker våre følelser og atferd er hvordan vi tenker. Over tid anerkjente flere atferdsteoretikere at det var flere sider med et menneske som var interessant, og ikke bare den ytre, observerbare atferden. Følelser, tanker og forestillinger ble viktige faktorer for å få en mer helhetlig forståelse av læring og atferdsendring (Vogt, 2016, s.76- 77). Innen kognitiv- atferdsteoretisk rådgivning er det noen hovedprinsipper som det arbeides med. Kartleggingen av eleven starter med at råde søker forklarer gjennom samtale sin opplevelse av problemet, deretter kartlegger og vurderer rådgiver råde søkers problem. Etter kartleggingen bistår rådgiver råde søker med å finne konkrete og overkommelige mål som er i samsvar med råde søkers ønske. Deretter foreslår rådgiveren metoder som kan tas i bruk for å endre problemet. Deretter må råde søker praktisere og trene på utfordringene, før det skjer en evaluering og justering av målet. Relasjon mellom rådgiver og råde søker vil være et viktig spekter da en god relasjon er med på å skape en tillitsfull arbeidsallianse mellom råde søker og rådgiver (Vogt, 2016, s.98).

Greene, Ablon og Goring (2003, s.67) knytter PGS- tilnærmingen opp mot en kognitiv atferdsmodell hvor det legges vekt på å arbeide med barnets kognitive ferdigheter. Dette kan være arbeid med barnets følelsesregulering, problemløsning, tilpasning og frustrasjonstoleranse (Greene et. al., 2003, s.68). Mange bruker metoder som er knyttet til behaviorismen hvor fokuset ligger på at den uønskede atferden reduseres gjennom straff og belønninger. For at barnet skal kunne oppfylle de voksnes forventninger må de ha utviklet et sett med kognitive ferdigheter. Først da vil barnet være i stand til å tolke de gitte forventningene ved å kunne svare, uttrykke seg og tolerere frustrasjon (Pollastri et. al., 2013, s.189). Den kognitive atferdsteoretiske tilnærmingen vurderes som en tilnærming som inkluderer menneskets tanker, følelser, verdighet og medbestemmelse. Tidligere har atferdsteorier konsentrert seg om betingende reaksjoner som stimuli og straff. Kognitiv

atferdsteori er opptatt av at rådsøker selv skal lærers opp til å skjønne hvorfor det skal være nyttige å ta i bruk teknikker som er positiv for deres atferd, og dermed blir individet inkludert i læringsprosessen i forhold til å passivt motta stimuli (Vogt, 2016, s.128).

### ***2.2.2 Sentrale utgangspunkter ved PGS***

I boken Utenfor av Greene (2011) hvor metoden PGS er forklart har Greene også beskrevet at barn med atferdsvansker mangler viktige tenkeferdigheter. Med manglende tenkeferdigheter menes det innenfor områder som det å regulere følelsene sine, vurdere utfallet av sine handlinger før man handler, å forstå hvordan egen oppførsel påvirker andre, å ha ordforråd til å gi uttrykk for hva som er i veien og å respondere på endringer i planer på en fleksibel måte (Greene, 2011, s.22). Når utagerende barn blir behandlet som om de har en utviklingsforsinkelse på samme måte som andre barn med lærevansker, vil man oppleve en bedre respons. Greene (2011, s.23) stiller spørsmål med hvorfor man har så tro på å gi utfordrende barn konsekvenser. Han svarer selv, og forteller at det er fordi vi ikke har forstått at disse barna har en utviklingsforsinkelse.

Greene (2011, s.25) mener *barn gjør det bra hvis de kan*, i stedet for det kjente utsagnet om at *barn kan hvis de vil*. I tillegg bygger Greenes (2011, s.37) filosofi på at *bak enhver utagerende atferd ligger det et uløst problem og/eller en mangelfull ferdighet*. Når et barn ikke oppfyller våre kriterier på hva vi forventer, må vi finne ut hvilke tenkeferdigheter barnet mangler. Når du vet hvilke tenkeferdigheter et barn mangler, vil man som lærer ha et mye bedre utgangspunkt for å kunne undervise dem i disse ferdighetene (Greene, 2011, s.25). Hvis man ikke vet hvilke ferdigheter et barn mangler, kan man heller ikke lære dem tenkeferdighetene de mangler. Det vil være mest sannsynlig at utfordrende atferd oppstår når forventningene til barnet er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte. I praksis kan man ta i bruk skjemaet som heter *Analyse av mangelfulle ferdigheter og uløste problemer* (Greene, 2011, s.259-269). Dette er en liste over flere ferdigheter som ofte går igjen hos utagerende barn. Denne listen inneholder ingen diagnoser, fordi for eksempel diagnosen ADHD ikke forteller noe om de spesifikke ferdighetene et barn mangler (Greene, 2011, s.27).

Det å ta i bruk PGS hjelper de voksne med å oppnå fem mål som er essensielle når det kommer til å hjelpe barn med utagerende atferd. Greene (2011, s.77-78) forklarer dem i rekkefølge slik; Det første målet er å avdekke de uinnfridde forventningene de voksne har satt, og forsikre seg om at bekymringene du som klasseleder har om barnets utfordringer er

avklart. Mål nummer to er å løse problemene som kommer forut for et barns utfordrende episoder ved bruk av samarbeid, som på en varig måte fører til en gjensidig tilfredsstillelse for læreren og eleven. Det tredje målet er å lære barnet den eller de kognitive ferdighetene som mangler. Mål nummer fire er å få redusert den utfordrende atferden. Det siste og femte målet er å skape hjelpende relasjoner (Greene, 2011, s.77-78).

Som lærer har man noen forventninger som man ønsker skal innfris. Når disse forventningene ikke innfris, opplever man at et barn kan ha utagerende atferd (Greene, 2011, s.56). For å undersøke problemet må man se på lærerens atferd og lærerens forventninger til elevens evner, og sammenlikne de evnene med elevens faktiske evner (Elvèn, 2017, s.26). I utgangspunktet er det tre hovedformer å håndtere forventninger som ikke innfris. Disse alternativene kan kalles for Plan A, Plan B og Plan C (Greene, 2011, s.56). Plan A handler om at voksne pålegger barnet sin vilje når et barn ikke har innfridd voksnes forventning. Plan C handler om å legge bort en forventning fullstendig eller midlertidig. Plan B er en plan som refererer til PGS. Her er barnet og den voksne engasjert i en prosess for å løse et problem eller en uinnfridd forventning på en måte som er realistisk og gjensidig tilfredsstillende for begge parter (Greene, 2011, s.57).

Videre i dette temaet vil hovedfokuset være på Plan B, da denne i sammenligning med Plan A og Plan C er den måten som oppleves som mest effektiv å arbeide ut fra sammen med barn med atferdsutfordringer. Dette fordi Plan A ikke hjelper oss med å finne ut hvorfor barnet ikke møter våre forventninger, og den lærer heller ikke barnet ferdigheter eller gir varige løsninger på problemet som utløser atferdsutfordringer. Plan C løser heller ingen problemer eller lærer barnet noen av tenkeferdighetene som er nevnt tidligere. Positivt med denne planen er at det kan hjelpe voksne å fjerne forventninger med lav prioritet, og kan ut fra dette hjelpe et barn til å bli mer tilgjengelig for å arbeide med et problem eller en ferdighet som har høyere prioritet (Greene, 2011, s.58).

Plan B handler om PGS. Dette innebærer at den voksne får hjelp til å avklare og forstå barnets bekymringer eller perspektiv på et bestemt problem. Denne planen hjelper også barnet å forstå den voksnes bekymring rundt dens problem. Med andre ord gjør denne planen det mulig for den voksne og barnet å samarbeide mot gjensidig tilfredsstillende løsninger. For å få dette til er det viktig at alle sine synspunkter imøtekommes og problemene løses, dermed kan den voksne hjelpe barnet til å tilegne seg de ferdighetene som barnet mangler (Greene, 2011, s.59).

Når man tar i bruk Plan B er det tre steg som må ta i bruk. Stegene er empati, definer problemet og invitasjon. Hvert av disse stegene er nødvendig for å løse problemene på en varig måte gjennom samarbeid (Greene, 2011, s.78). Når man arbeider med *Empati- steget* er målet å oppnå den best mulige forståelsen for barnets bekymringer eller perspektiver som er relatert til et gitt problem. I steget som heter *Definer Problemet* tar den voksne opp sine egne bekymringer eller uinnfridde forventninger rundt barnet opp til vurdering (Greene, 2011, s.81). Her vil det være to problemer som skal defineres, barnets bekymring og den voksnes bekymring. Det vil være viktig at bekymringene til begge partene ivaretas, hvis ikke vil ikke problemet bli løst fordi en av partene vil da ikke føle seg hørt (Greene, 2011, s.82). Steget *Invitasjon* handler det om å oppsummere problemet som skal løses ved at den voksne gjentar de to bekymringene som er blitt identifisert. Her skal den voksne invitere barnet til at de skal løse problemet i fellesskap, og at barnet skal føle at dette er noe dere gjør sammen (Greene, 2011, s.84).

### **2.2.3 Muligheter og utfordringer ved PGS- hva sier forskning?**

Dette temaet retter søkelyset mot hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå ved bruk av PGS i praksis. Et av undersøkelseelementene som er relevant for min problemstilling er at i det siste tiåret har PGS blitt en tilnærming som er populær å ta i bruk i arbeid med utagerende atferd hos barn og unge (Pollastri et.al., 2013, s.188). Graesser et. al. (2017, s.1) ser muligheter ved metoden PGS og trekker frem PGS som en av de viktigste modellene i det 21. århundre da det skaper kritisk tenkning, problemløsning, selvregulering og bedrer kommunikasjonen. Studiet til Graesser et. al. (2017, s.1) handler om hvordan PGS ble utviklet som en ny vurdering for Programme for International Student Assessment (PISA) hvor modellen skulle brukes i grupper, og ble brukt av 400 000 15-årige studenter fra tre- fire dusin land (Graesser et. al., 2017, s.3). Graesser et. al. (2017, s.2) retter lys mot de positive siden ved å ta i bruk PGS i gruppearbeid som det at det blir effektiv arbeidsfordeling, man opplever å få løsninger fra flere kilder, perspektiver og erfaringer. I tillegg stimuleres kvalitetene på ideene fra de andre gruppemedlemmene. På en annen side trekker denne studien frem ulemper ved bruk av PGS i grupper ved at gruppedeltakerne kan føle et diffust ansvar ved å fullføre oppgavene og deltakerne kan bli uenige på en måte som hemmer løsningen av problemet i fremtiden (Graesser et. al., 2017, s.2). PGS har gitt positive resultater når det kommet til reduksjon av uønsket atferd, og reduksjon av voksenstress og det å bedre relasjon mellom voksen- barn. Dessverre er det lite forskning og kontrollgrupper som gjør resultatet mindre pålitelig (Pollastri et. al., 2013, s.198). Greene (2011, s.60) beskriver at den mest pålitelige



faktoren som gjør at et annet menneske endrer seg, er relasjonen personen har til personen som hjelper dem med endringen.

Opplæring av kognitive ferdigheter ved bruk av PGS i møte med barn som har diagnosen ODD har vist positiv effekt (Greene et. al., 2003, s.73). Foreldre har gitt tilbakemeldinger på at PGS har fungert og atferden har forbedret seg. Tidligere har jeg nevnt at Greene (2011, s.10) forklarer at lærer etter endt utdanningsløp fortsatt opplever det å takle og forstå utagerende barn er utfordrende. Lærerne vier enormt med tid og energi til barna de underviser. Flertallet av lærerne er så opptatt av å følge kravene til undervisningen og alle nye tiltak som pålegges dem, at de ikke får tid til å reflektere over hvordan de på en annen og bedre måte kan hjelpe elever med utagerende atferd (Greene, 2011, s.10). Det kommer til å ta tid å arbeide med utagerende atferd og at det blir ikke lett, men det vil kreve enda mer tid og kommer til å bli vanskeligere om man skal håndtere utagerende atferd med metoder som ikke fungerer (Greene, 2011, s.23).

Mange lærere opplever stress relatert til situasjoner i klasserommet og det å samarbeide med foreldrene til utagerende barn (Greene, 2011, s.9). Noen lærer opplever utfordringer ved at noen skoler er preget av at de alene må finne en løsning på et problem og at det mangler en samarbeidskultur. Mangel på samarbeidskultur er med på å prege at skolens muligheter for å redusere den utagerende atferden minsker (Overland, 2007, s.252). Det kollegiale samarbeidet på en skole påvirker både i positiv og negativ grad alle kollegaer, barn og foreldre (Juul & Jensen, 2003, s.128). Det er derfor viktig at man som lærer utvikler et profesjonelt samarbeid hvor det er barnets og familiens interesser som skal være de styrende prinsippene, og ikke for eksempel tradisjonelle saksbehandlingsrutiner (Nordahl et. al., 2005, s.178).

### ***2.3 Oppsummering av teoretisk grunnlag***

Før vi går over til neste kapittel skal jeg gi en kort oppsummering av det teoretiske grunnlaget for min oppgave. Jeg har gjennom teorikapittelet presentert sentrale begreper og presentert og definert teorier som knyttes opp mot min oppgave. Jeg har delt teorikapittelet i to hovedtema som er *2.1 Utagerende atferd- diagnoser og pedagogiske strategier* og *2.2 Problemløsning Gjennom Samarbeid (PGS)*. Dette er to tema som er av stor betydning for min problemstilling som omhandler hvilke erfaringer lærere har med å samhandle med elever med utagerende atferd ved bruk av PGS. De to hovedtemaene vil bli drøftet og analysert opp mot resultatene av analysen som er gjort av innsamlet empiri. I kapittelet *2.1 Utagerende atferd- diagnoser og pedagogiske strategier* har jeg sett på definisjoner av begrepet utagerende atferd, diagnoser, tradisjonelle og generelle tiltak som brukes i møte med utagerende atferd. Samt hva

klasseledelse og lærer- elev relasjon har å si i møte med utagerende atferd. I kapittel 2.2 *Problemløsning Gjennom Samarbeid (PGS)* tok jeg nærmere for meg de sentrale utgangspunktene ved PGS og at metoden er bygd på den kognitive atferdsteorien. I tillegg har jeg sett på muligheter og utfordringer som kan oppstå når man arbeider med PGS. Alle dimensjonene som er tatt opp i dette kapitlet er viktig å få frem slik at leserne kan få en forståelse av hvordan man kan se på utagerende atferd og PGS.

### **3. Metodologi**

I metodologikapittelet skal jeg presentere den vitenskapelige forankringen og hvordan jeg har gjennomført forskningsprosjektet. Først kommer jeg til å diskutere hvilken tilnærming som er mest relevant for mitt forskningsprosjekt, og da er det den kvalitative tilnærmingen jeg kommer til å belyse. Videre kommer jeg inn på det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for oppgaven, før jeg tar for meg forskningsdesign og metodevalg ved innsamling av empiri. Til slutt vil jeg gjøre rede for etiske overveielser knyttet til forskningen, og forskningens gyldighet og pålitelighet.

#### ***3.1 Vitenskapelig forankring***

Forskerens oppfatning av omverden vil påvirke hvilke perspektiver denne oppgaven bygges på. Ved dette temaet tar jeg for meg hvordan jeg ser på omverden og hvilken vitenskapelig forankring jeg knytter denne masteroppgaven som omhandler utagerende atferd og PGS til. Jeg som forsker er ute etter å få en beskrivelse av lærernes erfaringer rundt bruk av PGS i samhandling med elever med utagerende atferd og ser dermed på omverden som noe som gir oss informasjon om den sosiale virkeligheten og som forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannesen & Tuft & Christoffersen, 2011, s.29). Dermed knytter jeg forskningen min opp mot den samfunnsvitenskapelige metoden. Den samfunnsvitenskapelige metoden interesserer seg for menneskers tanker og erfaringer og er en motsetning til naturvitenskapen der fenomenene forskes på uten språk og evne til å forstå seg selv og omgivelsene rundt en (Johannesen et. al., 2011, s.30).

For å gi en dypere innsikt i den vitenskapelige forankringen vil jeg beskrive det epistemologiske utgangspunktet mitt. Det epistemologiske utgangspunktet handler om ulike vitenskapsteoretiske syn på hvordan forskere kan tilegne seg vitenskapelig kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.45). Gjennom mitt forskningsarbeid posisjonerer jeg meg innenfor konstruktivismen som handler om at vi ikke nødvendigvis ser objekter slik de faktisk er, men at vi konstruerer en gjengivelse av objektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). Dette kommer frem i mitt forskningsarbeid ved at jeg søker svar på hvordan lærere beskriver deres erfaringer med utagerende atferd og PGS. Forskningsdeltakerne konstruerer en gjengivelse av eleven og den utagerende atferden samt bruken av PGS, deretter fortolker jeg opplysningene som er gitt.

Den sosiale virkeligheten vi omgir oss med vil være i stadig endring, noe som gjør at mennesker som samhandler skaper en dynamikk som gjør at fenomener endres over tid

(Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). Forskningen min kan dermed knyttes opp mot sosial-konstruktivistisk epistemologi som handler om at mennesker konstruerer oppfatningene sine om verden i samspill med andre, og ikke individuelt (Postholm og Jacobsen, 2018, s.51)

### ***3.1.1 Hermeneutisk- fenomenologi***

Den kvalitative forskningsmetoden omfatter ulike fortolkende teoretiske retninger. Ved dette temaet kommer jeg til å beskrive hva hermeneutikk og fenomenologi er, og hvorfor jeg har knyttet min forskning opp mot hermeneutisk- fenomenologi.

Problemstillingen min (se s.3) bygger på å finne ut hvilke erfaringer lærere har med utagerende atferd og PGS. Jeg knytter prosjektet mitt opp mot hermeneutikk fordi det hermeneutiske ståstedet handler om fortolkningslæren. Det vil si at man prøver å fortolke og finne frem til en mening ved noe, eller det å få beskrevet en erfaring eller opplevelse som er uklart (Dalland, 2014, s.57). Det som hermeneutikken fremhever er betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på det dypere meningsinnholdet i noe. Den hermeneutiske tilnærmingen fokuserer også på at en mening bare kan forstås i den sammenhengen man studerer den, og se delene som studeres i lys av helheten (Thagaard, 2018, s.37). Dette kan sees i lys av den hermeneutiske spiral som illustrer at kunnskap er noe som utvides, og ikke avsluttes. Dette gjelder både fenomener og tekster hvor man tar i bruk tolkning, forståelse, ny tolkning og en ny forståelse (Dalland, 2014, s.58) og er med på å gjøre at det er en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess for utvikling av fenomener ved at man tolker deler og en helhet for å skape ny mening (Kvale & Brinkmann, 2017, s.237). Dette tolker jeg som at forskeren befinner seg i den hermeneutiske spiral som er en prosess som bidrar til å skape forståelse og mening som påvirkes av egne erfaringer og forforståelse. Dermed bruker forskeren tidligere kunnskap og teori for videre tolkning av fenomenet som igjen bidrar til økt kunnskap om temaet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.130).

Fenomenologi handler om læren om det som viser seg. Med andre ord; det vi ser, opplever eller hvordan en hendelse fremstår for oss som er til stede (Johannessen et. al., 2011). Når man gjennomfører en fenomenologisk undersøkelse er fokuset rettet mot hvordan verden oppleves ut fra forskningsdeltakerens eget perspektiv (Dalland, 2014). Dette tolker jeg som at jeg som forsker skal ta på meg intervjupersonens øyne, og legge tidligere teori til siden da Kvale og Brinkmann (2017, s.45) forklarer fenomenologi ut fra at forskeren har en interesse av å forstå fenomenet ut fra forskningsdeltakerens personlige perspektiver og beskrive verden

slik den oppfattes av de i lys av at den virkelige virkeligheten er den som mennesket selv oppfatter.

Hermeneutisk- fenomenologi handler om fortolkende fenomenologi. Her fortolker forskeren meningen til livserfaringene som gjengis av forskningsdeltakeren (Van Manen, 1990, s.26). Forskerens oppgave ved hermeneutisk- fenomenologi er å beskrive erfaringer som er knyttet til fenomenet som forskeren har av interesse. Kravet til forskningsdeltakerne vil være at man har erfart fenomenet som forskeren ønsker å beskrive og forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118).

Jeg knytter mitt forskningsarbeid til hermeneutisk- fenomenologi, fordi jeg som forsker er opptatt av fenomenologi hvor jeg er ute etter hva forskningsdeltakerne ser, opplever og hvordan fenomenet ser ut for dem som er til stede. Jeg knytter forskningsprosjektet mitt opp mot hermeneutikk fordi jeg som forsker er ute etter å få beskrevet lærernes erfaringer av utagerende atferd og bruk av PGS i praksis. Jeg knytter derfor begrepene sammen og bruker hermeneutisk- fenomenologi da jeg fortolker det forskningsdeltakernes ser og beskriver, samt deltakernes erfaringer rundt temaet.

### ***3.2 Forskningsdesign og metodevalg***

Hvilke metoder man velger å ta i bruk ved sin forskning er avhengig av hva man selv ønsker å belyse ved sin problemstilling. Gjennom problemstillingen min ønsker jeg å belyse lærernes beskrivelse av erfaringer med utagerende atferd og PGS i praksis. Dermed falt det naturlig å ta i bruk den kvalitative metoden slik at jeg kunne få en dypere og mer detaljert beskrivelse fra lærerne (Dalland, 2014, s.113). Kvalitativ metode er en motsetning til den kvantitative metoden som oftest består av strukturert observasjon eller spørreskjema som ikke går i dybden på temaet, og har en distanse mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Den kvalitative forskningsmetode gjenspeiler de endringene som er i samfunnet, og det oppnås en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s.11). Kvalitative tilnærminger gjør at forskeren kan fordype seg i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s.12).

#### ***3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju***

Ved min forskning har jeg valgt å ta i bruk det kvalitative forskningsintervjuet for å få en dypere innsikt i hvordan lærere beskriver erfaringene med utagerende atferd og PGS. Det finnes ulike metoder for å samle inn datamateriell, men på grunn av omfanget på forskningen

har jeg valgt å bruke en metode. Jeg ser på det som en fordel å bruke det kvalitative intervjuet ved min forskning da jeg får gå i dybden på temaet og får intervjuet lærere direkte om deres erfaringer og opplevelser av utagerende atferd og PGS. En utfordring ved å bare ta i bruk intervju er at jeg ikke får observert at lærerne faktisk arbeider slik med elevene som de gir uttrykk for. Siden jeg er mest opptatt av å finne ut hvordan lærere beskriver erfaringene med den utagerende atferden og bruken av PGS i praksis, ble det mest naturlig å ta i bruk en metode hvor jeg var i direkte kontakt med lærerne enn at jeg skulle bruke en metode hvor jeg observerte dem.

Det kvalitative forskningsintervjuet har en intensjon om å utvikle kunnskap knyttet til et bestemt tema, og det er ofte forskeren som leder intervjuet med et utgangspunkt i å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene sine (Postholm & Jacobsen, 2018, s.117). I mitt forskningsprosjekt blir intervjuet et egnet redskap på veien mot å finne svar på hvordan lærere erfarer elever med utagerende atferd og bruken av PGS. Etter at jeg transkriberte, kunne jeg avdekke deltakernes forskjellige synspunkter og bedre forstå deres personlige opplevelser.

I følge Kvale & Brinkmann (2015) har flere forskere vært skeptisk til at intervjudata er ensidig og dermed ikke pålitelige. Skepsisen de beskriver bunner i at forskerne mener en ikke kan stole på ensidig informasjon som den troverdige forskningskilde. Hvis man ser forskningsprosjektet mitt i lys av de vitenskapsteoretiske refleksjonene som er beskrevet i kapittel 3.1, finnes det ikke en konkret sannhet, men at jeg er mer ute etter den enkeltes subjektive perspektiv rundt pedagogenes egne opplevelser og erfaringer rundt temaet. Jeg ønsker videre å forstå erfaringene i lys av tidligere forskning og teori. Det subjektive perspektivet kan da være med på å finne særtrekk og ulike variasjoner ved det forskende fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015; Dallan, 2014).

### ***3.2.2 Semi- strukturert intervju og intervjuguide***

Det kan beskrives tre former for intervju: det strukturerte-, det ustrukturerte- eller det semi-strukturerte intervjuet. I lys av hermeneutisk – fenomenologi ser jeg det hensiktsmessig å bruke det semi-strukturerte intervjuet. Ved det semi-strukturerte intervjuet har forskeren som mål å forstå deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne intervjuformen skapes kunnskap gjennom et møte mellom forsker og forskerdeltakerens synspunkter. Forskeren har utarbeidet tema og spørsmål på forhånd, men er ikke nødt til å stille spørsmålene i den bestemte rekkefølgen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121; Johannessen et. al., 2011, s.137). Det er viktig at spørsmålene stilles naturlig gjennom kommunikasjon som

oppstår mellom forsker og deltaker, og forskeren er også åpen for at deltakeren kan ta opp temaer som han selv ikke har tenkt på. I intervjusituasjonen er begge parter opptatt med å forstå og oppleve mening i det som blir sagt, og det foregår som en kontinuerlig analyse gjennom intervjuet ved at forsker stiller ulike spørsmål til deltakerens uttalelser for å forstå handlinger og tanker som kommer frem i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). For å kunne anvende mitt intervju på den beste måten hvor jeg kan få frem refleksjoner og nyanser fra informantens side om utagerende atferd og PGS må jeg være åpen og følge opp deres unike svar.

For å skape et vellykket intervju må forskeren på forhånd ha satt seg godt inn i intervjupersonens situasjon (Thagaard, 2018, s.94-95). En dyktig intervjuer har kontroll på temaet som tas opp og hvordan man skaper menneskelig interaksjoner (Kvale & Brinkmann, 2017, s.195). Spørsmålene man stiller må være i samspill med sentrale temaer i prosjektet, i tillegg til at vi må være fleksible i forhold til informantens utsagn. Jeg har brukt en tre-med-grener- modell hvor strukturen går ut på at stammen representerer hovedtema i prosjektet som er problemstillingen, og de ulike grenene har representerer konkrete temaer som er utarbeidet som forskningsspørsmål. Jeg som forskeren stiller spørsmål ut fra temaene i problemstillingen og forskningsspørsmålene for at informanten skal utdype personlige erfaringer. Denne modellen passer best å ta i bruk i sammenheng hvor forskeren på forhånd har bestemt hvilke temaer intervjuet skal omhandle, og når analysen av all empirien skal sammenlignes (Thagaard, 2018, s.95).

Forskerens spørsmål bør være korte og enkle (Kvale & Brinkmann, 2017, s.165; Johannessen et. al. 2011, s.144). Det er viktig å stille spørsmål som oppmuntrer informanten til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om temaene som tas opp, for å få en god kvalitet på intervjuet. Selve hovedspørsmålene er rettet mot at informanten presenterer egne erfaringer og synspunktet ut fra temaet som tas opp, og deretter anvender forskeren oppfølgingsspørsmål for å få en dypere forståelse av hva informanten mener fordi det kan være forskjeller på hvor åpent en person uttrykker seg (Thagaard, 2018, s.95; Postholm & Jacobsen, 2018, s.122). Det vil også være relevant å ta i bruk inngående spørsmål hvor forskeren ber deltakerne utdype eller gi flere eksempler ut fra temaet de er inne på (Kvale & Brinkmann, 2017, s.166; Postholm & Jacobsen, 2018, s.123).

Intervjuguiden (se s.61) har jeg utviklet for å få svar på problemstillingen min og forskningsspørsmålene knyttet til utagerende atferd og PGS. Jeg var opptatt av forskningsdeltakernes bakgrunnsinformasjon som yrke, utdanning og erfaring med temaet.

Spørsmålene som jeg utarbeidet i intervjuguiden tok utgangspunkt i egne erfaringer og teori jeg har lest opp mot tema. For at deltakerne skulle gi meg detaljerte opplysninger hadde jeg klar noen oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål. Da jeg utviklet intervjuguiden var det viktig å etterstrebe det å bruke et forståelig språk fremfor det akademiske språket for at deltakerne forstod spørsmålene slik at det oppstod en felles forståelse.

### ***3.2.3 Utvelgelse av informanter***

I det kvalitative intervjuet blir utvelgelsen av informanter viktig da forskeren er opptatt av å fordype seg i det sosiale fenomenet som forskes på. Når forskeren skal utarbeide en strategi for å velge ut forskningsdeltakere kan man oppleve at det er hensiktsmessig å rette en formell henvendelse innenfor en setting som er strategisk. Når man etablerer en formell kontakt er det viktig at man finner informanter som kan presentere forskningen for det miljøet som man skal utført forskningen i. De potensielle informantene kan da få opplysninger fra våre kontaktpersoner om forskningen. Hvis det da er noen som er villige til å være forskningsdeltakere kan de enten kontakte personen som presenterer forskningen for dem, eller forskeren selv (Thagaard, 2018, s.56).

Da jeg skulle velge informanter brukte jeg snøballmetoden som baseres på at forskeren kontakter personer som har de kvalifikasjonene som trengs til sin forskning. Disse personene bes så om å oppgi navn på andre som har tilsvarende egenskaper eller er i samme situasjon som dem. Utfordringen med snøballmetoden kan være at utvalget består av forskningsdeltakere innenfor samme nettverk eller miljø (Thagaard, 2018, s.56).

For å få svar på min problemstilling, satte jeg noen kriterier for valg av forskningsdeltakere. Kriteriene ble at de måtte ha relevant utdanning, være kontaktlærer eller faglærer, ha erfaring med utagerende atferd og PGS i praksis. I mitt tilfelle etablerte jeg førstegangskontakt med Skolens Innsatsteam i kommunen der undersøkelsen skulle gjennomføres. Skolens Innsatsteam kan være behjelpelig med veiledning til pedagoger som arbeider med utagerende elever. Deres veiledning handler om at de setter lærerne inn i metoden PGS gjennom å vise filmer om hvordan man tar i bruk PGS, og hvordan man ikke skal snakke til elever med utagerende atferd. I tillegg må lærerne selv sette seg inn i og lese om PGS. Skolens Innsatsteam er også behjelpelig i den forstand at lærerne kan presenterer problemet sitt til dem, og da kan de være med på å hjelpe læreren på vei med spørsmål som kan stilles til eleven, noe som er i tråd med PGS. Grunnen til at jeg valgte å kontakte dem, var at jeg visste at dette teamet tok i bruk PGS i sin veiledning av utagerende atferd, og jeg håpet at de kunne



komme med tips til hvem jeg kunne kontakte. Etter noen dager fikk jeg positivt svar med en liste over pedagoger jeg kunne kontakte.

Jeg skrev en mail til de eventuelle forskningsdeltakerne med informasjon om hvorfor jeg kontaktet de og hvordan jeg hadde fått deres kontaktinformasjon. Jeg beskrev forskningsprosjektet i korte trekk, og gav beskjed at hvis det var ønskelig, kunne de få mer informasjon. Som et resultat av snøballmetoden resulterte denne rekrutteringsprosessen i anskaffelse av fire forskningsdeltakere. Ved neste korrespondanse med forskningsdeltakerne sendte jeg et vedlegg med en utdypelse av prosjektet og en samtykkeerklæring (se s.63) hvor det blant annet var beskrevet at det var frivillig å delta, at de kunne trekke seg når som helst og at jeg fulgte NSDs retninger for personvern.

### ***3.2.4 Gjennomføring av intervjuet***

I forkant av intervjuene hadde jeg sendt en påminnelsemail slik at forskningsdeltakerne husket møtet og hadde tid til å kunne reflektere litt over utagerende atferd og PGS. Jeg tok i bruk lydopptak da dette er et uvurderlig hjelpemiddel når man bruker kvalitativt intervju. Gjennom lydopptaket blir alle opplysningene som deltakerne oppgir lagret. Dette gjør også at når jeg skal transkribere resultatene vil de bli mer pålitelig siden jeg får med meg ordrett hva deltakerne fortalte.

Kontakten mellom forsker og informant etableres de første minuttene, og starten av møtet med forskningsdeltakerne er avgjørende for resten av intervjuet (Thagaard, 2018, s.101). Jeg startet intervjuet med å stille spørsmål om yrkestittel, bakgrunn og erfaring med utagerende atferd og PGS. Deretter gikk jeg videre til å snakke om forskningsspørsmålene mine. Rekkefølgen på spørsmålene innenfor hvert tema bør være fleksibel slik at man kan tilpasse spørsmålene ut fra hva informanten selv kommer opp med underveis i intervjusituasjonen. I en intervjusituasjon er det viktig å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære. Forskeren må etablere god kontakt med informanten, slik at det oppfordres til å gi utfyllende informasjon om de temaene man forsker på. Det er viktig at intervjueren viser støtte, sympati og positive reaksjoner slik at situasjon blir etablert på en fortrolig måte (Thagaard, 2018, s.99).

Gjennom intervjuet bør man skape en god balanse mellom å spørre og å lytte. Forskeren må ikke avbryte informanten når synspunktene deres kommer frem, og det er viktig å skape en felles forståelse av det som kommer frem i intervjuet. Situasjonen rundt intervjuet preges også av rammene for intervjuet (Thagaard, 2018, s.100). Jeg som forsker valgte å besøke skolene hvor deltakerne arbeidet slik at de var i trygge rammer når intervjuet fant sted.

### *3.2.5 Transkribering og analyse*

Som nevnt i kapittel 3.4 har jeg brukt lydopptak ved innsamling av empiri og da kan jeg transkribere ordrett det forskningsdeltakerne sa. Ved analyse av funn er den kvalitative forskningen preget både av induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s.184). I den induktive tilnærmingen går forskeren fra empiri til å lage en hypotese, til å sette seg inn i teori hvor det viktigste er å forstå det unike. Den deduktive tilnærmingen handler om at man først skaper noen forventninger om hvordan virkeligheten er og lager en hypotese, for så å samle inn empiri og deretter se om forventningene står til virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.101). Jeg knytter begge tilnærmingene til min oppgave da jeg som forsker allerede har laget noen forskningsspørsmål knyttet til utagerende atferd og PGS som jeg ønsker å se i lys av teori. I tillegg er jeg åpen ved innsamlingen av empiri at jeg kan komme inn på tema som jeg ikke har tenkt på, og lage nye hypoteser ut fra dette for å knytte opp mot teori. Dette gjør forskningsprosessen abduktiv. Abduksjon handler om at innsamlet empiri er med på å bidra til å utvikle de teoretiske perspektivene i tillegg til at tidligere teori er med på å bidra til hvordan jeg som forsker får en forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2018, s.184).

Empiri som er samlet inn må analyseres og tolkes (Johannessen et. al. 2011, 33). Det å analysere handler om at det forskeren har innsamlet, består av ulike elementer hvor det skal avdekkes en mening, og når analysen er gjort trekker forskeren en konklusjon som tilhører problemstillingen. Etter at jeg som forsker har samlet inn empiri gjennom intervjuene, skal jeg finne en meningsfull inndeling av materialet (Johannessen et. al, 2011, s.164, 166).

Jeg tok i bruk en tverrsnittsbasert og kategoribasert inndeling hvor jeg konstruerte et system som indekserer, sette merkelapper, på avsnitt som gjør det mulig å finne de ulike temaene i materialet. Dette indekssystemet er med på å skape en kategoribasert inndeling fordi indekssystemet skaper en kategorisering av temaene (Johannessen et.al, 2011, s.166). Før jeg presenterer dataene har jeg sett på likheter og ulikheter mellom informasjonen som forskningsdeltakerne har gitt, og deretter vil det være viktig å finne meningsbærende elementer gjennom analysearbeidet. Dette kan knyttes opp mot koding som handler om at forskeren avdekker og organiserer de meningsfulle utsnittene som er med på å redusere og organisere datamaterialet (Johannessen et. Al., 2011, s.174). Når jeg kodet alle intervjuene, satte jeg sammen forskningsdeltakernes likheter og ulikheter under hvert tema. Da kan jeg vise til de sentrale funnene i forskningen min som gjør at jeg kan tydeliggjøre en konklusjon. Dette vil da være en fenomenologisk analyse ved at jeg først ser på helhetsinntrykket av datainnsamlingen, deretter lager koder og kategoriserer funnene, for så å kondensere ved å

trekke ut de delene av teksten som er meningsbærende. Til slutt sammenfatter jeg som forsker datamaterialet for å kunne utforme nye begreper og beskrivelser (Johannessen et. al., 2011, s.173-176).

### ***3.3 Etikk, gyldighet og pålitelighet***

I et forskningsprosjekt hvor man er i direkte kontakt med mennesker, har man som forsker noen etiske overveielser å ta hensyn til. Det er viktig å ta hensyn til forskningsdeltakernes rettigheter når det kommer til personvern og hvordan deltakelsen deres påvirker forskningen min. Forskningsdeltakernes beskrivelse av erfaringene av utagerende atferd og PGS kommer til å øke min kunnskap rundt temaet, og de er med å spre deres erfaringer og kunnskaper videre til forskningsfeltet. I dette kapittelet skal jeg beskrive de etiske overveielserne jeg som forsker har tatt hensyn til og studiets gyldighet og pålitelighet.

#### ***3.3.1 Etikk i forskningen***

Gjennom forskningsprosessen har jeg tatt hensyn til etiske overveielser. I forberedelsesfasen meldte jeg prosjektet mitt opp til NSD. NSD er personvernombud innenfor forsker- og studentprosjekter som utføres i samarbeid med universitet, statlige, vitenskapelige og private høyskoler, en rekke helseforetak og andre forskningsinstitusjoner (Dalland, 2014, s.101). Når en forsker skal presentere resultatene som er kommet frem i prosjektet er det særlig viktig å ta hensyn til de etiske vurderingene som forskeren må håndtere i løpet av prosjektet (Thagaard, 2018, s.167). I studier som har et fåtalls personer involvert i forskningen må de etiske hensynene, som om personen er gjenkjennelig i teksten og hvordan personene opplever at de blir fremstilt, være overveid. For deltakeren kan det være viktig at de ikke føler seg utlevert, og at de fremstilles på en måte som bidrar til at de bevarer sin integritet (Thagaard, 2018, s.167). Informantene har rett til beskyttelse av sitt privatliv, og derfor er det viktig at forskeren tilslører informantens identitet gjennom å begrense biografisk informasjon. Dette vil si at forskeren bør unnlate å beskrive forhold som alder, yrke og bosted da dette kan bidra til identifikasjon (Thagaard, 2018, s.205).

Forskningsprosjektet mitt er godkjent fra NSD (se s.58) og jeg har fått en bekreftelse med vurdering på at jeg ivaretar forskningsdeltakernes personvern. Alle deltakerne har også gitt sitt frivillige informerte samtykke til deltakelse i prosjektet. Med hensyn til at forskningsprosjektet er gjennomført i et lite miljø skal jeg anvende fiktive navn på forskningsdeltakerne i denne masteroppgaven. For at deltagerne ikke skal kunne bli gjenkjent på dialekten, har jeg transkribert og presentert resultatene på bokmålsform.

### ***3.3.2 Gyldighet og pålitelighet***

Gyldighet og pålitelighet er begreper som brukes for å vurdere om forskningsprosjektet er troverdig og for å kunne uttrykke kvaliteten på prosjektet. Tradisjonelt har forskere tatt i bruk begrepene validitet og reliabilitet, men noen forskere oppfatter at disse begrepene tilhører den kvantitative forskningen. Siden jeg bruker den kvalitative metoden støtter jeg meg til Postholm og Jacobsens (2018, s.222-223) begreper, gyldighet og pålitelighet.

Postholm & Jacobsen (2018) forklarer at gyldigheten handler om hvilke konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de dataene forskeren har innsamlet.

Forskningens pålitelighet handler om å vise i hvor stor grad man kan stole på de funnene som prosjektet har produsert. Her kan man som forsker være kritisk til om man har fått med seg alt det viktige, og om forskningsdeltakerne er ærlige eller om de sier det de tror forskeren vil høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222-223).

For at forskningsarbeidet mitt skal kunne regnes som pålitelig brukte jeg lydopptak slik jeg har beskrevet i kapittel 3.2.4. Da jeg gjennomførte intervjuene, brukte jeg samme intervjuguide på de fire forskningsdeltakerne slik at jeg lettere kan sammenligne dataene, og for å styrke påliteligheten. Selv om jeg brukte samme intervjuguide og rekkefølge på spørsmålene, har jeg ved noen tilfeller unnveket fra intervjuguiden da jeg har stilt oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål. For å kunne sikre gyldighetene ved min forskning har jeg gjort rede eksplisitt for metodiske valg og utvalg av informanter i kapittel 3.2. Jeg var opptatt av å skape en positiv kontakt med forskningsdeltakerne som gjorde at de skulle oppleve at de kunne snakke åpent og ærlig om utagerende atferd og PGS, og ikke bare svare det de trodde jeg ville høre.

Dette studiet er en kvalitativ studie og funnene kan ikke generaliseres. Jeg har gått i dybden på tema, men funnene vil bare være gyldig for forskningsdeltakerne som har blitt intervjuet. I oppgaven kommer jeg til å bruke sitater fra forskningsdeltakerne for å styrke påliteligheten av studiet.

### ***3.3.3 Forskerens rolle***

Når en forsker bruker den kvalitative metoden må forskeren være oppmerksom på å se seg selv som en påvirkende av intervjuet. Derfor er det viktig at forskeren lager åpne, og ikke ledende, spørsmål ut fra hva den selv ønsker å få til svar fra deltakerne (Dalland, 2014, s.113).

Det kvalitative intervjuet påvirkes av asymmetrisk relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker (Thagaard, 2018, s.91). Det er forskeren som planlegger temaene for intervjuet, definerer intervjusituasjonen og får intervjuet til å gå fremover. Når forskeren ser at den har fått tilstrekkelig med informasjon om et tema, kan den gå videre på neste tema. Det vil si at det er forskerens avgjørelse når intervjuet skal videre (Thagaard, 2018, s.91). Dette betyr ikke at deltakerne er uten kontroll gjennom intervjusituasjonen, fordi deltakerne selv bestemmer hvor mye de ønsker å formidle ut fra hvert tema som forskeren tar opp (Thagaard, 2018, s.92).

Jeg, som er masterstudent på Grunnskolelærerstudiet 1-7.trinn, er involvert i feltet i noen grad da jeg arbeider som pedagog ved siden av studiet nå og da. Både i min studie- og pedagoghverdag opplever jeg utfordringer knyttet til utagerende atferd. Jeg hadde en forforståelse om hvordan man kan arbeide med utagerende atferd og PGS i praksis. For at min forforståelse ikke skulle påvirke forskerdeltakerne mine, var jeg opptatt av at deltakerne fikk belyse temaet bredt og grundig ved å stille åpne spørsmål. Gjennom forskningsarbeidet var jeg opptatt av å få så pålitelige svar som mulig. Dermed var det viktig for meg å ta i bruk lydopptak og bruke oppfølging- og inngående spørsmål. I intervjusituasjonen brukte vi et faglig språk, men jeg var opptatt av hvordan forskningsdeltakeren definerte de ulike begrepene slik at jeg fikk en forståelse hva de la i begrepene i forhold til min egen forforståelse av dem. Gjennom hele intervjuet gav jeg uttrykk for at det var deres personlig meninger jeg var ute etter, og bekreftet gjennom intervjuet det de sa. Forforståelsen er en del av forskerpersonligheten min, men jeg var opptatt av å benytte den med åpenhet, sensitivitet og refleksivitet.

## 4. Presentasjon av resultater

Innholdet i dette kapittelet vil være en presentasjon av empirien som er samlet inn og funnet relevant for undersøkelsen av hvordan lærere erfarer utagerende atferd og hvordan de arbeider med metoden PGS i praksis. Jeg har valgt å presentere resultatene ut fra mine tre forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver og erfarer lærere utagerende atferd i praksis?
- Hvordan beskriver og erfarer lærere metoden Problemløsning Gjennom Samarbeid i praksis?
- Hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærere med bruk av Problemløsning Gjennom Samarbeid i praksis?

Under hvert forskningsspørsmål har jeg utviklet flere tema som belyser perspektivet i forskningsspørsmålene.

Ved innsamlingen av empirien har jeg intervjuet fire pedagoger. Alle er utdannet grunnskolelærere, men de har ulikt antall år i praksis. Alle forskningsdeltakerne har blitt veiledet av Skolen Innsatsteam i gjeldende kommune om hvordan de kan ta i bruk metoden PGS i samhandling med utagerende elever. Jeg har valgt å gi forskningsdeltakerne fiktive navn slik at de er anonymisert.

### *4.1 Lærerens beskrivelse og opplevelser med utagerende atferd*

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan forskningsdeltakerne beskriver og erfarer utagerende atferd i skolen. En slik begrepsforståelse vil være relevant ettersom opplevelsene med utagerende atferd, og oppfatningen av utagerende atferd kan vise seg å være noe ulikt fra lærer til lærer. I tillegg vil jeg legge vekt på betydningen av klasseledelse i en slik situasjon. Jeg har valgt å belyse lærernes beskrivelser og erfaringer av utagerende atferd ut fra de fire temaene: a) elever som synes og høres, b) elever som trenger støtte til å utvikle ferdigheter, c) elever med avvikende tanke- og reaksjonsmønster, d) elever som trenger god klasseledelse og lærerrelasjoner.

#### **a) Elever som synes og høres på en negativ måte**

Det første temaet har jeg valgt å kalle for ”Elever som synes og høres på en negativ måte”. Under dette temaet retter lærerne lys mot hvordan elever med utagerende atferd blir gjenkjent på skolen. Det handler om elever som viser negativ atferd som skaper negative konsekvenser

for andre og dem selv. Temaet belyser elever som synes og høres på en negativ måte, som verbale og fysiske utagerende handlinger. Alle lærerne er enige i at det er atferd hvor eleven utagerer fysisk eller verbalt. Per uttrykker det slik:

*Jeg kan også si at jeg hører i gangene at alle sier at den utagerende atferden er et mye større problem nå enn før. Det kan være elever som sier ting de ikke burde si, bannes, kaller noen, sier stygge ting. Det kan også være en elev som sparker og slår, kaster ting. En uventet oppførsel.*

Ola på sin side forklarer at elever med utagerende atferd synes og høres ved at det er en atferd som skiller seg fra flertallet i en gruppe. Nina beskriver utagering slik: ”Det er negativ ladet atferd. Som enten har negative konsekvenser for den enkeltes læring, medelevers læring eller undervisningen generelt. Og oppstår i uforutsette situasjoner som eleven mestrer dårlig”.

### **b) Elever som trenger støtte til å utvikle ferdigheter**

Det andre temaet har jeg valgt å kalle for “Elever som trenger støtte til å utvikle ferdigheter”. Lærerne trakk frem at elever med utagerende atferd ikke har de ferdighetene som kreves når man skal samhandle med andre mennesker. Dette handler om at lærerne og medelever setter krav til eleven med utagerende atferd, som eleven ikke klarer mestre i møte med sosiale situasjoner. Ola forteller om denne problematikken slik:

*Det handler ofte om at de blir møtt med krav som de ikke kan oppfylle. Skolen stiller nok en del krav til en del elever som de ikke er i stand til. Ikke har de ferdighetene til å klare å løse.*

Lærerne forklarer at pedagoger må se på den utagerende atferden som et signal for en ferdighet barnet mangler som for eksempel det å kunne uttrykke seg i ulike sosiale situasjoner som oppstår i løpet av en skoledag. Både Nina og Per mener at den utagerende atferden kan være et signal for noe eleven ikke klarer å uttrykke verbalt. Per forteller:

*Jeg tenker ofte at ungene kan hvis de vil, men ofte er det omvendt. At de kanskje ikke har de egenskapene eller ferdighetene som skal til for at de kan gjøre det du vil at de skal kunne. Jeg spurte eleven om hva som gjorde at eleven ikke klarte å innfri forventningene som jeg hadde. Da fikk jeg til svar at oppgavene var for barnslige. Jeg sa: Barnslige, kan du fortelle meg litt mer om det? Senere i samtalen kom det frem at eleven egentlig ikke syntes at oppgavene var barnslige, men at de var for lette. Så utfordringen er å få eleven til å selv sette ord på utfordringen.*

Lærerne trekker frem det at elever med utagerende atferd sliter med sosiale relasjoner, og at dette er noe som det arbeides med på skolen. Elever med utagerende atferd trenger støtte til å bli trygg på sosiale situasjoner som for eksempel det å forholde seg til flere medelever samtidig. Nina uttrykker dette slik:

*Når en elev først er blitt trygg på meg, så kan vi arbeide med samspillet med de andre elevene. Så blir gjerne eleven først trygg på en medelev, så på å være i en gruppe på tre. Du må utvide de sosiale relasjonene gradvis, for elever med utagerende atferd sliter gjerne i store grupper. Det er mange inntrykk og veldig mye uforutsigbarhet.*

### **c) Elever med avvikende tanke- og reaksjonsmønster**

Det tredje temaet har jeg valg å kalle for “Elever med avvikende tanke- og reaksjonsmønster”. Lærerne prater mye om hvilke utfordringer elever med utagerende atferd kan ha i sosiale sammenhenger og hvordan deres naturlige tanke- og reaksjonsmønstre er. Det handler om at elevenes tanke- og handlingsmønstre er noe annerledes, og at tanker og reaksjoner oppstår på impuls. Dette gir Per et praksiseksempel på:

*Et eksempel: en unge sto og tegnet på et ark som lå på kateteret. Så sa jeg: Det der kan du ikke tegne på, det er tegningen til en annen elev i klassen som jeg har lovet at jeg skal laminere. Så tegnet han på det, så tok jeg det i fra han. Sa til han: Hva tror du den personen føler når du tegner på arket? Elev: nei, det brydde han seg ikke om. Lærer: Hva hvis det var ditt ark og noen andre har vært og tegnet på det? Elev: Jeg ville drept den personen.*

Per, Nina og Kari er samstemte i at elever med utagerende atferd har utfordringer med impulskontrollen sin. Kari uttrykker dette slik:” Og noen ganger har de sosiale utfordringer fordi at de er såpass uforutsigbare at de andre barna kan bli litt redd, rett og slett”.

### **d) Elever som trenger god klasseledelse**

Det fjerde temaet har jeg valgt å kalle for “Elever som trenger god klasseledelse”. Lærerne trekker frem viktigheten av å være en proaktiv og autoritativ klasseleder i møte med elever med utagerende atferd. Ola og Per uttrykker viktigheten med å være en proaktiv klasseleder i møte med utagerende elever. Per forklarer det å være en proaktiv klasseleder slik:



*Man må være i forkant hele tiden på alt, og det er på en måte slik man ønsker at man skal være. Men man ser jo at det ikke er så lett bestandig. Mange av tiltakene jeg gjør, gjør jeg for at det ikke skal oppstå uønskede situasjoner.*

Nina og Ola poengterer det å være det å være en autoritativ klasseleder handler om å være en tydelig klasseleder med gode rutiner, rammer og forventninger. Nina uttrykker dette slik:

*Det er generelt veldig viktig å være en tydelig og forutsigbar klasseleder. Når timen starter må elevene forberedes på hva som skal skje, men også hva vi forventer av dem. Og det å ha gode rutiner på alt fra å hente bøker i hyllen til å dele ut melkekartonger i lunsjen.*

Flere av lærerne trekker også frem det at det er viktig å vise varme overfor eleven som viser utagerende atferd. Ola forklarer det med å være en tydelig klasseleder og vise varme overfor elever med utagerende atferd slik:

*Det å være en tydelig klasseleder. Du må tørre å stå i det. Og du må også vise for de andre elevene at du må være tydelig, men også ha den varmen som er der. Klarer du å få det til, så har du lagt et ganske godt grunnlag for å forebygge mye, men det vil være vanskelig å forebygge alt.*

Elever med utagerende atferd trenger også god klasseledelse for å føle seg inkludert i samspillet med medelever. Nina uttrykker at elever med utagerende atferd blir inkludert og respektert av medelevene på denne måten: "Hvis vi møter de elevene som sliter med respekt, så gjør de andre elevene det også". Nina fortsetter, samstemt med Ola og Per, at som klasseleder har man gjerne en annen toleranse for elevene med utagerende atferd, og at medelevene også har stor empati for elevene som sliter.

#### **4.2 Lærernes beskrivelse og bruk av PGS**

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan forskningsdeltakerne beskriver og erfarer metoden PGS i praksis. Dette vil være relevant i forhold til min oppgave da jeg er interessert i hvordan pedagoger tar i bruk denne metoden i samspill med utagerende elever. I analysen fremkom det fire tema som handler om lærernes bruk av PGS. De tre temaene har jeg valgt å kalle for: a) PGS er en filosofi og en metode, b) PGS som alternativ til tradisjonelle tiltak, c) Samtaleteknikken er kjernen ved bruk av PGS.

### **a) PGS er en filosofi og en metode**

Det første temaet har jeg valgt å kalle for “PGS er en filosofi og en metode”. Ved dette temaet belyser lærerne deres beskrivelse av PGS. Ola uttrykker hva PGS er for han på denne måten:

*Det handler om å avdekke problemer, eller manglende kompetanse i samspill med andre. Hvis du gjør det ganske nøye så er det ganske detaljert kartlegging av problemer eller manglende ferdigheter. Så langt er dette den beste metoden for å løse atferdsproblemer. I allefall som jeg har brukt.*

For Nina er PGS ikke bare en metode, men det handler også om hvordan hun som lærer tilnærmer seg utagerende elever. Et viktig spekter Nina trekker frem er at elever med utagerende atferd blir inkludert i samtalen. Hun påpeker dette slik:

*Det er en ren metode samtidig som at det er en filosofi bak hvordan vi arbeider med barn med utfordringer. Og den innstillingen vi som lærere har når man arbeider med metoden synes jeg nesten er like viktig som selve metodikken. Og akkurat det med samarbeid er vel det som er grunnlaget for hele metoden. At det skal være et samarbeid mellom oss voksne og barnet.*

Nina og Per retter belyser det å arbeide med denne metoden gir deg tid til å snakke med elever som har utfordringer. Begge lærerne trekker frem at i møte med eleven skal eleven få tale fritt rundt hva de selv tenker kan være påvirkende faktorer for den utagerende atferden, og at de sammen skal finne en løsning. Kari sier det på denne måten:

*Man tar eleven med på å finne en løsning i stedet for å si; “Dette er løsningen! Dette skal du gjøre!”. Slik at eleven selv kan få kjenne på; Hva er det som er lurt for meg å gjøre? Så lager man avtaler sammen.*

### **b) PGS som alternativ til tradisjonelle tiltak**

Det andre temaet har jeg valgt å kalle for “PGS som alternativ til tradisjonelle tiltak”. Ved dette temaet belyser lærerne hvordan de tidligere har arbeidet med utagerende atferd i skolen, før de fikk presentert metoden PGS. Nina og Ola sier at det er en grunn for at de liker denne metoden så godt, fordi den ligger nært til hvordan de selv tenker og har arbeidet tidligere med utagerende atferd. Ola forteller:

*Jeg har brukt metoden ganske lenge, men da het den ikke det. Da var det litt mer erfaringsbasert kunnskap som lå til grunn som gjorde at jeg så at skulle jeg endre*

*andre sin atferd, så måtte jeg kanskje først endre min atferd. Dette gjorde at jeg begynte å se ting til fra elevenes perspektiv. Så det er både det at jeg er blitt veiledet av Skolens Innsatsteam og at jeg selv har erfart at den måten som tradisjonell, litt autoritær, striks pedagogikk ikke førte noen sted.*

PGS kan sees som en metode som komplementerer de tradisjonelle tiltakene. Per har erfart at de mer tradisjonelle tiltakene som ris og ros noen ganger må brukes i møte med elever med utagerende atferd. Per uttrykker sin bruk av belønning og konsekvenser i møte med elever med utagerende atferd slik:

*Jeg har lyst til å være streng, ha faste rammer, struktur på alt, likt for alle, men også kunne gi noen en gulrot. Og det er jo egentlig for å belønne dem. Når de har gjort noe bra så har du gjort deg fortjent til noe. Og to av elevene i klassen sitter igjen etter skoletid. Dette er for å trygge skoleveien hjem til de andre elevene fordi det har oppstått så mange situasjoner.*

### **c) Samtaleteknikken er kjernen ved bruk av PGS**

Det tredje temaet har jeg valgt å kalle for “Samtaleteknikken er kjernen ved bruk av PGS”. I dette temaet beskriver forskningsdeltakerne hvordan de har tatt i bruk metoden PGS i deres egen praksis. Alle forskningsdeltakerne belyser samtaleteknikken som brukes ved PGS. Samtaleteknikken handler om at lærerne går inn i samtalen med et åpent sinn og stiller åpne spørsmål til eleven. Kari uttrykker hvordan hun bruker samtaleteknikken ved PGS i samhandling med utagerende elever slik:

*Før snakket jeg til eleven på helt feil måte, slik; nå så jeg at du gjorde slik og slik og HVORFOR gjorde du det? Og helt der med en gang. Og dette skal vi løse på DENNE måten. Denne metoden gjør at du tar deg tid til å høre på eleven. “Jeg så at det var vanskelig for deg. Kan du fortelle noe om det?”. Og da ble eleven litt slik: Wow, skal jeg få fortelle det??. Da hadde jo eleven masse å fortelle.*

I tillegg til det å ha en nøytral tilnærming til atferden som har oppstått trekker Nina frem det å være godt forberedt til samtaler med eleven slik:

*Jeg har som regel forberedt meg ganske godt og har jo en innfallsvinkel på hvordan jeg tar opp en sak. For eksempel: Nå har jeg den siste uka lagt merke til at du ikke rekker opp hånden i timen når jeg ser du har lyst til å fortelle. Hva tenker du om det?*

*Så snakker vi litt. Akkurat den nøytrale tilnærmingen tror jeg er viktig i starten. Og at det ikke oppleves som en anklage fra meg. For det er det heller ikke.*

#### **4.3 Lærernes muligheter og utfordringer ved bruk av PGS**

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvilke muligheter og utfordringer lærere erfarer når de skal ta i bruk PGS i praksis. En slik redegjøring vil være relevant i min forskning siden jeg er interessert i å viderefremme til pedagoger hvilke konkrete muligheter man skaper med å ta i bruk PGS. Når man ser på muligheter, vil det også være viktig å få frem hvilke utfordringer man kan støte på underveis i prosessen når man arbeider med elever med utagerende atferd og PGS. Jeg har valgt å belyse lærernes erfaringer av muligheter og utfordringer ved bruk av PGS og elever med utagerende atferd ut fra de fem temaene: a) PGS er et redskap som gir muligheter til å løse utfordringer, b) PGS skaper tid til relasjonsbygging, c) PGS fører til fremgang – sakte men sikkert, d) PGS er tidskrevende, e) PGS krever kollegialt samarbeid.

##### **a) PGS er et redskap som gir muligheter til å løse utfordringer**

Det første temaet har jeg valgt å kalle for “PGS er et redskap som gir muligheter til å løse utfordringer”. I dette temaet fokuserer jeg på muligheter lærerne ser ved bruk av PGS i samspill med utagerende elever. Ola uttrykker mulighetene ved bruk av PGS i møte med elever med utagerende atferd slik:

*Mulighetene er enorme. Det kan være med på å avdekke en del ting som den utagerende atferden er et uttrykk for. Jeg har faktisk også avdekket lese- og skrivevansker med denne metoden. Hvor det underliggende problemet for at eleven oppførte seg slik den gjorde var fordi det å lese og skrive var et uoverkommelig krav.*

Nina forteller at en mulighet som hun opplevde ved bruk av PGS var at hun som lærer hele tiden må ha troen på at eleven ikke ønsker å utagere. Nina forteller:

*Det positive er innstillingen med denne metoden. Det at vi hele tiden tror på at eleven vil og ønsker. Denne innstillingen gjør jo noe med min tilnærming og min toleranse. Man har et mer åpent sinn, er åpen for å lytte på en annen måte. Den har jo kanskje spesielt effekt på elever som sliter med atferd, men også for resten av elevgruppen.*

##### **b) PGS skaper tid til relasjonsbygging**

Alle lærere trekker frem at i møte med elever med utagerende atferd og metoden PGS blir man satt i en posisjon som gjør at du *må* ta deg tid til å snakke med eleven alene. Du må sette

av tid og få eleven til å åpne seg om sine utfordringer, og det krever at du som lærer har en relasjon til eleven. Det å ha kontinuerlige samtaler med elever med utagerende atferd med på å skape gode relasjoner mellom dem og elevene, forteller lærerne. Ola uttrykker dette slik:

*Jeg som lærer må arbeide mye med relasjon og relasjonsbygging med utagerende elever. Du kommer ikke innpå dem helt uten videre. Relasjon må du bygge i fredstid. Du må på en måte prøve å bygge en relasjon jevnt og trutt hele tiden.*

For å kunne skape en god relasjon mellom lærer og elev trekker Kari og Nina frem at elever med utagerende atferd må være trygge på dem for å skape gode relasjoner. Nina uttrykker det slik:

*Det første jeg tenker er at de må bli trygge på meg og på at jeg liker dem. Det skal være utgangspunktet hele tiden. Også er det viktig at de opplever at jeg har troen på dem. At jeg har både forventninger og troen på at de skal få til noe.*

Per opplever ved å ta i bruk PGS i sin praksis tar han seg oftere tid til å snakke med de utagerende elevene. Per uttrykker sin usikkerhet om det er modellen i seg selv som fungerer for å bygge relasjoner, eller om det er det at han generelt tar seg mer tid til eleven. Per forteller:

*Jeg er ikke noen motstander for noen retninger i pedagogikken, men jeg tror på en måte at det er helheten som gjør at du får bedre kontakt med eleven og at atferden blir endret. Jeg tror bare med å vise at du bryr deg er hovedmomentet som gjør at det går mye bedre. Men det er jo en fin modell. Med mange gode spørsmål du kan stille. Jeg tror det å bruke god tid på den enkelte eleven er vel så viktig som selve metoden.*

### **c) PGS fører til fremgang – sakte men sikkert**

Det fjerde temaet har jeg valgt å kalle for “PGS fører til fremgang- sakte men sikkert”. Under dette temaet presenterer jeg hvilke resultater lærerne har oppnådd med å ta i bruk PGS. Alle forskningsdeltakerne fokuserer på at i samspill med elever med utagerende atferd og PGS ønsker de å oppnå at elevenes utagerende atferd skal reduseres. I tillegg uttrykker alle lærerne at de har oppnådd positivt resultat, og at atferden har minsket i ulik grad. Nina uttrykker det slik:

*Jeg tror det er ganske viktig at man arbeider med en ting om gangen for å oppnå resultater med barn som sliter med atferd. Når man snakker om et resultat så er det en justering av den atferden slik at den blir under en grense som vi kan akseptere.*

Kari belyser at hun ønsker at elevene med utagerende atferd skal bli bevisste på egne utfordringer, og at dette kan komme til uttrykk ved å ta i bruk samtaleteknikken ved PGS. Per presiserer at ved bruk av PGS i møte med elever med utagerende atferd vil ønsket resultat være å finne en løsning *sammen* på hvordan den utagerende atferden kan endres til positiv atferd. Per forteller om resultater ved bruk av PGS i møte med utagerende elever slik:

*I starten av året når jeg begynte med dette var det veldig stor forandring på den eleven jeg snakket med. Og det var 2-3 uker alt gikk som en drøm. Men nå er eleven litt tilbake i negativt spor. Men jeg vet vi har en elev i en annen klasse som fungerer utmerket etter disse samtalen.*

#### **d) PGS er tidskrevende**

Det andre temaet har jeg valgt å kalle for “PGS er tidskrevende”. I dette temaet fokuserer jeg på hvilke utfordringer lærere møter ved bruk av PGS. Skolehverdagen er hektisk og denne metoden krever at lærerne har tid til å snakke med utagerende elever. Metoden er tidskrevende både når det kommer til planleggingen og gjennomføringen av samtalen. Alle forskningsdeltakerne beskriver at det å få tid til å gjennomføre samtalen med elevene er en stor utfordring. Nina beskriver tidsperspektivet på denne måten:

*Utfordringene er å ha tid til å gjennomføre disse møtene. Noen ganger er det vanskelig å beregne hvor mye tid man trenger til en samtale. Du må ut av undervisningen, og det krever en hel ressurs. Men man kan si at på sikt får man igjen for det. Men jeg synes det er veldig utfordrende å finne disse tidspunktene for møtene.*

En annen utfordring som trekkes frem av Kari og Per, er det å klare å holde seg til selve metoden PGS og hvordan den presiserer at man skal samtale med eleven. Per uttrykker samtaleutfordringen slik:

*De vil gjerne fortelle om andre ting. Jeg planlegger gjerne samtalen på forhånd og skriver ned spørsmål og hva eleven vil svare. Og noen ganger går vi i en helt annen retning. Så sitter vi plutselig å samtaler om Halloween eller jul.*

Når man tar i bruk PGS som metode i samtaler med elever med utagerende atferd må man ha satt seg inn på forhånd hvordan samtaleteknikken er. Kari uttrykker samtaleutfordringen slik:

*Så er det jo det at du må ha forberedt deg veldig godt til en slik samtale. Du kan ikke bare komme der og tenke at du finner spørsmål underveis. Da har Skolens Innsatsteam kommet og hjulpet meg en gang i uken for å finne spørsmål. Vi laget masse spørsmål ut fra hva eleven kanskje kunne svare, for å ha nye spørsmål klar. Uansett hvilket svar eleven kom med, så hadde jeg klart et spørsmål. Da var det godt å ha noen fra Skolens Innsatsteam, for det er veldig vanskelig å finne på spørsmålene når man er helt ny med metoden.*

#### **e) PGS krever kollegialt samarbeid**

Det tredje temaet har jeg valgt å kalle for ” PGS krever kollegialt samarbeid”. I dette temaet trekker lærerne frem viktigheten av det å være et samlet kollegium når man skal forebygge utagerende atferd. Ola uttrykker utfordringen med å være et samstemt kollegium slik:

*Det er viktig å ha et kollegium som er innforstått med at vi arbeider på denne måten. Problemet er ofte at du havner litt i krysset. Lærere som ikke kjenner elever så godt, som bare møter dem ute i gangen eller friminuttene vil kanskje reagere slik man forventer at en lærer reagerer på utagerende atferd, nemlig å gå inn med alle emosjoner og egne følelser og skal sette eleven på plass.*

Nina forklarer at det krever en del organisering på trinnet for at det skal gis mulighet for å få snakket med elever med utagerende atferd alene. Kari på sin side forteller om situasjonen som lærer hvor det er slik at på småtrinnet har du selv alle timene, og for å kunne gjennomføre samtale som metoden PGS krever, er det viktig å være et samlet team. Kari forklarer:

*Jeg brukte metoden på 2.trinn. Og da som lærer har man jo alle timene i klassen sin. Så det blir litt slik at ” Når skal jeg få tid til å ta disse samtale? ”. I 20 minutter. Så da måtte vi finne noen gode løsninger på teamet. At man kunne låne en lærer i en time.*

#### **4.4 Forskningens hovedfunn**

I det følgende vil jeg oppsummere forskningens hovedfunn. Det første forskningsspørsmålet som handler om *hvordan lærere beskriver og erfarer utagerende atferd i praksis* belyser alle lærerne at utagerende atferd kan arte seg både verbalt og fysisk. Den utagerende atferden kan være et signal på at det er noe som plager eleven, som eleven ikke klarer å uttrykke verbalt. Atferden kan oppstå i situasjoner som eleven ikke mestrer. Elever som utagerer kan ha

utfordringer med impuls kontroll, og ha et avvikende tanke- og reaksjonsmønster i forhold til hva omgivelsene rundt forventer av eleven. Da er det viktig at lærerne er tydelige og autoritative klasseledere som arbeider proaktivt for å få best mulig resultat i møte med utagerende elever.

Forskningsspørsmål to omhandler *hvordan lærerne beskriver og erfarer metoden PGS i praksis*. En av lærerne beskriver at dette er den beste metoden han har brukt så langt i møte med utagerende elever. Det blir beskrevet at PGS er med på å avdekke problemer og manglende ferdigheter hos elever med utagerende atferd. Hovedfokuset ved PGS er at lærere og eleven skal samtale og *samarbeide* for finne en felles løsning.

Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg *hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærere med bruk av PGS i praksis*. Lærerne har erfart muligheter som atferdsendringer i positiv retning ved bruk av PGS, men i varierende grad. Lærerne beskrev at PGS og samtaleteknikken som brukes der, har vært med på å skape en bedre lærer- elev relasjon. Alle lærerne var enige i at en utfordring med PGS er å få tid til å gjennomføre samtalene som PGS krever. I tillegg presiserer lærerne at det er viktig å være et samlet kollegium når man bruker PGS i samhandling med utagerende elever, og det kan være en utfordring.



## 5. Drøfting

Det ble formulert en problemstilling og tre forskningsspørsmål ved oppstarten av dette forskningsprosjektet. Resultatene som skal drøftes er presentert i kapittel 4. *Resultater*. Erfaringene som forskningsdeltakerne har delt vil nå bli drøftet opp mot relevant teori og tidligere forskning som har blitt presentert i kapittel 2. *Teori*. Drøfting av resultatene opp mot teori skal kunne svare på problemstilling om hvilke erfaringer lærer har med utagerende atferd ved hjelp av PGS. De kommende undertemaene vil ha et fokus som er knyttet opp mot sentrale funn om hvordan lærerne ser at elever med utagerende atferd trenger støtte og forståelse, hvordan PGS anvendes som elevinvolverende alternativ og komplement til tradisjonelle tiltak og at PGS innebærer en ny måte å møte utagerende atferd på - men det er tidkrevende.

### *5.1 Lærerne ser at elever med utagerende atferd trenger støtte og forståelse*

Under temaet “lærerne ser at elever med utagerende atferd trenger støtte og forståelse” skal jeg ta opp tråden ved det første forskningsspørsmålet som handler om hvordan lærerne beskriver og erfarer utagerende atferd i praksis, og knytte lærernes utsagn opp mot teori. Det vil si at jeg trekker frem det mest essensielle i analysen av empirien og setter det i sammenheng med teori.

Resultatene viser at alle fire lærere er enige i at utagerende atferd kan utspille seg både verbalt og fysisk. En av forskningsdeltakerne kom med et eksempel på at verbal utagering kan vises ved at elever kaller andre noe stygt, sier bannskapsord eller rett og slett sier ting de ikke bør si. Den fysiske utagering kan blant annet vises ved at eleven sparker og slår. Disse resultatene kan sees i lys av Hollands (2016, s.16) beskrivelser som forklarer at utagerende atferd kan komme til uttrykk gjennom verbal eller fysiske utagering som for eksempel gjennom å sparke, slå og nekte å følge regler. En av de andre lærerne trekker også frem at den utagerende atferden er med på å skape negative konsekvenser for medelevers læring eller undervisning generelt, i tillegg til at det er en atferd som skiller seg fra flertallet i en gruppe. Det at atferden skiller seg ut tolker jeg som at det er en atferd som avviker fra miljøets forventninger. Ogden (2014, s.142) og Slåttøy (2002, s.16) trekker frem at utagerende atferd kan avvike fra miljøets krav, normer og regler, og er med på å skape vansker for miljøet som er rundt. Når lærerne forklarer at den utagerende atferden viser seg å skape problemer for miljøet rundt og være hemmende for elevens og medelevers læring og undervisning, kan man se dette i lys av Ogden (2014, s.142) og Nordahl et. al. (2005, s.36) sine beskrivelser av lærings- og

undervisningshemmende atferd hvor elevene viser uoppmerksomhet, uro, bråk og forstyrrelse av andre elever i timene. Slåttøy (2002, s.17) understøtter også at en form for utagerende atferd handler om at elever med utagerende atferd viser en atferd som er uforenelig med læring og undervisning.

I grunnopplæringen ser vi at andelen av elever med atferdsproblemer er økende i Norge (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s.89). Et funn i min forskning er at en av lærerne fortalte at han hører fra sitt kollegium at utagerende atferd er et mye større problem nå enn tidligere. I St.meld. nr. 30 står det at omfanget av atferdsproblemer i skolen er for stort (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2004, s.85).

Under intervjuene trekker alle lærerne frem at elever med utagerende atferd sliter i sosiale situasjoner. Lærerne nevner at det kan komme av at elever med utagerende atferd ofte har et annet sett med tanke- og reaksjonsmønstre, og mye av handlingene deres skjer på impuls. Min tolkning av dette er at elever som har utfordringer med sosiale interaksjoner og mangler viktige tenkeferdigheter, kan vise utagerende atferd. Utagerende barn kan ha et annet sett med tenkeferdigheter enn det vi er vant med, dette kan være at de for eksempel ikke klarer å regulere følelsene sine, vurdere utfallet av handlingene sine, forstå hvordan oppførselen dere påvirker andre, respondere på endringer som oppstår på en fleksibel måte eller ha et godt nok vokabular til å uttrykke hva som er i veien (Greene, 2011, s.22). Utagerende atferd kan oppstå hvis eleven opplever sosiale og emosjonelle vansker (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2011, s.20; Domitrovich et. al., 2017, s.3). Kognitiv atferdst teori bygger på at følelser, tanker og forestillinger er viktige faktorer i møte med læring og atferdsendring. Den kognitive tilnærmingen handler om at det er tankene våre som styrer atferden (Vogt, 2016, s.76- 77). Dette kan knyttes til lærernes utsagn om sammenhengen mellom utagering og tenkeferdigheter.

Lærerne fortsetter å ha et fokus på at elever med utagerende atferd ikke har de ferdighetene som trengs for å samspille med andre mennesker, som for eksempel det å kunne uttrykke seg verbalt i de sosiale situasjonene eleven møter. Jeg har tolket dette som at vi som voksne stiller for høye forventninger til disse elevene, og ser ikke hvilke ferdigheter eleven mangler når eleven utagerer. Ogden (2016, s.240- 241) understøtter at en viktig årsak til et barns manglende sosiale kompetanse er at barnet ikke har lært de ferdighetene som skal til for å kunne etablere relasjoner eller samhandle med andre, i tillegg til at de har lite erfaring med å praktisere de sosiale ferdighetene. Lærernes meninger om elevers mangelfulle ferdigheter knytter jeg også opp mot Greenes (2011, s.37) filosofi om at *bak enhver utagerende atferd*

*ligger det et uløst problem og/eller en mangelfull ferdighet.* For å undersøke problemet må man se på lærerens atferd og lærerens forventninger til elevens evner, og sammenlikne de evnene med elevens faktiske evner (Elvén, 2017, s.26). Den utagerende atferden oppstår når samhandlingene mellom eleven og skolemiljøets deltakere ikke fungerer. Dette er et tegn på at eleven ikke fungerer i sin rolle (Slåttøy, 2002, s.16-17). Det et barn gjør er et resultat av samspillet som er mellom barnet, omgivelsene, lærere, medelever og foreldre. Barn søker etter mening, og handler ut fra det de opplever som meningsfylt (Elvén, 2017, s.5). Arbeid med PGS for å utvikle barns ferdigheter kan bidra til bedret samspill med omgivelsene. Greene (2011, s.25) forklarer at hvis forventningene vi stiller til barnet er høyere enn barnets kapasitet til å kunne gjennomføre ønskede forventninger, er det sannsynlig at utagerende atferd oppstår. Da må vi som lærere ha i bakhodet at i Opplæringsloven § 1-3 presiseres det at alle elever har krav på tilpasset opplæring ut fra elevens forutsetninger og evner (Opplæringsloven, 2016a, §1-3.). Pollastri et. al. (2013, s.189) beskriver at for at et barn skal kunne oppfylle forventningene voksne stiller til dem, må de ha utviklet et sett med kognitive ferdigheter. Først da vil barnet kunne tolke forventningen som det er blitt stilt over ved å svar, uttrykke seg og tolerere frustrasjon (Pollastri et. al., 2013, s.189).

En av lærerne trekker frem at han ofte har tenkt at elevene kan hvis de vil, men har opplevd at det ofte er omvendt, at elevene ikke har de egenskapene eller ferdighetene som skal til for å kunne tilfredsstille forventningene lærerne har til dem. Dette tolker jeg som at voksne stiller krav til elevens ferdigheter som eleven ikke klarer å mestre, og dermed utagerer eleven. Dette utsagnet faller rett inn under Greenes (2011, s.25) filosofi om at *barn gjør det bra hvis de kan*, i stedet for det kjente utsagnet om at *barn kan hvis de vil*. Når et barn ikke oppfyller kriteriene vi voksne forventer av de er det viktig å finne ut hvilke tenkeferdigheter barnet mangler. I det du vet hvilke tenkeferdigheter barnet mangler vil man ha et bedre utgangspunkt for å kunne veilede dem i de manglende ferdighetene (Greene, 2011, s.25).

I samarbeid med elever med utagerende atferd er det viktig å være en god klasseleder. Når lærere arbeider proaktivt som klasseleder, er det med på å se potensielle konfliktfremkallende situasjoner og være i forkant av dem (Jones, 2018, s.14). Det kreves planlagte strategier for å forebygge utagerende atferd som kan oppstå i klasserommet før atferden vises (Nordahl et. al., 2005, s.222; Ogden, 2016, s.144; Moen, 2011b, s.150). Resultatene mine viser at forskningsdeltakerne har erfart viktigheten med å være en proaktiv klasseleder hvor man hele tiden er i forkant, har gode rutiner, rammer og forventninger til elevene. Lærerne sier at de som lærere må ha gode rutiner, rammer og forventninger til eleven. Det tolker jeg som at

lærerne må ha god struktur på timene sine. Dette knytter jeg opp mot Jones (2018, s.14) tolkning hvor det å være forberedt på strukturen i klasserommet kan være med på å forebygge situasjoner og minske konfliktnivået i klasserommet. Videre snakker lærerne om det å vise elevene varme og omsorg for å forebygge utagerende atferd. En autoritativ klasseleder viser elevene varme, gi en støttende relasjon og ha struktur på det elevene gjør (Nordahl et. al., 2005, s.218; Overland, 2007, s.180). Det å være autoritativ skal være den mest effektive måten å korrigere utagerende atferd i praksis (Nordahl et. al., 2005, s.218; Overland, 2007, s.80).

### ***5.2 PGS anvendes som elevinvolverende alternativ og komplement til tradisjonelle tiltak***

Temaet “PGS anvendes som elevinvolverende alternativ og komplement til tradisjonelle tiltak” belyser forskningsspørsmål to, som handler om hvordan lærere beskriver og erfarer metoden PGS i praksis. Et sentralt aspekt ved dette temaet er hvordan PGS kan brukes som alternativ metode til tradisjonelle tiltak som ofte brukes i møte med utagerende atferd. Jeg kommer til å presentere resultatene av lærernes erfaringer med PGS og knytte dette opp mot relevant teori.

PGS er en metode hvor den voksne er engasjert i en prosess hvor man er opptatt av å løse et problem eller en uinnfridd forventning, på en måte som er realistisk og tilfredsstillende for både den voksne og eleven som viser utagerende atferd (Greene, 2011, s.57). For å kunne oppnå dette er det viktig at alle sine synspunkter kommer frem. Da først kan den voksne hjelpe barnet til å tilegne seg de manglende ferdighetene (Greene, 2011, s.59). Resultatene viser at lærerne trekker frem at PGS handler om å avdekke problemer eller manglende kompetanse eleven har i samspill med andre. Alle lærerne retter lys mot at PGS er en metode som gjør at du som voksen samarbeider med eleven, og at eleven selv skal få ytre hvordan den har det. Dette tolker jeg som at lærerne ser på samarbeid som en viktig del av PGS metoden. Jones (2018, s.13) beskriver at den metoden som viser seg å ha best empirisk effekt er når barnet og den voksne samarbeider. Greene et. al. (2003, s.63,68) knytter PGS opp mot kognitiv atferdsmodell hvor barnets kognitive ferdigheter som følelsesregulering, problemløsning, tilpasning og frustrasjonstoleranse arbeides med. Den kognitive atferdsteoretiske rådgivningen handler i dette tilfelle om rådgivning mellom lærer og elev. Resultatene viser at lærerne i samhandling med elever med utagerende atferd og PGS er opptatt av at elevene selv skal få ytre seg, og i den kognitive-atferdsteoretiske rådgivningen starter det med at eleven skal forklare sin opplevelse av problemet, og den kognitive

atferdsteoretiske tilnærmingen bygger på tanker, følelser, verdighet og medbestemmelse (Vogt, 2016, s. 98,128).

Ofte blir barns bekymringer overkjørt av bekymringene til de voksne (Greene, 2011, s.79). Et spennende funn ved resultatene er at lærerne beskrev at de før konfronterte elevene med *hvorfor* de reagerte slik de gjorde. Jeg tolker det som at læreren gikk rett til eleven og konfronterte han med hva han hadde gjort, i stedet for å stille åpne spørsmål rundt elevens utagering. Resultatene viser at alle lærerne trekker frem samtaleteknikken som brukes i PGS som en nøytral tilnærming som stiller åpne spørsmål til eleven. Samtaleteknikken i metoden PGS knytter jeg opp til de tre stegene empati, definer problemet, og invitasjon. Greene (2011, s.78) forklarer at hvert av de tre stegene er nødvendig for å kunne løse problemene til eleven med utagerende atferd på en varig måte, da dette er steg som ivaretar samarbeidet mellom eleven og læreren. En av lærerne trekker frem at det at det er nettopp det med samarbeid som er hele grunnlaget for metoden. Når læreren tar i bruk empati-steget er målet at læreren skal oppnå best mulig forståelse for elevens bekymringer eller perspektiver knyttet til sitt problem (Greene, 2011, s.79). Når steget Definer problemet tas i bruk forklarer den voksne sine egne bekymringer for barnets uinnfridde forventninger. Da vil læreren og eleven sitte med til sammen to problemer som skal defineres, og det er viktig at begge bekymringer ivaretas (Greene, 2011, s.81- 82). Det tredje og siste steget er invitasjon hvor læreren oppsummerer problemet. Her skal den voksne invitere eleven til at de skal løse problemet i fellesskap, og få eleven til å føle at dette er noe de gjør sammen (Greene, 2011, s.84). Stegene empati, definer problemet og invitasjon knytter jeg til kognitiv-atferdsteoretisk rådgivning som omhandler det at læreren lytter til elevenes problemer, vurderer dem og arbeider med å finne et felles mål som er overkommelig og har ivaretatt både lærerens og elevens ønske. Neste steg i kognitiv-atferdsteoretisk rådgivning vil være å finne en metode å ta i bruk for å endre problemet, som i dette tilfellet er PGS. Deretter må eleven øve på utfordringene sine (Vogt, 2016, s.98)

Tradisjonelle tiltak som er tatt i bruk i møte med utagerende atferd, er det å være en autoritær klasseleder hvor man gir eleven som utagerer en form for konsekvenser som for eksempel å ta fra barnet en gode (Greene, 2011, s.21; Jones, 2018, s.14). Den autoritære læreren som møter elever med utagerende atferd kan bidra til å øke elevenes aggresjon og opposisjon for læreren vil komme til å bruke makt og lite varme for å fremme sin posisjon og opprettholde kontrollen i klassen (Nordahl et. al., 2005, s.218). Forskning viser at elever som opplever irettesettelser eller konsekvenser som en straff, kan vise økende utagerende atferd (Elvén, 2017, s.41; Jones, 2018, s.12). Resultatene viser at en av lærerne har selv erfart at det å møte utagerende atferd

på en tradisjonell og autoritær måte, ikke har ført til positive resultater for endring av utagerende atferd. En annen av lærerne trekker frem at han mener at man av og til kan gi elevene en belønning for god oppførsel. I tillegg har de tiltak på deres skole hvor to av elevene i klassen sitter igjen etter endt skoledag fordi det har oppstått situasjoner på hjemveien som gjør at de har sett seg nødt til å sette i gang tiltak for å trygge hjemveien for de andre elevene. Dette tolker jeg som at læreren formidler at PGS kan være et alternativ til den tradisjonelle måten å møte elever med utagerende atferd på, men at det i noen tilfeller vil være nødvendig å ta i bruk et belønningssystem og konsekvenser, som jeg i dette tilfellet er gjensitting.

På grunn av tidsmangel eller svært krevende situasjoner kan lærere se seg nødt til å bruke andre metoder enn PGS, mer tradisjonelle autoritære tiltak. Jeg stiller meg kritisk til bruk av konsekvenser som metode. Forskning viser at slike tiltak bør brukes med forsiktighet, da særlig negative konsekvenser kan forverre den utagerende atferd (Elvén, 2017, s.41; Jones, 2018, s.12). Sett i Greenes perspektiv vil heller ikke manglende ferdigheter bli utviklet ved at elever med utagerende atferd blir holdt igjen på skolen. Dermed blir ikke barnets problem eller utfordring løst (Greene, 2011, s. 43).

### ***5.3 PGS innebærer en ny måte å møte utagerende atferd, men er tidkrevende***

Jeg skal nå presentere temaet “PGS innebærer en ny måte å møte utagerende atferd, men er tidkrevende”. Dette temaet skal gi svar på forskningsspørsmål tre som handler om hvilke muligheter og utfordringer lærere erfarer når de tar i bruk metoden PGS. Jeg skal knytte sentrale funn fra resultatene opp mot relevant teori, og håper at drøftingen kan gi et nyansert bilde på hvilke muligheter og utfordringer lærerne har erfart i møte med PGS og utagerende elever.

I det siste tiåret har PGS blitt en tilnærming som er populær å ta i bruk i møte med utagerende atferd (Pollastri et.al., 2013, s.188). PGS er en av de viktigste metodene i det 21. århundre da den skaper kritisk tenkning, problemløsning, selvregulering og bedre kommunikasjon (Graesser et. al., 2017, s.1). Resultatene av innsamlet empiri viser at en av lærerne trekker frem at PGS er den beste metoden han har brukt i møte med utagerende elever. Han forteller videre at metoden har vært med på å avdekke lese- og skrivevansker, fordi lese- og skrivevanskene var det underliggende problemet for den utagerende atferden.

Resultatene viser at det er sentralt å komme inn på relasjonsbygging som en mulighet ved bruk av PGS. Alle lærerne trekker frem at i møte med elever med utagerende atferd og metoden PGS blir de satt i en posisjon som gjør at de *må* ta seg tid til å snakke med eleven. Dette tolker jeg som at når lærerne tar seg tid til den jevnlige samtalen som PGS krever, så er samtalen med på å gi deg en mulighet til å bygge nærmere relasjoner mellom læreren og elev. Forskning viser i noen grad at PGS har gitt positive resultater i samhandling med utagerende atferd, og relasjonen mellom voksen og barn er blitt bedre (Pollastri et. al., 2013, s.198). Det å ha en god lærer-elev relasjon er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere. Når man knytter PGS opp mot kognitiv-atferdsteoretisk rådgivning blir relasjonen mellom lærer og elev et viktig aspekt for å skape en tillitsfull allianse dem mellom (Vogt, 2016, s. 98). Flertallet av elevene ønsker at læreren viser elevene oppmerksomhet, engasjement og bevisst viser at læreren ønsker at eleven skal lykkes på skolen (Ogden, 2016, s.134). En av lærerne presiserer at hun som klasseleder er opptatt av at elever med utagerende atferd skal oppleve at hun har troen på dem. Hun forteller at hun har både forventninger, men også troen på at de skal få til noe. Dette resultatet knytter jeg opp mot Greens (2011, s.60) teori om at den mest pålitelige faktoren som gjør at et annet menneske endrer seg, er relasjonen personen har til den personen som hjelper dem med endringen. Et interessant funn ved analysen av empirien er at en av lærerne stiller seg spørsmål om det er PGS modellen i sin helhet som skaper bedre relasjon, eller om det er at han som lærer bruker generelt mer tid til å snakke og se eleven med utagerende atferd. Jeg synes dette utsagnet er spennende i den form av at det ikke finnes noen konkret forskning på om det er PGS modellen i seg selv som skaper bedre relasjoner i møte med utagerende elever, eller om det bare er det at læreren viser mer omsorg og tar seg mer tid til eleven.

I resultatene kommer det også frem utfordringer knyttet opp mot PGS. Alle lærerne forteller at det å bruke PGS krever mye tid. Lærerne sier de bruker tid på å planlegge og gjennomføre samtalen. Greene (2011, s.23) understøtter det lærerne sier med at det kommer til å ta tid å arbeide med utagerende atferd, og det kommer heller ikke til å bli lett. Et viktig poeng Greene (2011, s.23) trekker frem er at det kommer til å ta enda lengre tid, og kommer til å bli enda vanskeligere om man skal håndtere utagerende atferd med metoder som ikke fungerer.

En av lærerne forteller at når du arbeider på småtrinnet, har du alle timene i løpet av en dag. Da kan en av utfordringene være å få en ressurs inn i klasserommet når læreren må ta eleven ut for å gjennomføre samtalene. Resultatene viser at lærerne belyser viktigheten av å være et samlet kollegium når man skal forebygge utagerende atferd. Dette tolker jeg som at det kan

skape utfordringer for forebygging av atferden hvis kollegiet ikke har samme oppfatning av hvordan man skal håndtere den utagerende atferden. Overland (2007, s.252) beskriver at noen lærere synes det er utfordrende at det er mangel på samarbeidskultur ved arbeidsplassen. Hvis det er mangel på samarbeidskultur blir skolens muligheter for å forebygge utagerende atferd minsket (Overland, 2007, s.252). Kollegasamarbeidet påvirker både i positiv og negativ grad alle kollegaer, barn og foreldre (Juul & Jensen, 2003, s.128). Erfaring viser at det er minst uro i klasser hvor kollegaene har et godt samarbeid (Egelund, 2006, s.69)



## 6. Konklusjon

Hensikten med forskningsprosjektet mitt har vært å skape en bevisstgjøring og bidra til å utvikle min egen og leserens kompetanse innenfor feltet. Jeg håper dette prosjektet kan bidra til at andre vil forske videre på det samme temaet. Målet med dette forskningsprosjektet har vært å komme frem til hvilke erfaringer lærerne har med å samhandle med elever med utagerende atferd gjennom bruk av PGS. I dette kapittelet skal jeg sammenfatte og konkludere med hvordan forskningsprosjektet mitt har svart på problemstillingen min. I tillegg vil jeg presentere kritiske betraktninger ved min egen forskning, og deretter komme med anbefalinger for videre forskning.

### 6.1 Utagerende atferd og PGS

Under dette temaet kommer jeg til å sammenfatte og diskutere lærernes utsagn om utagerende atferd og PGS opp mot problemstillingen min: *Hvilke erfaringer har lærere med å samhandle med elever med utagerende atferd gjennom bruk av Problemløsning Gjennom Samarbeid?*

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å belyse hvordan lærere beskriver og erfarer utagerende atferd og PGS i praksis. Mine sentrale funn i undersøkelsen består i hovedsak av de tre temaene som utgår fra forskningsspørsmålene mine: hvordan beskriver og erfarer lærere utagerende atferd i praksis, hvordan beskriver og bruker lærerne metoden PGS i praksis og hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærere med bruk av PGS i praksis.

Forskning viser at andelen av elever med atferdsproblemer er økende i Norge (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s.89). Forskningsdeltakerne mener at den utagerende atferden kan være et uttrykk for manglende ferdigheter knyttet opp mot det sosiale samspillet og det å styre impulsene sine. Vi som lærere må alltid huske at i Opplæringsloven § 1-3 presiseres det at alle elever har krav på tilpasset opplæring ut fra elevens forutsetninger og evner (Opplæringsloven, 2016a, §1-3.). Greene (2011, s.37) poengterer at *bak enhver utagerende atferd ligger det et uløst problem og/eller en mangelfull ferdighet*. Gjennom resultat, drøfting og hva Opplæringsloven §1-3 (2016a) sier, er det vi som lærere som må tilrettelegge for at elever med utagerende atferd gis forventninger som eleven kan innfri. Lærerne har erfart at elevene kan utagere både verbalt og fysisk, og at ikke alle strategier for å håndtere atferden nødvendigvis gir ønsket resultat. I møte med elever med utagerende atferd tar flere av lærerne opp viktigheten av å være en proaktiv og autoritær klasseleder som er i forkant av situasjoner, viser eleven tydelige strukturer og rammer, og samtidig kan vise elevene kjærlighet.

Et viktig funn er at en av forskningsdeltakerne sier at PGS er den beste metoden han har tatt i bruk så langt i møte med elever med utagerende atferd. Alle lærerne har opplevd at den utagerende atferden har minsket, men i varierende grad. En viktig bemerkning i funnene er at en av lærerne er usikker på om PGS modellen i seg selv avgjørende for at den utagerende atferden har blitt bedre, eller tidsbruken i metoden har bidratt til at elever har følt seg mer sett og hørt og dermed har utagert mindre. Funnene fra forskningen viser at lærere som tar i bruk PGS bruker en samtaleteknikk som inkluderer eleven og får eleven til å selv prøve å beskrive hva som gjør at eleven utagerer. Lærernes arbeid med PGS er i tråd med hva Greenes (2011) anbefalinger om Plan B og PGS. En av lærerne er også klar på at PGS er en metode som kan brukes i møte med utagerende elever, men mener også at vi har behov for å praktisere belønningssystemer og konsekvenser. De andre lærerne trakk ikke frem dette behovet, og flere av lærerne var kritisk til tradisjonell, autoritær metode i møte med utagerende elever.

Det andre aspektet med PGS er at det skaper muligheter, men at det også oppstår utfordringer. Studiet mitt har synliggjort både ved det teoretiske grunnlaget og analyse av empirien at lærere har opplevd at bruk av PGS har minsket den utagerende atferden i varierende grad. Lærerne har dessuten fått bedre relasjoner til elevene som viser utagerende atferd. Lærerne retter lys mot utfordringer som det å få tid til å forberede og gjennomføre samtaler med elevene. I tillegg uttrykker lærerne også at det vil være en utfordring hvis kollegiet ikke er enige om å arbeide med metoden.

Vedrørende problemstillingen som handler om hvilke erfaringer lærere har med å samhandle med elever med utagerende atferd gjennom bruk av PGS, kommer det frem i resultatene og drøftingen at lærerne har en tydelig forståelse for hva utagerende atferd er, og hvordan de skal opptre som klasseleder når det samhandles med elever med utagerende atferd. Noen av lærerne var mer begeistret enn andre for å ta i bruk PGS med elever med utagerende atferd, men alle lærerne har uttrykt at de har opplevd positiv effekt, i ulik grad, med bruk av PGS i møte med elever med utagerende atferd.

## ***6.2 Kritiske betraktninger***

Når jeg har gjennomført dette forskningsprosjektet har jeg gjennomført noen metodiske undersøkelser. Jeg valgte å ta i bruk den kvalitative metoden som gjør at jeg går i dybden på temaet mitt da dette var mest relevant i forhold til min problemstilling. I forkant av innsamlingen av empiri bestemte jeg meg for å ta i bruk et semi-strukturert intervju da jeg

som forsker hadde interesse av å forstå forskningsdeltakernes perspektiver. Det semi-strukturert intervjuet gjorde også at jeg som forsker konstruerte kunnskap i samspill med forskningsdeltakernes beskrivelse av deres erfaringer. Jeg tok i bruk snøballmetoden for å nå ut til lærere som hadde tatt i bruk metoden PGS i møte med utagerende elever. Det vil si at jeg først tok kontakt med Skolens Innsatsteam som jeg visste brukte Greenes (2011) metode PGS i veiledning av lærere som erfarte elever med utagerende atferd. For meg var det helt avgjørende å finne forskningsdeltakere som hadde tatt i bruk PGS i praksis i møte med utagerende atferd for å få svar på min problemstilling.

Forskningen jeg har gjort er meget aktuell i dagens samfunn sett i lys av at den utagerende atferden i Norge er økende (se s.1). Med et utvalg på bare fire forskningsdeltakere, der alle tilhører samme kommune og er blitt veiledet av samme Skolens Innsatsteam, kan man ikke bruke denne avhandlingen til å konkludere at gjeldene erfaringer og resultat ville vært likt ellers i Norge. Når man da skal forstå innholdet i denne avhandlingen er det viktig å ha i bakhodet at denne oppgaven er basert på fire unike forskningsdeltakeres erfaringer med PGS i samhandling med utagerende elever. Likevel kan resultatene gi en viktig forståelse av bruken av PGS i samspill med elever med utagerende atferd i norsk kontekst da det er mangelfull forskning om dette i Norge.

### ***6.3 Praksisfeltets betydning og videre forskning***

Forskningsprosjektet kan benyttes som informasjon om elever med utagerende atferd og PGS av ulike fagpersoner og foresatte som interesserer seg for temaet. Jeg mener at denne forskningen vil særlig være nyttig for pedagoger som er i direkte kontakt med feltet og som opplever utfordringer med å håndtere utagerende atferd i praksis. Det er samtidig viktig å presisere at lærernes erfaringer i dette forskningsprosjektet er basert på lærernes personlige erfaringer og syn på virkeligheten i det tidsrommet jeg intervjuet dem. Dermed kan man ikke ta det som en selvfølge at resultatene med elever med utagerende atferd i samspill med PGS kan overføres til andre situasjoner.

I fortsettelsen av studiet mitt ville det vært interessant å intervjuere elever som viser utagerende atferd om hvordan de opplever å samhandle med lærere som tar i bruk PGS. Når man får inn elevperspektivet kan man sammenligne lærernes og elevenes oppfatning av metoden PGS i møte med utagerende atferd. Det vil behøves mer forskning om det er modellen i seg selv som gir resultater eller om det er veiledningen lærerne får i hvordan de skal imøtekomme elever med utagerende atferd på en mer respektfull måte som blir avgjørende. Et interessant utsagn i

avhandlingen var den ene læreren som stilte spørsmålstegn ved om det var selve metoden PGS som var utslagsgivende for minsket utagerende atferd, eller om atferden minsket fordi læreren tok seg mer tid til eleven. Denne tematikken ville det vært spennende å sette opp kontrollgrupper for, hvor noen lærere tok i bruk PGS og andre gjennomførte generelle respektfulle samtaler med eleven, og brukte like mye tid.

Jeg mener at forskningsprosjektets tematikk burde utvikles og gjøres mer kjent slik at det kan bli videre forsket på i norsk kontekst. Teorien og resultatene viser at utagerende atferd er et økende problem, og at lærere er rådville vedrørende hvordan de skal håndtere elever med utagerende atferd. PGS viser lovende resultater, og er en metode som med fordel bør prøves ut i flere skoler. En av lærerne uttalte at veiledningen av Skolens Innsatsteam har hjulpet hun på veien når hun har arbeidet med PGS og elever med utagerende atferd. Jeg håper flere kommuner kan se verdien av et team som kommer og veileder lærere i metoden PGS i samhandling med elever med utagerende atferd, slik at uønsket atferd i norsk skole kan reduseres.

## Litteratur

- Bergkastet, I., Andersen, S. (2013) *Klasseledelse. Varme og tydelighet*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Buitelaar, J. K., Smeets, C. K., Herpers, P., Scheepers, F., Glennon, J. & Rommelse, N. N. J. (2012) Conduct disorders. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2013), 22 (1), 49-54.  
<https://doi.org/10.1007/s00787-012-0361-y>
- Cavanagh, M., Quinn, D., Duncan, D., Graham, T. & Balbuena, L. (2014). Oppositional Defiant Disorder Is Better Conceptualized as a Disorder of Emotional Regulation. *Journal of Attention Disorders* , 1-9. <https://doi.org/10.1177/1087054713520221>
- Dalland, O. (2014) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Damsgaard, H. L. (2006) Når kjeft ikke hjelper. Klasselederens møte med problematferd. I P. Andersen (Red.) *Klasse- og læringsledelse* (s. 13- 30) København: Unge Pædagoger og forfatterne
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2004) *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet 06.12.18 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*(St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet 06.12.18 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kunnskapsdepartementet (2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov* (St.meld. nr. 18 (2010-2011)). Hentet 06.12.18 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Domitrovich, C. E., Staley, K. C., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017) Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 0 (0), 1-9.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

- Egelund, N. (2006) Klasseledelse: Læreren og de urolige elever – hvad stiller man op?. I P. Andersen (Red.) *Klasse- og læringsledelse*(s. 59- 71) København: Unge Pædagoger og forfatterne
- Elvén, B. H. (2017) *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Freitag, C.M., Boomsma, D., Glennon, J.C., Franke, B. & Holtel, A. (2018) Focused issue on conduct disorder and aggressive behaviour. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2018), 27, 1231- 1234. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1216-y>
- Frick, P. J. (2016) Current research on conduct disorder in children and adolescents. *South African Journal of Psychology* (2016), 46 (2), 160- 174).  
<https://doi.org/10.1177/0081246316628455>
- Graesser, A., Kuo, B- C. & Liao, C- H. (2017) Complex Problem Solving in Assessments of Collaborative Problem Solving. *Journal of Intelligence*, 5 (2), 1-14.  
<https://doi.org/10.3390/jintelligence5020010>
- Green, R. W., Ablon, J. S. & Goring, J. C. (2003) A transactional model of oppositional behavior Underpinnings of the Collaborative Problem Solving approach. *Journal of Psychosomatic Research*, 55(2003), 67–75. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00585-8](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00585-8)
- Greene, R. (2011) *Utenfor- Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Holland, H. (2016) *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2013
- Johannesen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Jones, S. H. (2018) Oppositional Defiant Disorder: An Overview and Strategies for Educators. *National Association for Music Education*, 31 (2), 12-16.  
<https://doi.org/10.1177/1048371317708326>
- Juul, J., Jensen, H. (2003) *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk forum
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moen, T. (2011a) Utviklingsstøttende lærer- elev- relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. J. Krumsvik (Red.) *Lærerarbeid 1-7. For elevers læring*.(s. 131- 144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T. (2011b) Klasseledelse. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. J. Krumsvik (Red.) *Lærerarbeid 1-7. For elevers læring*.(s. 147- 160). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, L. (2008) *Anerkendelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner*. København: Akademisk forlag
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Slåttøy, A. (2002) *Problematferd i klasserommet*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s
- Ogden, T. (2014) Atferdsproblemer blant barn og unge. I T. Ogden og A- L. Rygvold (Red.) *Innføring i spesialpedagogikk* (s.133- 163). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2008 (utg. 4, opplag 4).
- Ogden, T. (2016) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Opplæringsloven (2016a) §1-3. *Tilpassa opplæring*. Hentet 06.12.18 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Opplæringsloven (2016b) *Kapittel 9A- elevenes skolemiljø*. Hentet 06.12.18 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- Overland, T. (2007) *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Pollastri, A. R., Epstein L. D., PhD, Heath, G. H., Ablon, J. S. Ablon (2013) The Collaborative Problem Solving Approach: Outcomes Across Settings. *Harvard Review of Psychiatry*, 21 (4), 188-199. Hentet 24.11.18 fra: [http://maplestaror.org/wp-content/uploads/CPS\\_article\\_2013.pdf](http://maplestaror.org/wp-content/uploads/CPS_article_2013.pdf)

- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Slåttøy, A. (2002) *Problematferd i klasserommet. En lærerveiledning*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Van Manen, M. (1990) *Researching Lived Experiences. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2.utg.) Ontario: The Althouse Press
- Vogt, A. (2016) *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS 2016



# Vedlegg

## Vedlegg 1- Vurdering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

02.05.2019, 22:38

Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

### 07.12.2018 - Vurdert med vilkår

#### FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

#### VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

#### 1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:  
[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html)

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samstemmer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

#### 2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

#### 3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1 vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

#### MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## *Vedlegg 2 – intervjuguide*

### **Intervjuguide – Utagerende atferd**

**Tema:** Utagerende atferd

**Problemstilling:** Hvordan opplever lærere bruken av Problemløsning gjennom samarbeid for å ivareta og veilede elever med utagerende atferd i praksis?

#### **Innledning:**

Jeg er utdannet adjunkt, og tar nå master i spesialpedagogikk. I min masteroppgave har jeg valgt å skrive om utagerende atferd, og ønsker dermed å intervju deg om dette tema. Jeg har valgt dette temaet fordi det er høyst relevant i forhold til arbeidslivet mitt. Resultatene fra intervjuet skal brukes i min masteroppgave.

Gjennom intervjuet er du anonym, og jeg har taushetsplikt. Du har rett til å trekke deg når som helst, og rett til å ikke svare på spørsmål. Det finnes ingen riktige eller gale svar, jeg er bare interessert i dine refleksjoner rundt temaet. Samtalen vil ta alt i fra 30-60 minutter.

Navnet ditt eller skolens navn vil ikke bli nevnt.

## **Intervju**

### **Bakgrunnsspørsmål**

Yrkestittel:

Utdanning:

År i praksis:

Erfaring med utagerende atferd:

### **Forskningsspørsmål 1: Lærerens beskrivelse og opplevelse av utagerende atferd**

Hvordan definerer du utagerende atferd?

Hva tror du den utagerende atferden er et uttrykk for?

Hvilke utfordringer opplever du at barn med utagerende atferd har?

Hvordan mener du at det er viktig som klasseleder å møte elever med utagerende atferd?

Hvordan kan man ivareta og veilede elever med utagerende atferd?

Hva var din første tanke om hvordan du kunne hjelpe denne eleven?

Hvordan mener du at vi kan forebygge utagerende atferd?

Hvordan tenker du at man kan arbeide med utagerende atferd og sosial kompetanse?

### **Forskningsspørsmål 2: Lærerens beskrivelse og bruk av PGS**

Hva er Problemløsning gjennom samarbeid?

Hvor lenge har du brukt PGS?

- Hvordan arbeidet du før med elever med utagerende atferd?

Hva handler PGS om?

Hva tenkte du først når du fikk presentert denne måten å arbeide på?

Hvordan tar du i bruk PGS i praksis?

Hvilke forutsetninger er viktig for at PGS skal fungere positivt?

Hvilke resultater ønsker du å oppnå med å ta i bruk PGS?

### **Forskningsspørsmål 3: Lærerens opplevelser av muligheter og utfordringer med PGS**

Hva tenker du om denne måten å arbeide på for å ivareta og veilede elever med utagerende atferd?

Hvilke muligheter ser du ved bruk av PGS?

Hvilke utfordringer ser du ved bruk av PGS?

Hvilke forandringer hos elever ser du etter bruk av PGS?

### **Åpent spørsmål til informant**

Har du fått sagt det du ønsker om dette tema, eller er det noe mer du vil fortelle?

### **Avslutning:**

Tusen takk for at du tok deg tid til å bli intervjuet. Det setter jeg pris på. Det har vært til stor hjelp til min oppgave, og til inspirasjon til min egen praksis.

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”Utagerende atferd” ?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn empiri i forbindelse med min masteroppgave hvor temaet er utagerende problematferd.

I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med min masteroppgave er å få en tydeligere innsikt i hvordan lærer i praksis ivaretar og veileder elever med utagerende problematferd. Min nåværende problemstilling er: Hvordan opplever lærere bruken av Problemløsning gjennom samarbeid for å ivareta og veilede elever med utagerende atferd i praksis?

Intervjuet mitt kommer til å ta utgangspunkt i problemstillingen, i tillegg til å inneholde noen spørsmål rundt dine tanker om hva utagerende problematferd er. Og hvordan man kan samarbeide med eleven for å ivareta og veilede eleven til å håndtere situasjoner på en annen måte.

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

Ansvarlig for min masteroppgaver er Nord Universitet- Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag. Som veileder fungerer PhD Christel Sundqvist.

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

Jeg sender deg et spørsmål om å delta på min forskning da jeg allerede har vært i kontakt med Skolens innsatsteam i [REDACTED] og har fått oppgitt ditt navn som en av lærerne som har eller har hatt et samarbeid med dem hvor metoden PGS (Problemløsning gjennom samarbeid) er anvendt. I min forskning trenger jeg 4- 6 informanter, og du er en av dem jeg ønsker å intervju.

Jeg har valgt ut deg fordi det vil være svært relevant for min forskning å få intervjuer noen som har erfaring med PGS- modellen.

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

Hvis du ønsker å delta på denne forskningen vil det innebære at jeg kommer å intervjuer deg, ut i fra en intervjuguide jeg har laget. Opplysningene som samles inn vil som tidligere nevnt inneholde spørsmål om utagerende atferd og hvordan det jobbes med elever i praksis for å ivareta og veilede dem gjennom PGS-modellen. Intervjuet vil registreres gjennom lydopptak. Lydopptaket vil være anonymisert hvor navn på deg og på skolen *ikke* vil bli registrert. Etter transkribering vil dette lydopptaket bli slettet. Intervjuet kan ta mellom 30-60 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som student som kommer til å ha tilgang til opplysningene du oppgir. Navnet og kontaktopplysningene dine kommer jeg til å erstatte med en kode som lages når jeg transkriberer dataene. All datamateriale og notater kommer til å være anonymisert.

Jeg har meldt prosjektet mitt opp til NSD (Norsk senter for forskningsdata AS), og de vurderer at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernreglene.

Jeg kommer bare til å behandle opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Du har rett til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi). Du har også rett til å klage til Datatilsynet.

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

Prosjektet skal avsluttes 15.mai 2019. Etter denne datoen vil alt av personopplysninger og lydopptak bli slettet.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord Universitet – fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved student Laila Henriette Høyen, mail: [laila.hoyen@gmail.com](mailto:laila.hoyen@gmail.com) eller veileder PhD Christel Sundqvist, mail: [christel.sunqvist@nord.no](mailto:christel.sunqvist@nord.no)
- Vårt personvernombud: Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

## Tidsrom for intervjuet

Som student pendler jeg fra [REDACTED] Dermed ønsker jeg informasjon om hvilket tidsrom det vil passe best for deg å bli intervjuet. Sett gjerne flere kryss, så kontakter jeg deg nærmere hvilke av datoene det blir. Hvis ingen av de oppgitte datoene passer, ønsker jeg at du kan skrive en alternativ dato.

På forhånd, tusen takk!

Desember

- 3.-6. Desember
- 17.-18. Desember

Februar

- 11.- 15. Februar
- 18.-22. Februar

Annet tidsrom: \_\_\_\_\_



Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Laila Henriette Høyen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utagerende atferd*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.mai 2019.

---

Underskrift informant, dato.

---

Underskrift forsker, dato.