

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Lise Rønnåbakk

*” Det er ingen som vokser på verken kjeft eller
nederlagsfølelse”*

- Et kvalitativt studie om tilrettelegging for elever med utfordrende atferd i skolen.

*” Personal growth is not a result of nagging or
discouragement.”*

- A qualitative study of facilitation for pupils showing disruptive behaviour in school.

Dato: 18.05.21

Totalt antall sider: 71

Forord:

To lærerike år går mot slutten, og med denne masteroppgaven i havn, gleder jeg meg til å ta fatt i livet som lærer på fulltid, og ikke bare deltid. Gjennom innholdsrike år med spesialpedagogikk og nå masteroppgave i tilpasset opplæring, har jeg fått mange nye erfaringer, refleksjoner og kunnskap som jeg skal ta med meg videre.

I denne masteroppgaven er det noen som skal takkes for å ha hjulpet meg med å komme i havn med utdanningen min og masteroppgaven.

Først vil jeg rette en stor takk til forskningsdeltakerne som tok seg tid i en ellers krevende hverdag, nå spesielt med Covid-19 restriksjonene, til å delta og medvirke til dette forskningsprosjektet.

Videre vil jeg rette en stor takk til mine venner, kollegaer og medstudenter for mange gode samtaler og drøftinger som jeg har kunnet tatt med meg inn i arbeidet med oppgaven. Jeg vil også takke min veileder Kitt Lyngsnes for konstruktive tilbakemeldinger, og god hjelp i forskningsarbeidet og masteroppgaven.

Til slutt vil jeg takke min far for å være tålmodig samtalepartner, og korrekturleser for oppgaven.

Bodø, mai 2021

Lise Rønnåbakk

Sammendrag

I denne masteroppgaven var formålet å se på hvordan man kunne tilrettelegge for elever med utfordrende atferd i skolen. Med utgangspunkt i problemstillingen *”Hvordan tenker lærere og PP-rådgivere en kan tilrettelegge best mulig for elever med utfordrende atferd i skolen?”* ble det sett på hvordan lærere og PP-rådgivere tenkte rundt hva utfordrende atferd er, hvordan man kunne tilrettelegge, og hvordan man kunne samarbeide rundt disse elevene. Det ble tatt utgangspunkt i tilrettelegging av elever med utfordrende atferd, som er i fasen før det vurderes oppmelding til PP-tjenesten.

Oppgaven presenterer teori og relevant forskning knyttet mot utfordrende atferd, relasjon mellom lærer og elev, tiltak og forebygging, og samarbeid med PP-tjenesten. Datamaterialet ble innhentet gjennom en kvalitativ metode med bruk av semistrukturert intervju. Utvalget bestod av tre lærere og to PP-rådgivere fra to ulike fylker i Norge. Ett fylke sør og ett fylke nord i landet.

I studiet kom det fram få konkrete tiltak når en vanskelig situasjon med elever med utfordrende atferd hadde oppstått. Elevenes forutsetninger er ofte veldig ulike, og det var derfor vanskelig å gi noen entydige råd til konkrete tiltak. Arbeid med å finne årsak til utfordrende atferd, og fokus på forebyggende arbeid ble fremhevet som viktig. Å være en tydelig og autorativ lærer som bygger gode relasjoner, og lager gode rammer for elevene ble fremhevet som en viktig faktor for å kunne skape et godt læringsmiljø. Et godt skole – hjem samarbeid var viktig for å legge føringene for best mulig tilrettelegging. Videre viste funnene at det var viktig at personalet på skolen arbeidet sammen om de utfordringene som de møtte, og at det var ønskelig med et større systemarbeid inn i skolen i regi av ledelsen. Det ble også fremhevet at det måtte en holdningsendring til i skolen, for å kunne tilrettelegge best mulig for disse elevene. Funnene viste også at PP-rådgiverne ønsket å kunne arbeide mer med forebyggende tiltak i skolen, enn det som skjer i dag, og kunne støtte opp mot et mer systemrettet fokus i skolen, hvor de kunne være bidragsyttere.

Abstract.

The purpose of this thesis is to examine how to facilitate pupils showing challenging behaviour in school. Based on the research question “*What does teachers and Educational and Psychological counsellors believe to be the best way to facilitate pupils showing challenging behaviour in school?*” Both teachers and Educational and Psychological counsellors were asked to reflect upon what they consider to be challenging behaviour, how to best facilitate, and how to cooperate concerning these pupils. This thesis is based on facilitating pupils showing challenging behaviour in the phase prior to the involvement of the Educational and Psychological Counselling Service.

This thesis presents theory and relevant research concerning challenging behaviour, the relation between teacher and pupil, facilitation and prevention, and the overall cooperation between the schools and the Educational and Psychological Counselling Service. To obtain the data material semi-structured interviews were used and analysed using a qualitative method. The research basis were three teachers and two EP-counsellors from two counties in Norway, one southern county and one northern county.

The main find of the thesis is that there are few concrete measures implemented when faced with pupils showing challenging behaviour. This is due to the different abilities for each pupil, which in turn makes it difficult to provide unambiguous counsel for concrete measures. Focusing on facilitating and finding the cause of challenging behaviour were considered paramount. Furthermore, the relation between teacher and pupil is considered to be an important factor in creating a beneficial learning environment. The teacher should be clear and authoritative in order to create good conditions for the pupils. The cooperation between the school and the home of the pupils is important when considering measures to facilitate pupils showing challenging behaviour. Moreover, cooperation within the school between teachers as well as a more structured and systematic process initiated by the school management is necessary. It is also believed that a change of attitude/opinions is required in order to achieve satisfactory facilitation of students showing challenging behaviour. Lastly, the thesis shows how the Educational and Psychological Counsellors wish to increase the use of preventive measures in schools, and is supportive of a system-oriented focus in schools in which the EP-Service could contribute.

Innholdsfortegnelse

Forord:	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valgt tema	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur	3
2. Presentasjon av teorigrunnlag	4
2.1 Utfordrende Atferd	4
2.2 Relasjonen mellom lærere og elever	6
2.3 Forebygging & tiltak	8
2.4 Tverretattlig samarbeid og PP-tjenesten	12
2.4.1 Skole – hjem samarbeid	13
3. Metode	14
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	15
3.2 Kvalitativt semistrukturert intervju	15
3.3 Utvalg	17
3.4 Gjennomføring av forskningsintervjuene	18
3.5 Kvaliteten til forskningsprosjektet	19
3.5.1 Forskerens rolle	19
3.5.2 Validitet	20
3.5.3 Reliabilitet	21
3.5.4 Generaliserbarhet	22
3.6 Etiske refleksjoner rundt forskningsprosjektet	22
3.7 Analyse av datamaterialet	24
3.7.1 Transkriberingsprosessen	24
3.7.2 Koding	24
4. Funn	27
4.1 Beskrivelse og forståelse av utfordrende atferd	27
4.1.1 Utfordrende atferd	27
4.1.2 Språket som utfordring	28
4.1.3 Bakgrunn til den utfordrende atferden	29
4.2 Forebygging og tiltak	29
4.2.1 Lærerrollen	30
4.2.2 Didaktiske tiltak	32
4.2.3 Læringsmiljø	34
4.3 Samarbeid	36
4.3.1 Samarbeid med kollegaer/ledelsen i skolen	36
4.3.2 Samarbeid med hjemmet	37
4.3.3 Samarbeid med PP-tjenesten	37

4.4	Ønskelig endring/forbedring.....	38
4.4.1	Systemarbeid.....	38
4.4.2	Tverretatlig samarbeid	39
5.	Drøfting.....	41
5.1	Utfordrende for hvem?.....	41
5.2	Få forebyggende tiltak	42
5.3	Samarbeid for god tilrettelegging	45
5.3.1	Samarbeid med hjemmet.....	45
5.3.2	Samarbeid i skolen – Ledelsen og teamarbeid.....	46
5.3.3	Flere profesjoner inn?	47
5.4	Oppsummering.....	48
6.	Avsluttende refleksjoner	48
6.1	Refleksjoner rundt forskningsprosjektet.....	48
6.2	Veien videre	50
	Litteraturliste.....	52
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	1
	Vedlegg 2: Intervjuguide Lærer.....	5
	Vedlegg 3: Intervjuguide PP-rådgiver	7
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	9

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valgt tema

I løpet av skolehverdagen vil lærere og voksne i skolen møte på mange ulike utfordringer som må løses på best mulig måte. En utfordring som har blitt mer fremtredende de siste årene er utfordrende atferd blant elever i skolen. I overordnet del i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det beskrevet at skolen skal bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, samt arbeide for at elevene skal bli bevisste på sine egne holdninger og øve på å være hensynsfulle ovenfor seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2017). Opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring viser til at undervisningen skal tilpasses forutsetningene og evnene til eleven (Opplæringslova, 1998). Noen elever har utfordringer med å være i, og gjennomføre en vanlig skolehverdag. Rammene i den norske skolen er ikke nødvendigvis tilpasset alle, og enkelte elevers ulike utfordringer kan gi utslag av lite mestringsfølelse og utfordrende atferd.

Den utfordrende atferden jeg ønsket å sikte meg inn på i denne oppgaven var elever som er krevende å ha inne i klasserommet. Det kan være stille, innesluttete elever som sliter med å uttrykke seg både verbalt og sosialt, eller det kan være de utagerende elevene som fort kan skape uro i klasserommet, og som både fysisk og verbalt utfordrer i klasserommet. Greene (2011) forklarer utfordrende atferd som elever som har sosiale og emosjonelle atferdsutfordringer, hvor de mangler ferdigheter i sosiale sammensetninger. Han peker på at elevene gjør det beste de kan i den situasjonen de er i (Greene, 2011).

Det har vært utfordrende å finne nyere forskning, med tall på omfanget av den utfordrende atferden i skolen. Men forskning fra 2014 (Sørli & Ogden, 2014, i Duesund, Stray & Bjørnstad, 2014) viser til en klar nedgang i utfordrende atferd de siste ti årene (fra 2004-2014). I en artikkel av Jelstad (2019) vises det til at lærere føler seg maktesløse i møte med elever med utagerende atferd i skolen. Kartlegginger gjennomført av Utdanningsforbundet viste at i 2016 var 15% av lærerne som svarte på undersøkelsen blitt utsatt for vold og trusler. I 2018 ble det gjort en lignende kartlegging av 977 barneskolelærere, som viste til at 19 % hadde blitt utsatt på vold i skolen (Jelstad, 2019). Holtermann (2019) viser i sin artikkel til at lærere blir utsatt for utagerende atferd og vold i skolen, og trekker frem at det er viktig at man diskuterer i skolen hvordan man skal håndtere utageringene som skjer i skolen (Holtermann, 2019).

Gjennom mitt arbeid som lærer synes jeg det kan være utfordrende å vite hvordan man skal møte, håndtere og legge til rette for disse elevene. Stadige forstyrrelser i klasserommet, og uro i timene utfordrer lærings situasjonene, og kan gå utover både undervisning, medelevenes og elevens egen læring. Jeg opplever at det er utfordrende å vite hva man kan gjøre i disse tilfellene, finne tiltak som bør settes inn, og hvilke tilrettelegginger og endringer som bør gjøres for å hjelpe eleven.

Tilrettelegging for elever med utfordrende atferd i skolen er derfor et tema jeg både ønsker mer kunnskap om, og som jeg synes vil være interessant å se nærmere på. Slike utfordringer vil en garantert møte i klasserommet i fremtiden også. Jeg opplever at diskusjoner rundt elevenes atferd ofte dukker opp når det er snakk om utfordringer man møter i klasserommet, og flere av lærerne jeg har snakket med er frustrerte over situasjonen. ”Hva skal man gjøre?”.

Videre avgrensning av temaet tilrettelegging for elever med utfordrende atferd blir rettet mot de såkalte ”gråsoner-elevener”. De elevene hvor atferden ikke nødvendigvis er knyttet til noen diagnose, men som man er usikre på om man skal melde til PP-tjenesten eller ikke. Videre hvilke tilrettelegginger som gjøres for de elevene med utfordrende atferd i skolen, og hvordan man kan håndtere disse ”gråsoner-elevener” er noe jeg ønsker å se nærmere på. Alle elever er forskjellige, og de tilretteleggingene som gjøres for elevene må være best mulig for de det gjelder. Jeg følte jeg manglet både kunnskap og forslag til hvordan jeg kunne møte de elevene med utfordrende atferd i skolen, og ønsket å undersøke hvilke tiltak jeg kunne gjøre for disse elevene for å hjelpe de til en bedre skolehverdag.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven var å se hvordan skolen kunne arbeide med å legge til rette for elever med utfordrende atferd best mulig etter deres forutsetninger. For å kunne se nærmere på dette ønsket jeg å intervjuer både lærere og PP-tjenesten for å få flere synsvinkler på hvordan arbeidet med tilrettelegging kunne gjøres. Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i elever på barnetrinnet, 1.-7. klasse. Gjennom samtale og intervju med forskningsdeltakerne ønsket jeg fokus på å få en større innsikt i og mer kompetanse om hvilke refleksjoner deltakerne hadde rundt arbeidet med tilrettelegging for disse elevene og lære om deres virkelighetsforståelse av utfordrende atferd. Dette for å få informasjon som jeg kunne ta med meg inn i egen lærerrolle og i arbeidet med elever med utfordrende atferd. Hva tenkte de var utfordrende med denne

typen atferd i undervisningssammenheng, og hvordan man kunne forebygge og tilrettelegge best mulig for disse elevene?

Videre håper jeg at synspunktene, refleksjonene og tankene som kom frem i dette forskningsprosjektet vil kunne være til nytte for andre voksne som arbeider med elever med utfordrende atferd i skolen. Samtidig at lærere og omsorgspersoner rundt elevene kunne reflektere ytterligere rundt hvordan man er i møtet med disse elevene, og hvordan man kan tilrettelegge for elever med utfordrende atferd.

Jeg ønsket å ta inn både individperspektivet ved å se på elevens atferd og hvordan man kunne tilrettelegge for hver enkelt, men også på systemnivå ved å se hvordan lærerne og PP-tjenesten arbeidet sammen med utfordringene de møter i skolen, og hvordan PP-tjenesten kunne brukes som ressurs i dette arbeidet.

Med grunnlag i temavalget tilrettelegging for elever med utfordrende atferd i skolen, har jeg dermed formet følgende problemstilling:

”Hvordan tenker lærere og PP-rådgivere en kan tilrettelegge best mulig for elever med utfordrende atferd i skolen?”

Jeg ønsket å se på hva lærere og PP-rådgivere mente elevens utfordrende atferd kunne utarte seg, og hvordan det ble lagt til rette for disse elevene i skolen. Videre vet jeg av egne erfaringer, og fra lærerstudiet at PP-rådgivere kan sitte på mye relevant og interessant kunnskap og meninger om elever med utfordrende atferd. Det var derfor interessant å kunne få deres synspunkter på tilrettelegging i tillegg til lærernes. Videre ville jeg finne ut hvilken rolle PP-tjenesten hadde i arbeidet med disse elevene, samt hvordan de tenker skolen og lærerne kunne arbeide for å tilrettelegge best mulig for den enkelte elev.

1.3 Oppgavens struktur.

I denne oppgaven vil kapittel 1 omhandle bakgrunn og valg av tema og problemstilling, samt avklaring på hva som legges i begrepet utfordrende atferd. Kapittel 2 vil ta for seg teorigrunnlaget som oppgaven baserer seg på, og her vil det også fremkomme relevant forskning på tema. Kapittel 3 vil ta for seg den metodiske forankringen med grunnlag i et kvalitativt forskningsintervju som metode. Her vil kvaliteten rundt prosjektet sammen med

etiske refleksjoner rundt forskningsprosjektet bli drøftet, før det til slutt vil bli sett på analyseprosessen av datamaterialet. I kapittel 4 blir funnene fra forskningsintervjuene presenteres, og vil bli videre drøftet i kapittel 5 mot relevant teori og evt. forskning. Til slutt vil kapittel 6 være en oppsummerende refleksjon rundt studiet, samt hva som kunne vært veien videre.

2. Presentasjon av teorigrunnlag

På bakgrunn av problemstillingen valgte jeg å dele teorigrunnlaget inn i fire temaer: Utfordrende atferd, relasjon, forebygging & tiltak og PP-tjenesten & tverretatlig samarbeid. Utfordrende atferd er valgt for å kunne forstå hva atferd er og hvordan den fremkommer, og hva vil det si å ha en utfordrende atferd i følge teorien. Relasjon er en viktig faktor for å kunne regulere atferden til eleven, forstå og kunne arbeide for elevens beste. Forebygging og tiltak er sentralt for hvordan man skal arbeide for å kunne møte de utfordrende barna, og hva man skal tenke på når man arbeider med tilrettelegging for utfordrende elever. Til slutt vil tverretatlig samarbeid og PP-tjenesten presenteres, da det tverretatlige samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten er viktig for tilrettelegging og evt. tiltak som må gjøres. Her vil også skole – hjem samarbeidets betydning bli belyst. I tillegg vil det fremstilles relevant forskning på feltet, som vil bli flettet sammen med relevant teori.

2.1 Utfordrende Atferd

Utfordrende atferd er en atferd som gjør at eleven hindres i læringssituasjonen, eller som utfordrer de voksne eller medelever på et eller annet vis. Kommunikasjon, relasjon og samhandling til de som møter eleven i løpet av en skolehverdag kan være en utfordring både for eleven, de voksne rundt eller begge to. Det kan handle om innagerende atferd hvor kommunikasjon er et hinder og elevene strever med å uttrykke seg. Disse elevene kan man streve med å få en god relasjon til, da de kan gi lite respons. Det kan også handle om de utagerende elevene. Disse er de som oftest skaper uro i form av forstyrrelser, bråk, hindre undervisning og skape konflikter gjennom sin utagerende atferd. Dette kan ofte være umotiverte og oppmerksomhetssøkende elever med emosjonelle og atferdsmessige utfordringer. Det kan være knyttet opp mot uro, krangling, materielle ting som blir kastet rundt, utfordrende samspill mellom elevene og lærere, og vansker med å begrense seg selv i samhandling med andre (Greene, 2011 & Kinge, 2020).

Ofte er det de elevene som utagerer mest, som flest synes er mest utfordrende, da det er de som lager forstyrrelser og blir fortest lagt merke til i skolehverdagen (Kinge, 2020). Dette er ofte barn som strever med manglende evne til å uttrykke seg om sine egne følelser, har tilpasningsutfordringer og strever med sosial kontroll (Kinge, 2020). Greene (2011) presenterer litt av spekteret som vi kan møte i skolen, som han har forsket med støtte i nevrovitenskapelig forskning. På det milde spekteret finner man bla. gråting, klaging eller at man trekker seg tilbake. Høyere på skalaen kommer banning, spyting, spark og slag, samt ødeleggelse av ting og trusler. På det mest ekstreme kommer bla. narkotikabruk, selvskading, skyting og knivstikking (Greene, 2011). På barneskolen er det nok mest knyttet mot de to første spektrene av utfordrende atferd.

Det er mye som kan ligge til grunn for at atferden til elevene kan bli utfordrende. Det kan være elever som strever med lærevansker, vanskeligheter med skolehverdagen eller hjemmeforhold, for å nevne noe (Overland, 2007). Johannessen & Bakken (2020) presenterer statistikk som viser til at en god andel av barn har utfordrende oppvekstvilkår som kan påvirke elevens atferd negativt. Her presenteres det bla. at andelen elever som lever eller har levd med alvorlig fysisk vold er mellom 4% og 6 %. Barn som lever med foreldre med alkoholmisbruk eller alvorlige psykiske lidelser er ca. 12%. Seksuelle overgrep estimeres til ca. 20% av jentene og ca. 14 % av guttene, blant nære relasjoner Til slutt nevnes mobbing og vanskelige skilsmisser hvor det kommer frem at ca. 4 - 5 elever i en skoleklasse på 25 elever lever med eller har levd med en stor belastning grunnet dette. Her fremkommer det også at man kan anslå at flere barn lever med flere av disse negative hjemmeforholdene samtidig (Johannessen & Bakken, 2020).

Uro i skolen er et begrep som tidlig ble presentert i norsk skole, noe Duesund, Stray & Bjørnestad (2014) har sett nærmere på i sin artikkel med samme tittel. De presenterer at det er bred enighet i at uroen som fremkommer blir forklart som elever som viser en atferd som er utfordrende for at læreren skal kunne drive effektiv undervisning, og for å fremme læring. Det presenteres videre i artikkelen en forskning fra Sørli & Ogden ((2014), i Duesund, Stray & Bjørnestad, 2014) som gjennom en tiårsperiode har satt lys på utagerende atferd og problematferd, og at rektorer påpeker dette som en av de største utfordringene i norsk skole, per 2014. Men forskningen avdekker imidlertid at selv om lærere mener at uroen er på samme nivå, er det vist til at det har vært en klar nedgang av uro i skolen de siste 10 årene (Sørli & Ogden (2014) i Duesund, Stray & Bjørnestad, 2014). Det som ikke står noe om i denne

artikkelen er hva som skal til for at det skal kalles uro. Det kan ha blitt en oppgang i uro i skolen etter 2014 igjen, men har per nå ikke funnet nyere forskning som tilsier dette.

”Barn gjør så godt de kan” (Greene, 2011 s.25) er et sitat som går igjen hos mange forfattere som skriver bøker om atferdsutfordringer i skolen, og refererer ofte tilbake til Greene (2011) sin bok UTENFOR om utfordrende atferd i skolen. Barn gjør så godt de kan utfra de ferdighetene elevene har, og peker på at noen ferdigheter som elevene ikke har kan oppleves som utfordrende for lærer, da elevene ikke har lært disse. Det er mange faktorer som innvirker på elevens atferd, og Greene (2011) beskriver her også elevenes mangelfulle ferdigheter. Han har gjennom sin forskning vist at lærer kanskje ofte har en tildens til å sette elever med utfordrende atferd i bås for at de ikke klarer oppføre seg i undervisningen. Videre viser han til en liste som fremmer ”mangelfulle ferdigheter” som elevene kan ha, og som kan være grunn i atferden til deres. Dette kan for eksempel være, vansker med å uttrykke seg, forstå hva som blir sagt, mangel på impuls kontroll, evne til å tilpasse seg endringer i opprinnelig plan og å kunne håndtere de forandringene som møter eleven (Greene, 2011).

Kinge (2020) trekker frem mye av det som Greene (2016) skriver, og påpeker at alle de ulike atferds-måtene enn de ulike elevene viser, har til felles hvilke krav som stilles til dem. Disse kravene kan ofte ha en tildens til å overgå elevens kapasitet til å tilpasse seg og mestre det vi lærere ofte tenker at er en selvfølge (2020). Kinge (2020) trekker i denne sammenheng frem at lærere kan ha en tildens til å selv vise en atferd som hisser opp elevene i stedet for å roe dem ned. Det er ikke alltid så mye som skal til før atferden blir sett på som utfordrende. Det kan f.eks. være at elevene ikke klarer å oppfylle de forventningene som lærerne stiller. Noen ganger kan det bli satt for høye krav til elevene og regler som bestandig skal følges ellers blir det sett på som utfordrende (Lanas & Brunila, 2019).

2.2 Relasjonen mellom lærere og elever.

Det å ha en god relasjon mellom lærer og elev vil ha en stor betydning for elevens atferd, og læring. At læreren viser vilje til å bry seg, vise støtte og interesse for hver enkelt elev er viktige faktorer for å kunne bygge positive relasjoner mellom lærer og elev (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dersom relasjonene med elevene ikke er tilstede kan dette fort være en utløsende faktor til hvorfor atferden til elev blir utfordrende i klasserommet. Dette viser forskning fra McGrath & Van Bergen (2019) i Australia, som har drevet forskning på hvordan lærere i Australia opplever elever med utfordrende atferd. Det fremkommer i

undersøkelsen at elever som opplever mindre emosjonell støtte av lærerne ofte har en tendens til å utagere negativt ovenfor læreren. Viktigheten av at lærere har positive emosjoner mot disse elevene presiseres (McGrath & Van Bergen, 2019).

Relasjonsbygging er en kontinuerlig prosess som er viktig i skolen for å kunne utvikle eleven og skape større rom for læring. Fallmyr (2020) presenterer ni egenskaper som skal kunne forme gode relasjoner. Pålitelighet, tydelighet, å være åpen og involverende, forutsigbarhet, å anerkjenne elevene, evne til å kunne skape positive følelser og en humoristisk sans, følelshåndterende, konflikthåndterende og empatisk (Fallmyr, 2020). Alle disse er viktige i arbeidet med utfordrende elever. Det å være forutsigbar, tydelig og spesielt konflikthåndterende og empatisk vil med fordel være viktig å tenke på når man bygger relasjoner med elevene. Det at elevene forstår deg som voksenperson, og at du er tydelig på de grensene som settes slik at elevene vet hvor de har deg som lærer er avgjørende (Fallmyr, 2020). Det er også nødvendig at den voksne er den som tar ansvaret for å endre på kvaliteten i relasjonen dersom det er en relasjon som man merker ikke er helt der den burde være. Det vil være avgjørende at man i relasjon med eleven er bevisst på sin egen atferd og egne følelser i møtet med eleven (Drugli, 2008).

Overland, Nordahl & Hansen (2021) viser til at det er viktig at lærere har god relasjonskompetanse, at relasjonen læreren har til de ulike elevene vil påvirke klassemiljøet og omvendt. Er relasjonen positiv til hver elev, så vil også relasjonen og læringsmiljøet i klassen være bedre. Relasjonene handler om å ivareta de behovene elevene har, og at lærer må sørge for å ivareta elevenes behov på best mulig måte slik at elevene får de mestringsopplevelser som trengs i skolen, samt muligheten av å ha noe å strekke seg etter. Det trekkes også frem at det er viktig at læreren anerkjenner og gir eleven bekreftelser på når eleven gjør noe rett (Overland, Nordahl & Hansen, 2021).

Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) har laget en liten modell på hvordan man skal bidra til trygghet i klasserommet. Den består av tre trinn:

”Ton deg inn på eleven → Ha en reflekterende innstilling til eleven → Gjør det trygt for eleven å være seg selv.” (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016 s.86)

Det å ha fokus på trygghet beskrives som viktig for å kunne forebygge uro og er i tillegg til hjelp når utfordringene til eleven oppstår, med hva man som lærer må ha fokus på (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Bruner ((1985) i Lyngsnes & Rismark, 2020) sitt støttende stillas er viktig for å kunne skape trygghet. Det å støtte eleven i å lære noe den ikke kan fra før, å støtte eleven slik at den kan utvikle seg og vokse er viktig. Det er samtidig viktig å kunne trekke seg unna når eleven begynner å beherske det den skal (Lyngsnes & Rismark, 2020). Grunnlaget for trygghet er å bygge et støttende stillas rundt eleven, slik at den er mottakelig for læring. Dersom eleven er utrygg i f.eks. klasserommet er det ikke sikkert den vil ha gode forutsetninger for å lære faglig. Man må legge til rette for at eleven er i stand til å lære, og da er det viktig at man har gode relasjoner, slik at man klarer forstå elevens behov. Forskning presentert i NOU (2015:8, s.20) om ”fremtidens skole” viser til at læringsmiljø bygd på gode relasjoner og oppleves trygt er viktig støtte i elevens sosiale, emosjonelle og faglige utvikling.

2.3 Forebygging & tiltak

Når man har mange elever med utfordrende atferd kan det være utfordrende å finne ut hva det er som trigger hver enkelt elev. Derfor handler forebygging av utfordrende atferd om å arbeide med forebyggende tiltak klasserommet. Vår holdning og hvordan vi møter elevene har betydning for utfallet av atferden. Det å ha en grunnleggende holdning som tilsier at alle gjør så godt de kan, vil det sette oss i stand til å møte utfordrende elever slik at de vil kunne oppleve det som hjelp (Johannessen & Bakken, 2020).

Formålsparagrafen §1-1 i opplæringsloven sier at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskap og holdninger til å kunne mestre sine egne liv og delta i fellesskapet og i arbeid. I henhold til opplæringsloven under §1-3 skal lærere tilpasse undervisningen etter elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Dette gjelder ikke bare elevenes faglige evner og forutsetninger, men like mye deres sosiale og mentale forutsetninger. Sammen med opplæringslovens § 9A-2, som tilsier at alle elever har rett på et godt skolemiljø som er trygt og fremmer læring, helse og trivsel (Opplæringslova, 1998), er det derfor viktig at i tillegg til å tilpasse undervisningen, er det viktig at det gjennom hele skolehverdagen skapes et godt skole- og læringsmiljø. § 9A-4 henger sammen med § 9A-2, og viderefører retten til et godt skolemiljø med en aktivitetsplikt som skal sikre at alle elever har et godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998), gjennom at alle ansatte har plikt til å gripe inn og følge med, og varsle dersom det er noe som strider med elevenes rett på et godt og trygt skolemiljø

i løpet av skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse, til sammen gjør at lærere er pliktige til å legge til rette for at elevene tross sin utfordrende atferd skal bli tilrettelagt for, slik at man kanskje unngår den utfordrende atferden. Dette bør skje uten at det skal gå på bekostning av verken læringsmiljø eller elevenes psykososiale skolemiljø. Sammen med opplæringsloven er fagfornyelsen viktig å ha med i arbeidet. Der står det forklart om elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter, og faglige ferdigheter som kan bli begrenset dersom elevens atferd gjør lærings situasjoner utfordrende (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Irgan, Foldnes & Grimsæth (2018) har gjennomført en undersøkelse hvor informanter fra videreutdanningsstudiet ”atferdsvansker” skulle beskrive bla. hvordan de som lærere handlet i møtet med elever med utfordrende atferd, og hvilken kompetanse de ønsket å utvikle gjennom studiet. Det fremkommer at informantene prøver å legge til rette for sosial utvikling ved å gjennomføre tiltak gjennom naturlige situasjoner i skolen. Men det trekkes frem at selv med systematisk trening, oppnår de ikke ønsket resultat og tilfredsstillende fremgang. Videre kommer det frem at lærerne etterspør konkrete løsninger på hvordan man skal håndtere ulike situasjoner hvor negativ atferd er fremtredende. Her pekes det på at grunn til mangel på konkrete løsninger skyldes at alle barn, hver kontekst og situasjon er ulik (Irgan, Foldnes & Grimsæth, 2018).

Johannessen & Bakken (2020) peker på de voksnes holdninger og måten elevene møtes på av de voksne er det viktigste verktøyet som kan brukes i forebyggende fase for å kunne redusere atferden. Dersom elevene møtes med holdningen om at de gjør så godt de får til og kan, så er dette med på å sette voksne i stand til å hjelpe elever som utfordrer slik at de opplever at voksne ønsker å hjelpe (2020). Det må arbeides med å se bak atferden, hvilke trigger som kan ligge til grunn for atferden, noe Johannessen & Bakken (2020) mener er nøkkelen til en mulig løsning. Håndteringen av utfordrende atferd må gjøres ved at de voksne beholder roen, selv i eskalerende tilfeller, så hjelper det ikke elevene å bli frustrert, da dette mest sannsynlig fører til en ytterligere eskalering i atferden. Så ved å investere i en trygg og god relasjon, tenke over hvilken berøring elevene er komfortabel med, og hvilken kommunikasjon man har fokus på i en eskalerende situasjon, vil derfor være viktig å tenke på i håndteringen av denne type atferd. Kanskje er det å kreve øyekontakt eller stryke eleven på ryggen for å gi trøst, for mye for eleven. Hvordan det velges å kommunisere med tanke på kroppsspråk og toneleie er med på å påvirke hvordan situasjonen videre utvikler seg. Beholder man roen, vil dette ha bedre mulighet for å lykkes enn å hisse seg opp i situasjonen. Videre er hjelp utenfor

klasserommet sammen med at eleven opplever forutsigbarhet være viktig for utviklingen (Johannessen & Bakken, 2020).

Kinge (2020) beskriver mulige systematiske tiltak som kan fremme livskompetanse og psykisk helse, samt være forbyggende for at alle skal få et inkluderende skolemiljø. Hun beskriver at gjennom samhandling med elever og kontakt med den enkelte, vil man ha de beste forutsetningene for å kunne finne og gjennomføre de tiltakene som er til nødvendige for eleven. Hun poengterer at det er viktig å tenke på hva vi gjør i fasen rundt tiltakene. Hun nevner tiltak som å arbeide i fredstid og bruk av samtaler/dialog som viktig i tilretteleggingsfasen (Kinge, 2020). Fallmyr (2020) viser til tiltak som kan være med på å forebygge utfordrende atferd, og refererer til bla. å arbeide med impuls kontroll som mulig tiltak. Her peker han på at det kan være lurt at de voksne tar større ansvar og øver på hva som er ønsket atferd, identifisere risikosituasjoner, lage planer med hyppige pauser og lage tegn som læreren kan bruke for å vise eleven at nå holder impulsene på å ta overhånd. Igangsetting, arbeidshukommelse og organisering er andre tiltak som Fallmyr viser til kan være lurt for å forebygge atferd som utfordrer. F.eks. er målet for igangsetting at eleven skal kunne starte aktiviteter og oppgaver selvstendig, og mulig tiltak er at eleven trenger detaljert plan med delmål som motivasjon, samt at en voksen burde sette i gang eleven. (Fallmyr, 2020).

Elvén (2017) har skrevet en bok om innstilling og håndtering til lærere om hvordan man kan arbeide med utfordrende atferd i skolen. Boken handler om hvordan lærere kan løse utfordringene sammen i skolen, og ikke hvordan elevene skal løse utfordringene (Elvén, 2017). Han får tidlig frem at det er viktig at læreren har en avbalansert holdning hvor man har fokus på å ha blikk – kontakt, være varsom og avlede i stedet for å bruke all tid på å konfrontere elevene (Elvén, 2017). Han presenterer en rekke prinsipper og fokusområder man burde tenke over i arbeidet med disse elevene, og som er viktige å tenke over når man arbeider med disse elevene. Noen av disse områdene vil beskrives videre nå.

Det første Elvén (2017) påpeker er at man alltid må finne ut hvem er det som har et problem eller utfordring. I mange tilfeller kommer lærere frem til at f.eks. den eleven ikke klarer sitte stille, skal alltid ha siste ord, ikke klarer være stille i stillelesning osv. Pedagoger kan ofte ta det for gitt at det er kun ens egen opplevelse som er korrekt, og at man kanskje ofte har for store forventninger til hva elevene skal klare. Istedenfor å tenke gjennom hva som skjedde og

arbeide for å finne ut av hvordan dette kan løses (Elvén , 2017). Videre skriver han at elevene gjør det som gir mest mening for dem i den situasjonen de er i, og at barn ikke lærer noe av å mislykkes. Elever har ulike forutsetninger, og atferds-utfordringene kan ofte oppstå når vi forventer noe som elevene ikke har evne til å gjennomføre. For å forstå atferdsmønsteret må man som lærer derfor se på hvordan elevens atferd gir mening for en selv. Det er viktig at man legger til rette for at elevene skal kunne forholde seg ordentlig, ved å lage situasjoner som er meningsfulle for dem. De trenger ikke metoder som straff og irettesettelser når de ikke takler en situasjon eller mislykkes, de lærer av å lykkes ved å rose dem for det de gjør rett, ikke hva de gjør feil (Elvén, 2017). Dette bekrefter Johannessen & Bakken (2020) ved at det vil være fordelaktig og mer utviklende å fortelle eleven hva du forventer av den og hva den skal gjøre, enn å ha rette fokus og si hva den ikke skal gjøre (Johannessen & Bakken, 2020).

Elvén (2017) mener videre at lærere må stille krav til elevene som de ikke ville stilt til seg selv. Man må gjøre aktiviteter meningsfulle, hvis ikke er hele poenget med å stille krav borte. Han påpeker, at vi som lærere ikke må stille større krav enn det elevene klarer håndtere, og viser til noen eksempler på hva som er greit å tenke på i tilretteleggingen. Det handler om å øke elevenes opplevelse av medbestemmelse, at de har et ord med i deres egen læring. Å ha fokus på læringsmiljøet, og skape god samhørighet i klassen. Det er viktig å forberede elevene godt. Elevene er avhengige av å vite hva som kreves av dem. Videre stille krav som er meningsfulle, og ha en klar ramme på arbeidet, slik at elevene vet hvor lenge de skal arbeide med aktivitetene. Til slutt er det å legge inn motiverende handlinger, f.eks. ved å gjøre aktiviteten mer spennende, kunne skape økt motivasjon for å fullføre og fange elevens oppmerksomhet (Elvén, 2017). Det hjelper sjeldent at vi begynner å rope, kjeft, hisse oss opp for at elevene skal roe seg ned. Det kan heller ha motsatt effekt. Vi som lærere burde ha en positiv innstilling slik at vi ikke ødelegger relasjonen med eleven og kan regulere atferden. Det handler om å ha forståelse og medfølelse for at elevene gjør så godt de kan (Ablon, 2019).

I tillegg til tilrettelegginger og tiltak som lærer og team gjør for elevene, så finnes det ulike program for å bedre utfordringer knyttet til atferd, som skolen kan bruke. Noen av disse er PALS, ”Olweus” og ”Respekt”. Dette er programmer som kan brukes i skolen, og er ofte organisert slik at i hovedsak hele skoler skal benytte seg av dem. Programmene skal arbeide med atferds-utfordringer, utfordringer i læringsmiljø, samt sosiale og emosjonelle vansker. (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er ulike formeninger om plassen disse programmene

burde ha i skolen, og en av diskusjonene dreier seg om PALS er et evidensbasert program som står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen, hvor målet er å forebygge problematferd, og arbeide for et inkluderende læringsmiljø. Haugen (2019) presenterer en artikkel hvor det ble så stor konflikt mellom skole og hjemmet, at skolen så seg nødt til å avslutte programmet. Stort sett var skolens ansatte fornøyd med programmet, men foreldrene var uenige. Ett av deres argumenter var at alle bestemmelser som ble gjort, refererte skolen til programmets organisering, og pekte på at programmet sikkert var bra for de elevene som strevde med utfordrende atferd, men at det samtidig gjorde skoleflinke unger til å bli enda mer opptatt av prestisje og å gjøre det bra, grunnet belønningssystemet. Samt at belønningssystemet fortok overhånd og foreldrene mente det ikke fungerte som det skulle lengre (Haugen, 2019).

Til slutt er det viktig at man som pedagog ikke er alene i arbeidet med utfordringene som kommer, og at kun den ene pedagogen prøver endre seg. Elevene forholder seg til flere ansatte i skolen i løpet av en skoledag, og det er viktig at hele kollegiet og skolen har en lik oppfatning og struktur for hvordan man skal kunne løse utfordringer som møtes i skolen (Greene, 2011).

2.4 Tverretatlig samarbeid og PP-tjenesten.

I arbeidet med å kunne løse utfordringer i skolen, er det viktig å ha flere instanser med på laget. Slik som problemstillingen tilsier ønsket jeg også å se på hvordan PP-tjenesten ser og vil tilrettelegge for utfordringer i henhold til atferd, og her også se hvordan samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten kan være for å kunne bistå hverandre i arbeidet. Herunder vil også viktigheten av et godt skole – hjem samarbeid belyses.

Vogt (2017) betegner tverretatlig samarbeid som et samarbeid mellom skolen og andre hjelpeinstanser, som skal være med å sikre helhetlige hjelpetiltak rundt elever i skolen. For at dette skal fungere som et godt samarbeid er det visse forutsetninger som bør være til stede. Godt samarbeid mellom kollegaer og skoleledelse, instanser og foreldre er avgjørende, hvor det å vise respekt og anerkjenne hverandres kunnskap er viktig for å kunne komme frem til felles gode og helhetlige løsninger. Ved å skape en god samarbeidskultur vil dette også kunne lette arbeidet med å starte forebyggende tiltak tidligst mulig. Fellesskapet må bære preg av åpenhet, likeverdighet og ikke minst verdsette hverandres synspunkter (Vogt, 2017). NOU (2015:8, s.22) om ”fremtidens skole” presenterer viktigheten av at skolen arbeider

systematisk for å kunne støtte elevenes emosjonelle og sosiale læring og utvikling. Det vises også til kollektive prosesser for å løfte kompetansen til lærerprofesjonen, og presiserer at det er skoleeierne og skoleledelsens ansvar å utvikle en kollektiv felles kompetanseheving og utvikling i skolen (2015:8, s. 22).

I opplæringsloven §5-6 (1998) om pedagogisk – psykologisk tjeneste er det nedfelt at PP-tjenesten skal bistå med hjelp til skolen i arbeidet med å tilrettelegge bedre for eleven som har særskilte behov, samt hjelp med å drive kompetanseutvikling i samråd med skolen. PP-tjenesten skal også utarbeide sakkyndig vurdering der behovet tilsier det (Opplæringslova, 1998). PP-tjenesten sine to hovedoppgaver, kommer frem i Meld.St.6 (2020). Den skal være en forebyggende ressurs i barnehage og skole og arbeide med sakkyndig arbeid. I dette ligger det at PP-tjenesten skal kunne utrede forutsetningene til eleven. Ut fra utredning skal de komme med anbefalinger om hvilke tiltak og tilrettelegginger som kan gjøres videre for å gi eleven et best mulig tilbud utfra ens forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Slik som skrevet i Meld. St 6. (2020) ønsker regjeringen at PP-tjenesten skal kunne være mer til stede i skolen. Det forebyggende arbeidet skal i større grad kunne utvikles for å forebygge vansker og tilrettelegge for alle elevene. Altså å kunne ha en PP-tjeneste som arbeider tettere på elevene, enn hva som kanskje er tilfellet i dagens skole, både på ordinære og spesialpedagogiske tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.4.1 Skole – hjem samarbeid

I opplæringsloven (1998) står det i formålsparagrafen §1-1 under første ledd at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Samarbeidet skal være med på å styrke elevens utvikling og læring i skolen, hvor hjemmet er en viktig faktor for å kunne legge til rette best mulig (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre presiserer kunnskapsloftets overordnede del 3-3 at det er viktig med god kommunikasjon mellom skole og hjem, da dette bidrar positivt til elevens læring og utvikling. Skolen har ansvaret og skal legge til rette for at dette samarbeidet opprettholdes og at samarbeidet gir mulighet for at hjemmet skal kunne ha mulighet til å engasjere seg i skolehverdagen til barna deres. Samtidig som at skolen skal legge klare føringer for samarbeidet, slik at det blir en god dialog og positive bidrag som begge parter kan yte godt av (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Samarbeidets mål mellom hjemmet og skolen er barnets utvikling. Det er derfor viktig å ha et godt samarbeid da dette ikke bare preger barnets faglige utvikling og læring, men vil også prege den sosiale og personlige utviklingen som barnet går igjennom (Nordahl, 2007). Selv om dette er et krav, så fremkommer det i Nordahl-rapporten at foreldre føler de ikke får medvirke nok i deres barns skolehverdag, og opplever at ikke alle skoler er like interessert i å ta imot foreldres kunnskap. (Nordahl, et.al, 2018). Nordahl-rapporten er tilknyttet spesialundervisningen i skolen, men det kan antas at foreldre til andre elever kan ha lik formening. Kinge (2020) trekker frem at foreldre til sårbare barn og unge ofte uttrykker at de føler seg mistenkeliggjort eller overbeskyttende og små i møtet med skolen eller fagfolk (Kinge, 2020).

Drugli (2012) beskriver også dette i samarbeidet mellom skole og hjem, at man ofte som lærer kan ha en tendens til å ”glemme” å rette oppmerksomheten mot det positive med eleven av og til. Noe som kan føre til et tungt samarbeid som blir energikrevende for alle parter, og kan gjøre samarbeidet litt fastlåst og vanskelig (Drugli, 2012). I samarbeidet med spesielt foreldre til elever med utfordrende atferd, er det derfor viktig å sikre at kontakten mellom skole og hjem er positiv, og at lærere har en positiv innstilling til foreldrene, og ønsker å kartlegge og finne gode løsninger i samhandling med hjemmet. Dette kan være med på å bidra til at eleven kan ha større motivasjon til å bla. følge skolens regler og utvise større positiv atferd (Drugli, 2012). Westergård & Fandrem ((2011), i Nikolaysen (2013)) mener foreldrenes engasjement har en forebyggende effekt i forhold til utfordrende atferd i skolen. Godt samarbeid mellom skole og hjem gjennom samtaler, kan være med å tidligere kunne forutse situasjonene ved å være i forkant. De legger frem samarbeidet og samhandlingen mellom skole og hjem som forebyggende og problemløsende (Westgård & Fandrem, 2011, i Nikolaysen, 2013).

3. Metode

Med bakgrunn i studiens tema og problemstilling vil det her bli presentert drøfting og synspunkter rundt vitenskapsteoretiske betraktninger, valg av metode og gjennomgang av forskningsprosessen. Videre vil jeg gå igjennom analysen av datamaterialet før jeg avslutningsvis tar for meg refleksjoner rundt kvaliteten av studiet og etiske refleksjoner rundt forskningsprosessen.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Dette forskningsprosjektet hadde som utgangspunkt å utforske hvilke tanker og forståelse av henholdsvis lærere og rådgivere i PP-tjenesten har rundt tilrettelegging i skolen for barn som har en utfordrende atferd. Her vil det nå presenteres litt rundt prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted.

Ontologi er læren om hvordan den sosiale verden er og omhandler vår oppfattelse av verden og læren om hva som eksisterer (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Min studie bygger på en sosialkonstruktivistisk grunnforståelse som viser til at det finnes mange virkeligheter, og at virkeligheten konstruert og i stadig endring av de menneskene som er involvert i forskningssituasjonen (Nilssen, 2012). Ulike mennesker kan ha ulik oppfatning av et likt fenomen, og ha sine oppfatninger om hvordan ting er. Sosialkonstruktivismen er derfor et perspektiv hvor man prøver å forstå hver enkeltes oppfatning av virkeligheten (Tjora, 2017). Dette gjør at både jeg som forsker og forskningsdeltakerne kan oppfatte virkeligheten ulikt. Deltakernes erfaringer er ulike, og de har ulike roller i arbeidet med tilrettelegging for utfordrende elever. Dermed har deltakerne også ulike oppfatninger om virkeligheten.

Epistemologien handler om hva vi egentlig vet, og hvordan vi kan tilegne oss kunnskap om samfunnet og den virkeligheten vi søker (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Kunnskapen blir konstruert i samhandling mellom forskningsdeltakerne og forskeren (Nilssen, 2012). Jeg som forsker sitter med mine egne erfaringer rundt utfordrende atferd, mens mine forskningsdeltakere har andre erfaringer knyttet mot utfordrende atferd. Ut fra en sosialkonstruktivistisk tenking blir kunnskap konstruert i møtet mellom oss, altså i språklig samhandling med andre personer (Tjora, 2017). Gjennom forskningsprosessen har jeg prøvd å være bevisst på å legge mine erfaringer til side for å kunne være mottakelig for forskningsdeltakernes erfaringer, kunnskap og synspunkter rundt temaet.

3.2 Kvalitativt semistrukturert intervju

Under den kvalitative metoden valgte jeg å benytte meg av et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju. Hensikten med forskningsintervju er å få frem beskrivelser rundt hverdagsverden til forskningsdeltakeren, for å kunne videre tolke betydningen av den dataen som fremkommer (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Det karakteriseres som en samtale, hvor man har struktur og et klart formål. Struktur i form av mulighet for utdypende

svar, og for gjensidig oppfølging av spørsmål og svar. Formålet var at forskningsdeltakeren skal kunne svare og beskrive gjennom god dialog og kommunikasjon med intervjueren (Kvale & Brinkmann (2009) i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I dette studiet så ønsket jeg mer informasjon og kunnskap på hvordan de så på tilrettelegging rundt utfordrende atferd. Jeg var ute etter deres erfaringer og tanker om hvordan dette kunne gjøres på en best mulig måte, noe jeg fikk gjennom dybdeintervju, med mulighet for dialog og oppfølgingsspørsmål.

Med utgangspunkt i kvalitativt forskningsintervju har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Denne formen tar utgangspunkt i en intervjuguide med overordnede tema og spørsmål til forskningsdeltakeren, og gir rom for en flytende samtale mellom forsker og forskningsdeltakere. Ved å ikke konsekvent følge rekkefølgen, men å kunne hoppe mellom spørsmål i intervjuguiden, ga dette muligheten til en mer flytende samtale. Noen ganger kom forskningsdeltakerne inn på et annet tema i intervjuguiden som del av sitt svar på spørsmålet, og da var det naturlig å hoppe mellom spørsmålene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). De generelle spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingen om tilrettelegging rundt utfordrende atferd, og de ulike temaene som kom fram i intervjuguiden er laget på bakgrunn av min forståelse og forkunnskap, og med ønske om utvidelse av min kunnskap. Min forforståelse er som tidligere nevnt at jeg har erfaringer knyttet til utfordrende atferd i praksis, men føler jeg mangler verktøy for hvordan jeg skal kunne tilrettelegge best mulig for disse elevene. Dette kan være både en styrke og svakhet med tanke på hvilke spørsmål og oppfølgingsspørsmål som ble stilt, da en kan i spørsmålene kan begrense hva forskningsdeltakerne velger å svare på, og man kan på den måten miste informasjon. Jeg følte at spørsmålene gav klare føringer for hvilken retning jeg ønsket samtalen skulle ta. Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med grunnlag i min forforståelse og hva jeg ønsket å vite mer om.

Intervjuguiden består av beskrivende og fortolkende spørsmål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010), hvor de beskrivende er knyttet til konkrete hendelser som f.eks. ”kan du gi et fiktivt eksempel på hvordan du vil tilrettelegge i klasserommet for en elev med utagerende atferd? ”, mens fortolkende spørsmål er knyttet til hvordan forskningsdeltakeren vurderer og tolker, f.eks. den tilretteleggingen de har valgt å gjøre. Det ble lagt to intervjuguides. En for lærerne og en for PP-rådgiverne. Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen og egne erfaringer når jeg lagde intervjuguiden, og kom frem til følgende tema: Forståelse av utfordrende atferd, klasseromssituasjon, erfaringer knyttet til utfordrende

atferd, tilrettelegging, forebygging og tiltak for håndtering av utfordrende atferd, relasjonsarbeid og samarbeid med PP-tjenesten/skolen, samt at PP-rådgiverne fikk spørsmål om PPT's rolle i skolen i stedet for klasseromssituasjonene.

Styrken ved å ta i bruk semistrukturerte intervjuer var at jeg tidlig kunne forklare meningen med spørsmålene og hadde mulighet for å oppklare eventuelle misforståelser. En annen styrke var at jeg fikk benyttet meg av muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål for å komme i dybden i hvordan de arbeider med utfordrende atferd og hva de gjorde konkret. Mange av informantene kom først med generelle svar, men da fikk jeg muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål som ”hva gjorde dere da?”, ”hva fikk deg til å gjøre det valget?”. Dette gjorde at jeg fikk mer ut av intervjuet enn om jeg hadde hatt f.eks. et spørreskjema hvor disse oppfølgingsspørsmålene ikke var mulige i samme grad. Det å ha et lite utvalg gjorde også at jeg tok meg god tid til hver informant, og følte de fikk muligheten til å besvare spørsmålene i den dybden de selv ønsket.

3.3 Utvalg

Målet med kvalitative metoder er å komme innpå den målgruppen vi ønsker å vite mer om (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s.103), som i dette tilfellet er lærere og PP-tjenesten. Mine utvalgsriterier var knyttet til problemstillingen og ønsket utvalg av lærere som hadde erfaringer knyttet til utfordrende atferd. De måtte arbeide i grunnskolen, og primært på barnetrinnet. I forhold til utvalgsriterier for PP-tjenesten, ønsket jeg noen PP-rådgivere som hadde fagfelt innen atferd, og som arbeidet sammen med skolen rundt utredning og tilrettelegging for elever med utfordrende atferd. Jeg ønsket forskningsdeltakere som hadde arbeidet i skolen/PP-tjenesten noen år, og satte derfor en grense på fartstid på 5 år eller mer. For å få bredde og dybde i oppgaven ønsket jeg å intervju PP-rådgiver og lærere fra to ulike fylker i Norge. Dette for å se om det er noen forskjeller i hvordan de tilrettelegger og hvilke retningslinjer de forholder seg til i arbeidet.

Jeg har valgt å bruke rekrutteringsformen *snøballmetoden* for å finne frem til mine forskningsdeltakere. Den går ut på at forskeren selv tar kontakt med noen i målgruppen man ønsker i intervju og spør om de kunne tenke seg å stille til intervju (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Gjennom tips fra kollegaer i skolesektoren, kom jeg frem til 5 forskningsdeltakere jeg valgte å intervju. To forskningsdeltakere, en lærer og en PP-rådgiver ett fylke sør i landet, og en PP-rådgiver og to lærere i ett fylke nord i landet. Alle tre lærerne

har jeg funnet via kollegaer som kom med tips, og som jeg direkte spurte om de ville være en del av forskningsprosjektet. De tre lærerne kommer alle fra ulike skoler, men to av skolene ligger i samme kommune. Alle tre skolene har en gruppe på rundt 300 – 500 elever. Utvalget har en alder på mellom 30 – 55 år, og samtlige har arbeidet i over 5 år som enten lærer eller PP-rådgiver. PP-rådgiverne fant jeg gjennom å sende mail til kontorene til PP-tjenesten i de to fylkene, og fikk kontaktinformasjonen til hvem jeg kunne kontakte fra kontorene.

Av forskningsdeltakerne er det en som er kjent av meg fra før av. Grunnen til at jeg har valgt denne læreren er på bakgrunn av dens erfaring og utdanning innenfor arbeid med elever med utfordrende atferd gjennom sin master i pedagogikk. Jeg ønsket å få større innblikk i hennes synspunkter, tanker og erfaringer på dette området. De to andre deltakerne, en mann og en kvinne, er utdannet Adjunkt med tilleggsutdanning. De er lærere i barneskolen, 1-7 trinn, og kontaktlærere. PP-rådgiverne er fra samme fylker som lærerne, men kun en av de to er tilknyttet samme kommune som en av lærerdeltakerne. Den ene PP-rådgiveren har i tillegg tatt spesialisering innen kognitiv psykologi og er en kognitiv atferdsterapeut.

3.4 Gjennomføring av forskningsintervjuene.

I forkant av intervjuet fikk forskningsdeltakerne tilsendt et informasjonsskriv om hva intervjuet skulle handle om og deres rettigheter i forbindelse med intervjuet. Jeg hadde utarbeidet to intervjuguider hvor en var knyttet til lærerne, og en til PP-rådgiverne. Intervjuguidene hadde samme temaer, men noen spørsmål var det ulik vinkling på, grunnet deres ulike roller i deres jobb med utfordrende atferd. Forskningsdeltakerne fikk kun utdelt informasjonsskrivet på forhånd, hvor tema var beskrevet, men fikk ikke intervjuguiden.

Jeg tok kontakt med samtlige deltakere og de fikk selv muligheten til å velge det tidspunktet som passet dem for gjennomføring. Fire av de fem intervjuene foregikk på deltakerens arbeidsplass, ved fysisk oppmøte og på eget rom uten avbrytelser, og hensyn til smittevernreglene. Ett måtte gjennomføres digitalt gjennom ”Zoom” grunnet smittervernregler og Covid 19 – utbruddet, som ikke gjorde det mulig å møtes fysisk. Lydopptaket ble utført gjennom appen ”diktafon” som er tilknyttet nettskjema. Jeg merket det var en liten ulempe ved å ha intervjuet nettbasert, da selve intervjuseansen opplevdes litt hakkete, og at lyden hang litt etter. Det gikk ikke på bekostning av informasjonen som deltakeren fortalte, men gjorde det litt vanskeligere å komme med oppfølgingsspørsmål, grunnet at jeg var redd for å avbryte noe deltakeren sa. Vi ble tidlig enige om å ta det rolig, og

løste seg fint. Ved å bruke lydopptak fikk jeg mulighet til å kunne gjøre små notater underveis i tillegg. Å ha lydopptak hjalp også på med å la intervjuet ta den tiden det tok. Det var satt av god tid til hvert intervju, slik at det ikke skulle føles forhastet og at forskningsdeltakerne ikke skulle føle at de ikke fikk tid til å tenke seg om før de svarte. Intervjuene varte fra 33 minutter til 1 time og 37 minutter, og jeg følte alle deltakerne var villige og ønsket å fortelle om sine tanker og erfaringer rundt temaet.

Jeg startet med å presisere personvernet og gikk igjennom informasjonsskrivet med deltakerne, slik at de var oppmerksom på både tema for samtalen, og personvern. Jeg fortalte litt om meg selv og hvilken bakgrunn jeg hadde, slik at deltakerne kunne få vite litt om hvem det var de skulle gi sin informasjon videre til. Gjennomføringen av selve intervjuet synes jeg foregikk på en forsvarlig og ordentlig måte, hvor det var en avslappet og engasjerende atmosfære, hvor jeg merket at dette var et tema alle deltakerne tydelig ønsket å snakke om. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål for å få fram grundigere svar, men jeg var samtidig bevisst på å ikke stille ledende spørsmål. Dette følte jeg jeg løste på en god måte, ved å referere til det deltakeren tidligere hadde nevnt og komme med oppfølgende spørsmål til dette. På slutten av intervjuene fikk deltakerne spørsmål om de ville tilføye noe, og om de hadde noen spørsmål til meg, som gjorde at vi fikk en naturlig avslutning på intervjuet. Etter intervjuene presiserte jeg på nytt personvern og at de kunne trekke seg når som helst dersom de følte for det. Etter intervjuene skrev jeg ned noen stikkord til meg selv dersom det var noe spesielt jeg husket som var viktig til transkriberingen og videre analyse.

3.5 Kvaliteten til forskningsprosjektet.

3.5.1 Forskerens rolle

Målet med forskningsprosjektet var å få økt kunnskap og ny kunnskap om hva som kan være greit å tenke på, og hvilke tilrettelegginger som kan være nyttige å ta med seg i verktøykassen og ut i egen praksis. Den kvalitative forskeren må gjøre grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012). Som intervjuer og forsker skal man prøve å legge bort sin forforståelse og ha et åpent sinn og sette seg inn i forskningsdeltakerens virkelighet, ikke ta utgangspunkt i din egen. Dette innebar å legge vekk sine fordommer og være interessert i og lære mer om andres virkelighet, ved å være nysgjerrig og oppmerksom på forskningsdeltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var viktig at jeg som forsker hadde et åpent sinn og en bevisst naivitet, slik at jeg viste forskningsdeltakeren at jeg ønsket deres

erfaringer, synspunkter og tanker, slik at de fikk muligheten til å uttrykke seg fritt med egne ord (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Ved at jeg selv er lærer i grunnskolen, hadde jeg en oppfatning av hva utfordrende atferd var, og hvordan den kom til syne. Jeg måtte være obs på at min oppfatning av denne typen atferd kanskje ikke var den samme som de andre forskningsdeltakerne. Videre var det viktig å være åpen for andre tolkninger og oppfatninger av hva utfordrende atferd er, og hvordan man best kan legge til rette for denne elevgruppen i skolen.

Evnen til å skape tillit, etablere og vedlikeholde gode relasjoner er av stor betydning for forskeren (Nilssen, 2012). Det er viktig med gode kommunikative ferdigheter som evner å utvikle en atmosfære som gjør at forskningsdeltakeren ønsker å bidra, åpne og fortelle om sine tanker og erfaringer, gjennom at jeg som forsker er en aktiv lytter som følger opp svarene og stiller gode spørsmål, sammen med å gi god oppmerksomhet til forskningsdeltakeren (Nilssen, 2012). Her var det også viktig å tenke igjennom hvordan jeg stilte spørsmålene, slik at det ikke ble misforståelser. Det var viktig å få til en god samtale som gjorde at deltakeren hadde lyst å dele sine erfaringer. Når samtalen var i gang, brukte jeg eksempler på hva deltakeren tidligere hadde nevnt som utgangspunkt for videre spørsmål, der dette var naturlig, for å vise deltakeren at jeg aktivt lyttet til det som ble fortalt.

3.5.2 Validitet.

Validitet står for gyldigheten og styrken i et utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357), og vil si om studien undersøker det som den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Det temaet som måles må være relevant og gyldig for problemet forskeren undersøker (Dalland, 2020, s.43). og ovenfor forskningsdeltakerne. At det de refererer til av erfaringer og tanker, har en gyldighet i forhold til deres virkelighetsoppfatning. Dette gjelder deres egne oppfatninger, og er ikke nødvendigvis overførbart til å gjelde alle lærere eller PP-rådgivere som arbeider med tilrettelegging for utfordrende atferd, men det kan være en av flere muligheter.

Det finnes flere typer for validitet, men jeg ønsker her å fremheve begrepsvaliditet.

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) beskriver begrepsvaliditet som relasjonen mellom det fenomenet som undersøkes og om de data som innhentes representerer fenomenet godt nok. Det handler om det er samsvar mellom fenomenet og datainnsamlingen. Ved å ta utgangspunkt i problemstillingen og mine egne erfaringer da jeg lagde intervjuguiden, hadde

jeg en formening om hvilke spørsmål jeg burde stille, og hvilke tema jeg burde ha med for å kunne få svar på hvilken tilrettelegging som gjøres for elever med utfordrende atferd.

I valg av forskningsdeltakere var det viktig for meg å finne deltakere som hadde lang arbeidserfaring. Det ville gi større sjanse for at de hadde erfaring og kunnskap om feltet jeg skulle forske på. Dette lyktes jeg med og fant frem til fem forskningsdeltakere som alle hadde arbeidet i lengre tid med utfordrende atferd. Siden alle deltakerne hadde arbeidet med og hadde erfaringer knyttet til tilrettelegging for utfordrende atferd, konkluderte jeg med at datainnsamlingen kunne gi et bilde på hvordan tiltakene kunne være utformet, noe som vil være en styrke i studiet. En svakhet i forhold til validitet er at utvalget i et kvalitativt intervju består av få deltakere. Svarene som forskningsdeltakerne ga ville derfor i liten grad kunne gjelde generelt for alle som arbeidet med utfordrende atferd. Men det kan gi et bilde av hvordan det kan arbeides med.

3.5.3 Reliabilitet.

Reliabilitet betyr pålitelighet og knytter seg til hvor nøyaktig den dataen som innhentes er, hva som brukes og hvordan den bearbeides (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.40). Reliabiliteten viser altså til hvor pålitelige man kan si at resultatene er (Kvale & Brinkmann, 2015, s.137). Ved å intervju flere fra samme profesjon, lærere og fra PP-tjenesten, hadde jeg muligheten til å se om de delte meninger og tanker, noe som kunne være med på å øke påliteligheten i materialet som ble innsamlet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

I studiet må man kunne stole på lærernes og PP-tjenestens erfaringer og tanker rundt temaet. En av grunnene til at jeg har valgt å intervju lærere og PP-rådgivere fra to ulike kommuner, var at jeg ønsket å se om det var samsvar mellom hvordan de tilrettela i de ulike kommunene/fylkene, og om deres forståelse rundt utfordrende atferd kunne oppfattes likt. I utvalget av forskningsdeltakere var det fokus på å velge ut fagpersoner som kunne vise til utdanning og bred kunnskap og erfaring innenfor arbeidet med utfordrende atferd. På bakgrunn av deres erfaringer og forkunnskaper så kunne man gå ut ifra at den informasjonen de ga var pålitelig. Svarene er likevel knyttet opp mot deres caser, erfaringer og tanker rundt tema, noe som viser deres virkelighet. Denne samsvarte ikke nødvendigvis med andres erfaringer.

For å opprettholde reliabiliteten i forskningsprosjektet ville jeg prøve å gjøre forskningen så transparent eller gjennomsiktig som mulig. Gjennom valgene jeg tok har jeg vært åpen og detaljert rundt fremgangsmåten rundt min forskning slik at leseren kunne få et så godt innblikk som mulig slik at de kunne vurdere forskningens kvalitet (Tjora, 2017). Jeg var åpen rundt min forforståelse av utfordrende atferd, i tillegg til at jeg under alle punktene av forskningsprosjektet var åpen om hvordan ting ville bli gjennomført og hvilke valg som ble tatt i prosessen (Tjora, 2017), det være seg beskrivelser og begrunnelser av forskningsprosjektet. Dette følte jeg var viktig slik at leseren best mulig kunne se hvordan dette skulle gjennomføres, og forstå min bakgrunn.

3.5.4 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet kan knyttes til om resultatene i en undersøkelse vurderes som gyldige og pålitelige, samt om resultatene som fremkommer i en situasjon er overførbare til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Koble til forskningsprosjektet mitt kan vi nok ikke si at funnene er generaliserbare. Funnene er basert på kun få intervjuer, og på enkeltindividets oppfatninger, tanker og meninger. De utfordringene som forskningsdeltakerne skildrer er sjeldent like da alle mennesker er forskjellige, og man sjeldent har elever med like forutsetninger. Men funnene kunne likevel si noe om hvordan man kan tilrettelegge og hva som kan være mulige løsninger for tilrettelegging rundt elever med utfordrende atferd, og hvordan utfordrende atferd kan synes i klasserommet. Dermed vil studiens data kunne ha en overføringsverdi med informasjon til hvordan man kan arbeide med utfordrende atferd i skolen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Etiske refleksjoner rundt forskningsprosjektet

For å sikre det etiske rundt datainnsamlingen, er det viktig at det skjer på en sikker måte. Som forsker i kvalitativ metode så er man avhengig av at forskningsdeltakerne ønsker å slippe deg som forsker inn i sitt liv, sin tid og sine tanker og sin tilgang på den kunnskapen de sitter med. Med dette gjelder det at jeg som forsker følger de forskningsetiske retningslinjene til NESH, samt har respekt ovenfor integritet, medbestemmelse og menneskeverdet (Nilssen, 2012). Gjennom å først melde prosjektet inn til NSD, la det grunnlaget for videre å kunne gjennomføre prosjektet, med personvern i fokus. Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD, da jeg ønsket å benytte lydopptak for å ta opp intervju og måtte samle inn samtykkeskjema. Gjennom informert samtykke som forskningsdeltakerne skal skrive under, sikrer dette at de

på frivillig basis sier seg villige til å delta i forskningsprosjektet, med god informasjon om hva som er hensikten med studiet og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet, dersom de skulle ombestemme seg (Nilssen, 2012, s.145). Dette ble også gjentatt før starten og ved slutten av intervjuet. Deres rettigheter ble ivaretatt på best mulig måte, og at deres personvernopplysninger ble ivaretatt til enhver tid.

Et annet viktig forskningsprinsipp er å sikre anonymitet og konfidensialitet (Nilssen, 2012, s.150). Når man har et lite utvalg av forskningsdeltakere er det viktig å sikre deres anonymitet. Dette ble sikret gjennom at alt av informasjon ble kodet, slik at det ikke kunne spores tilbake til deltakerne. Et annet punkt jeg ønsker å fremme her er i forhold til taushetsplikt. Som forsker må jeg ta etiske hensyn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010) og har taushetsplikt og dette knyttes opp mot å sikre forskningsdeltakernes anonymitet. Under intervjuene ble det derfor viktig å minne lærere og PP-tjenesten på deres taushetsplikt i forhold til eventuelle caser som kan fremmes. Noe det tas hensyn til i intervjuguiden, hvor jeg spesifikt bad om fiktive eksempler for å prøve å skjerme hvem handlingene handler om, og for å sikre anonymiteten og konfidensialiteten på alle plan, i tillegg til at det kodes slik at man ting ikke skal være gjenkjennbart.

Som Kvale & Brinkmann (2015) beskriver så ønsker man som forsker at intervjuene skal være så dypt som mulig. Men for å unngå at det kan krenke forskningsdeltakeren, så kan man stå i fare for å ende opp med overflatemateriale (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt forskningsprosjekt, var det her viktig å lage så gode spørsmål som mulig, og ikke stille spørsmål som vil på noen måte kunne være til fare for å tråkke på noens tær. Her tenker jeg på at det å si ”god tilrettelegging” til lærere kunne oppfattes som at de kunne føle på at de måtte være flinke til å legge til rette og gjøre dette på gode måter ovenfor disse elevene, enn å stille spørsmålet ”hvordan tilrettelegger du?”. Åpne spørsmål, som «hvordan tilrettelegger du for disse elevene», ble derfor brukt for å frigjøre spørsmålet mer, og gi dem mulighet for å si hvordan de tilrettelegger uten at det ble et press på at de måtte komme med gode eksempler. I tillegg til dette var det viktig at jeg som forsker hadde fokus på å respektere holdningene og verdiene som lærerne og PP-rådgiverne tok med seg inn i intervjuet, og hele tiden se på det som et nytt perspektiv som kan være nyttefullt for å tilegne seg ny kunnskap på fagområdet.

3.7 Analyse av datamaterialet.

3.7.1 Transkriberingsprosessen

Ved å transkribere intervjuene fra muntlig form til skriftlig form, struktureres det videre arbeidet med analysen enklere, og man får lettere oversikt over datamaterialet man skal behandle (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig vil noe gå tapt i overgangen fra muntlig til skriftlig som tonefall og mimikk (Nilssen, 2012). For å få med disse tingene prøvde jeg å skrive i parentes () dersom det var tonefall, eller annet kroppsspråk som jeg tenkte var relevant å ta med. Nilssen (2012) beskriver at det er viktig å legge vekt på en så korrekt gjengivelse fra muntlig form som mulig, samt markere trykk på ord og uttrykk (2012).

Etter selve intervjuene var gjennomført satte jeg meg ned for å starte transkriberingen. Ved å ha lydfil tilgjengelig, var det enkelt å kunne gå tilbake å høre igjennom det som ble sagt flere ganger så man fikk transkribert dette korrekt. Dette ble gjort for å bedre huske samtalen vi hadde hatt, og for å kunne skrive ned noen notater til intervjuene som ble gjennomført som f.eks. kroppsspråk, eventuelle spørsmål og ting jeg så var viktig å ta med seg videre fra intervjuene. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv, for å få best mulig innsikt og sikre at all viktig data ble med i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å skrive om alle intervjuene til bokmål, men enkelte fraser og dialektord ble under første transkriberingen skrevet på dialekt. I oppgaven endret jeg ordene til bokmål. Ved å skrive ”kommune” ”skole” ol. anonymiserte jeg videre informasjon som kunne være gjenkjennbar. Jeg valgte å ta med små ord som ”eee” og ”hmm” for å vise mer om hvordan deltakeren svarer, må den tenke, eller er det et direkte svar som kommer ut. Lange tenkepauser ble i kodet til ” ” for å markere tenkepausene.

3.7.2 Koding.

I dette forskningsprosjektet ble det tatt utgangspunkt i konstant komparativ analyse, en metode inspirert av ”grounded theory”. Ved å gå igjennom tre faser for koding, kom jeg frem til kategoriene som ble utgangspunktet for å presentere mine funn. Åpen koding, aksial koding og selektiv koding ble derfor tatt i bruk for å la datamaterialet vise frem til funnene (Nilssen, 2012).

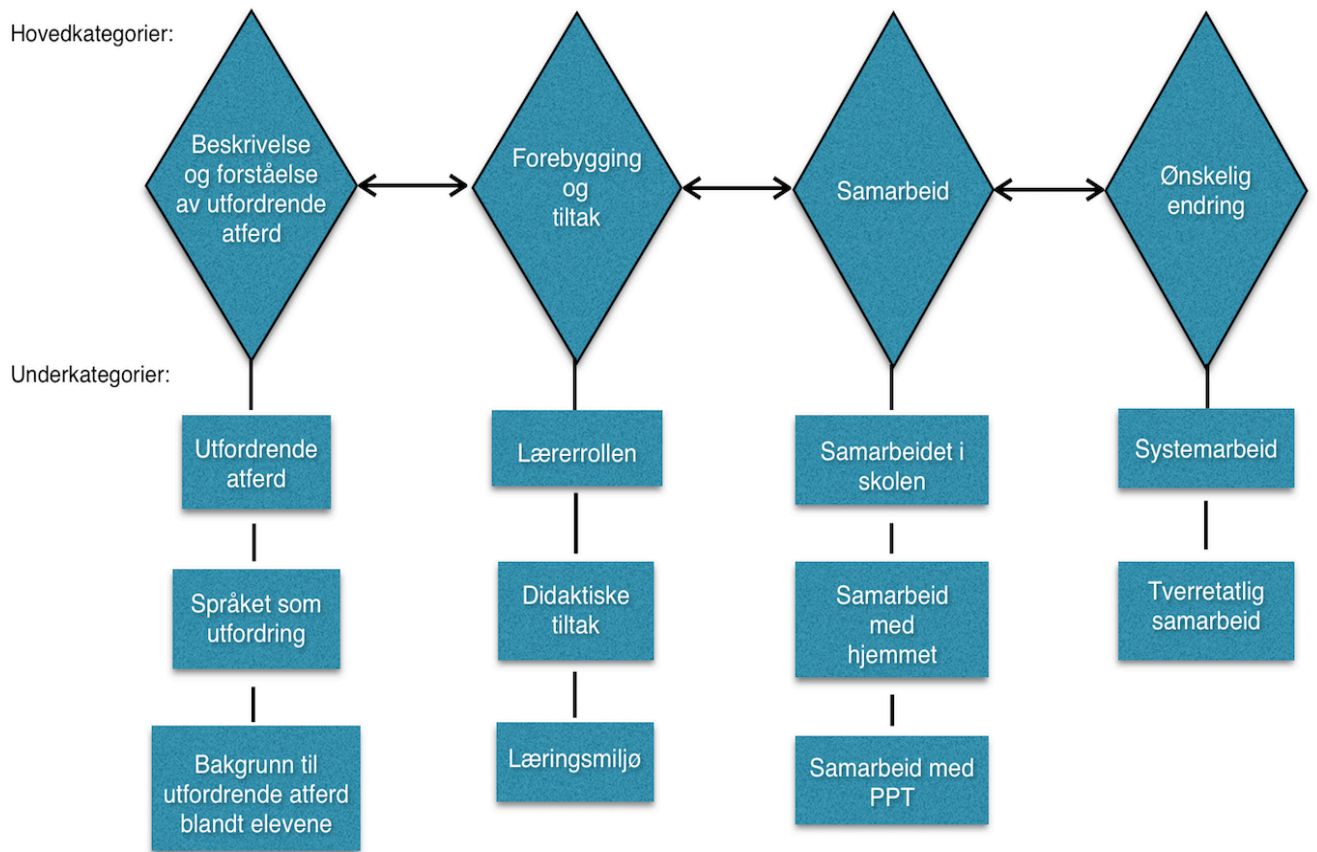
Første fase åpen koding, krevde at jeg møtte datamaterialet med en åpen holdning, og la min forforståelse til siden. Her skulle man sette navn eller koder på de ytringene som kom frem

ved å nøye gå igjennom datamaterialet. Man skal få en første og helhetlig forståelse av datamaterialet (Nilssen, 2012). Under transkriberingen valgte jeg å legge inn kommentarer i marginen på dokumentet, med ord og tema som ble gjentatt flere ganger under intervjuene og som jeg tidlig så at disse kunne bli sentrale funn i forskningen. Dette gjorde at jeg tidlig så paralleller jeg kunne trekke mellom forskningsdeltakerne og sammenhenger som kunne være aktuelle funn. Jeg valgte å skrive ut alle transkripsjoner, og brukte markeringstusj med ulike farger i gjennomgangen av materialet. Ved å ha grunnlaget fra transkriberingen inn i første del av analysen, gjorde at jeg kunne lese helheten og ta ut ytterligere koder, uten å være redd for å miste noe som jeg tidligere husket jeg måtte huske å markere som relevant. Jeg skrev ned koder, spørsmål og kommentarer som jeg tenkte var viktig å ta med videre i prosessen, og hadde flere gjennomlesninger av datamaterialet for å få være sikker på at jeg fikk med meg alt. Hver forskningsdeltaker hadde egen farge på sitt intervju, slik at jeg senere i prosessen kunne markere fra hvem sitatene kom fra.

Etter åpen koding satt jeg igjen med store mengder koder, og hva som kunne være mulige kategorier. Andre steg av analysen ble dermed aksial koding benyttet for å få en oversikt og håndtert kodene inn i kategorier, og hva som kunne knyttes til hverandre. Gjennom den aksiale kodingen ble dermed kodene satt inn i grupperinger (Nilssen, 2012), og jeg laget meg et nytt dokument med overordnede tema som jeg puttet de ulike kodene inn under. De ulike fargene under temaene jeg dannet meg representerte hvem det var fra, og jeg skrev samtidig sidetall, slik at jeg raskt kunne finne tilbake til hvor det står i datamaterialet. For hvert tema tok jeg også med spørsmålet som svaret kom fra, for å sikre at jeg hadde svaret fra forskningsdeltakeren fra riktig sammenheng. Under hvert tema kom de ulike kodene som var tilknyttet til temaet. F.eks. så hadde jeg en kode med språket som utfordrende, som jeg plasserte under temaet beskrivelse av utfordrende atferd.

I siste del av analysen gjennomførte jeg selektiv koding som innebærer at jeg systematisk skulle finne frem til kjernekategoriene som skal fremstille og inneholde funnene i datamaterialet, altså hovedtemaene for forskningen (Nilssen, 2012). Jeg lagde et nytt dokument, hvor jeg tok utgangspunkt i de kategoriene og kodene som ble funnet frem til i andre del av analysen. Ved å prøve å se sammenhenger, sammenlignet jeg kategoriene og kodene, slo en del kategorier sammen og fant frem til fire hovedkategorier, med tilhørende underkategorier. Kategoriene skal dermed presentere de mest sentrale funnene i datamaterialet, og skal ha som mål å ha kategorier som gir svar på forskningsspørsmålet

(Nilssen, 2012). De fire hovedkategoriene utfyller hverandre og viser funnene som er sentrale i tilretteleggingen rundt elever med utfordrende atferd. Kategoriene sammen med underkategorier er valgt fremstilt i figuren under:



Figur 3.7.2. Oversikt kategorier.

Pilene mellom hver hovedkategori i figuren viser til at det er sammenheng mellom kategoriene, og at kategoriene er tilknyttet til hva som må til for å kunne tilrettelegge best mulig. Selv om pilene kun er mellom to og to hovedkategorier, ønsker jeg å legge vekt på at det er en sammenheng mellom alle fire hovedkategoriene, og at pilene skal symbolisere at alle henger sammen. Videre vil kategoriene nå vise strukturen for de funnene som er gjort gjennom forskningsprosjektet.

4. Funn

4.1 Beskrivelse og forståelse av utfordrende atferd

For å kunne tilrettelegge for elever med utfordrende atferd, er det viktig å forstå hvilke elever det er snakk om, og hva forskningsdeltakerne legger i utfordrende atferd. Både PP-rådgiverne og lærerne påpekte at utfordrende atferd kunne gi seg utslag på mange måter, og være veldig mye forskjellig. En lærer forklarte det slik:

Utfordrende atferd kan jo være veldig mye. Altså utfordrer det eleven eller utfordrer det meg som lærer, det kan være to vidt forskjellige ting..

4.1.1 Utfordrende atferd

Når det er snakk om utfordrende atferd pekte samtlige på at utfordringene ligger både i forhold til utagerende- og innagerende atferd. En av deltakerne beskrev utfordrende atferd slik:

Utfordrende atferd kan jo være atferd som forstyrrer vedkommende, og blokkere for innlæring, det kan blokkere for sosiale relasjoner, det kan blokkere for generelt samspill da. Det kan jo og være tenker jeg for meg som lærer, kan jo utfordrende atferd og være å være veldig innesluttet, slik at det blir vanskelig for meg som lærer å lese eleven, og vite hvordan jeg skal stille opp og tilrettelegge undervisning og god læring, og godt arbeidsmiljø hvor de trives og vokser både faglig og sosialt.

Det trekkes frem at utfordrende atferd kan ha rot i mange ulike faktorer, og det er svært individuelt hva som er utløsende årsaker til en elevs utfordrende atferd. Læreren trakk her frem både hva som kunne være utfordrende for eleven, og hva læreren tenkte var utfordrende for vedkommende i undervisningssammenheng. De andre lærerne trakk frem utfordringer knyttet til utagerende atferd og språkbruk som utfordrende. En av PP-rådgiverne trakk frem at utfordrende atferd kunne være alt fra en elev som strevde med å uttrykke seg selv, til en elev som er så utagerende og har et selvhevdelsesbehov som gjør at dette kan gå utover andre. Det ble påpekt at det ofte var individuelle utfordringer som sto i veien for at hvert barn skulle få realisert sitt potensiale.

Videre beskrev forskningsdeltakerne hvordan utfordrende atferden kunne vise seg i skolen. De forklarte at det kunne være alt fra de elevene som ikke ville hente utstyr og bøker, som lager uro i klasserommet, til kasting av inventar, true medelever og lærere, sparke og slå, rope og bite, for å nevne noe.

Alle forskningsdeltakerne fortalte at de syntes det var en oppgang av antall tilfeller i skolen med utfordrende atferd, og de mente at atferden bare fortsetter å stige. En av PP-rådgiverne anslo at sosio-emosjonelle vansker, altså vansker knyttet mot utfordringer rundt atferd, var en god nummer to på årsaker til oppmelding hos PPT, etter lese- og skrivevansker.

4.1.2 Språket som utfordring

Da forskningsdeltakerne ble spurt om å definere det de så på som utfordrende atferd var det en lærer og en PP-rådgiver som påpekte språkbruk som utfordrende. ”*Fryktelig stygg i munnen kan de være*” blir trukket frem av PP-rådgiver. Han viste til at det er et hevdelsesbehov hvor elevene får mye ”positiv” oppmerksomhet av medelevene. Dette førte til at de fortsatte i samme bane, som igjen kunne bli en utfordring for skolen.

Videre ble det trukket frem av en av lærerne at språkbruk ”*det å bli snakket imot*” var utfordrende i klasserommet. At noen elever velger å skal sette deg som lærer på plass er også noe som læreren anså som utfordrende, spesielt da dette var noe som alle andre elever i klasserommet fikk med seg. Videre fortalte læreren dette:

Det å si ”Jeg driter i hva du sier” [...] Grensen for hva som er tillat å si, mot hverandre som elever og mot barn til voksne. Den grensen er tøyd veldig. For nå har vi førsteklassinger som kaller lærere for ”hore” og det var jo ikke en problemstilling man hadde før.

Det ble pekt på av en lærer at språkbruket i skolen i dag er verre enn før, noe flere av forskningsdeltakerne også nevnte. Hva som er blitt ”greit” å si til andre har endret seg, og de så stadig lengre og lengre ned på trinnene at språkbruket var blitt verre enn tidligere. I tillegg trakk to av forskningsdeltakerne frem at samfunnet er i endring, og at dette har påvirket den respekten elevene har for lærerne i dag, og språkbruket som blir benyttet i skolehverdagen. Det kan være grunn til å tro at hvilket språkbruk som brukes hjemme også har endret seg. De pekte også på utfordringer knyttet til at elevene ofte valgte å ikke følge beskjeder.

En av lærerne beskrev at noen av elevenes ”*gi faen – holdning*” er mer utbredt og slitsom enn tidligere. Læreren følte at en ofte kom i situasjoner ”*der du ikke når noen vei, du bare svømmer i motstrøm*”. Dette var spesielt utfordrende og var mye vanskeligere å løse og forholde seg til enn de som «bare» er urolige i klasserommet.

4.1.3 Bakgrunn til den utfordrende atferden

Alle forskningsdeltakerne pekte på hjemmeforhold som mulig grunn til den utfordrende atferden til elevene. Her ble psykiske utfordringer hos foreldrene og mangelfulle klare rammer i hjemmet trukket frem som mulige årsaker til utfordrende atferd.

I tillegg til hjemmeforhold ble det pekt på at bl.a det sosiale samspillet og posisjon i vennegjengen, manglende impuls kontroll eller psykiske utfordringer som mulige årsaker. Forskningsdeltakerne pekte videre på at det kunne være elever som ikke skjønnte læringssituasjonene ordentlig, og heller ikke klarte å gi uttrykk for dette. En slik frustrasjon kunne være en utløsende faktor. Begge PP-rådgiverne fortalte også at atferden også kunne være en kompensasjon for lære vansker, og følelsen av å ikke mestre fag. Den ene forklarte dette slik:

Er det barn som utagerer og, sier ikke nødvendigvis at det trenger være ADHD som ligger bak det, men det kan godt være at det er en språkvanske som var i barnehagen, som aldri ble identifisert og altså satt inn tiltak for, og som har opplevd lite mestring i samspill og interaksjon med andre mennesker.

Forskningsdeltakerne beskrev altså at grunnene til utfordrende atferd kunne være mange, men at det viktigste var å prøve å finne ut hva som ligger bak atferden. Slik kunne en bedre hjelpe elevene til å mestre skolehverdagen og skape bedre læringsmiljø.

4.2 Forebygging og tiltak

Både PP-rådgiverne og lærerne pekte på ulike tiltak og forebyggende tiltak som kunne gjøres for å tilrettelegge best mulig. Under er et sitat fra en av lærerne som forklarte hvordan hen tenker rundt tilrettelegging for elever med utfordrende atferd:

Alle gjør det beste de kan, alle gjør det beste de kan for å leve opp til forventninger. Hvis de ikke gjør det så er det fordi de har et hinder, som vi må hjelpe de med å få bort. Men selv om at det kan være en elev som springer ut på gangen midt i timen, så er det fordi at det er den beste mulige løsningen for eleven her og nå.

Her ble det trukket frem at læreren ikke så på det som en utfordring at eleven sprang ut av klasserommet, men at det var den løsningen som passet best for den situasjonen eleven var i. Man arbeidet med de hindrene elevene strever med slik at elevene kanskje klarer å oppnå de forventningene man har til dem.

Videre vil det nå presenteres funn i forhold til hvordan lærerrollen har betydning for den forebyggingen og de tiltakene som skal tilrettelegges.

4.2.1 Lærerrollen

Det er ingen som vokser på kjeft eller nederlagsfølelse

Dette sa en av lærerne om hvordan hun tenker lærerrollen er i møtet med elever med utfordrende atferd, og elever generelt. En av PP-rådgiverne sa det samme men med andre ord, og forklarte at man ikke burde kjeft på elevene, da sannsynligheten bare ble større for at eleven reagerte med enda større sinne.

Om lærerrollen fortalte forskningsdeltakerne at det var viktig å være tydelig, forutsigbar og skape gode rammer. En av lærerne forklarte lærerrollen slik:

Det som virker veldig bra da er å være en autoritativ voksen. Være veldig høy på tydelig kontroll og lederskap. Og vær veldig raus på oppmerksomhet og kjærlighet når det passer seg. Også er det vår oppgave til å finne veien atferdsmessig, så jeg tenker det med å være den autorative voksne er innmari viktig. Mye av erfaringen min er at barn vil gjerne ledes og styres. Men med kjærlighet og varme.

Den autorative voksne ble trukket frem av flere av forskningsdeltakerne, og pekte på at det var viktig å være den autorative voksne i møtet med elevene. Det å være tydelig på hvordan man som lærer ville ha det i klasserommet, sette rammer og forventninger til elevene, men samtidig være den trygge voksne som roser elevene gir dem den oppmerksomheten de trenger

og skape trygghet i skolehverdagen. En lærer sa at det var viktig at elevene visste hva de kunne forvente av læreren, og at det var viktig når man skulle gjennomføre tiltak, at eleven visste hvor de hadde lærerne og de voksne i klasserommet. En av PP-rådgiverne påpekte også at det er veldig viktig at elevene føler de kan stole på deg, at du som lærer holder det du lover.

En av lærerne fortalte hvordan hun var som lærer i møtet med elever med utfordrende atferd slik:

Jeg opplever at jeg bruker hele restlageret på å ha satellitter ut i forhold til å legge merke til når det er et glimt av positiv atferd, og enten gi et lite blink med øyet eller en tommel opp. Med kroppsspråk anerkjenne at nå er jeg veldig fornøyd med måten du er i rommet på eller, driv på, eller på tur. Det å si så flott. Og det er jo ekstremt krevende i en periode, men ofte får du jo betalt for det. Hvis du evner å se den lille fremgangen så blir du motet på å ville fortsette. Og ikke gi meg på noe. Har jeg bestemt meg for at vi skal i mål med dette, så kommer vi i mål. Men skilles aldri som uvenner.

På denne måten forklarte læreren at hen valgte å bruke mye tid på å gi små tegn til elevene slik at de skulle føle seg sett av lærer, og at de visste at du brydde deg om eleven. Videre ble det pekt på av de andre forskningsdeltakerne at ” *Relasjoner tenker jeg er alfa omega for å kunne utføre god klasseledelse, og for å kunne bli en autoritativ voksen.* ”. Alle relasjoner trengte ikke være veldig sterke, men en av lærerne poengterte at dersom man gir litt av seg selv, så vil elevene kunne bli nysgjerrige og ha lyst å finne ut litt mer. Videre ble det nevnt at å være tydelig, bry seg, vite hva elevene kan forvente av deg, og vise interesse for elevenes liv som viktig for å kunne danne en god relasjon.

En av lærerne trakk frem at det også var viktig å anerkjenne at andre kan ha bedre relasjoner til eleven og forteller dette:

Det kan være elever som har en bedre relasjon til andrelærer på trinnet. Og da bruker vi det. Og da er det ikke noe sann at jeg er en dårlig lærer fordi at jeg ikke fikser han her liksom. Nei, jeg er en god lærer fordi jeg ser at kollegaen min fikser han bedre.

Læreren trakk her frem at det er viktig å akseptere at andre kan danne en bedre relasjon, og at man kan bruke dette aktivt i tilretteleggingen.

Alle forskningsdeltakerne poengterte viktigheten av å oppnå gode relasjoner med elevene. En god relasjon med elevene ville gjøre det enklere å sette i verk nødvendige tiltak, og samtidig som man ville ha større sjanse for å lykkes med de. Å spille på hverandres styrker, og bruke ressursene der de hadde størst effekt var viktig for å lykkes. Å kunne akseptere at andre lærere hadde bedre relasjoner til enkelte elever var viktig, og burde ikke være noen nederlagsfølelse.

En av PP-rådgiverne trakk frem lærernes holdninger mot disse elevene, og sa videre at han trodde det var viktig med en holdningsendring i møte med elever med utfordrende atferd. Han forteller:

Jeg tenker det er en holdningsendring som må gjøres, i skolen og enkelte ansatte, å vise den ydmykheten der. Og da må vi være bevisst på hvordan skal vi da møte disse her. Det å arbeide med holdninger til voksne. Holdninger med å akseptere at vi har de elevene vi har. Vi er nødt å se på oss selv, hva kan jeg gjøre med meg i møte med elevene, hva kan vi gjøre som skole i møte med de elevene.

Det ble vist til at lærere ofte kunne ha en holdning om at det er eleven som må endre seg. PP-rådgiverne nevnte at det kunne være læreren selv som var triggeren, og at det var viktig å se på seg selv i arbeidet også. En av lærerne sier at ”*de er jo de samme elevene, med eller uten diagnose*”, og pekte på at tilretteleggingen måtte skje uavhengig av om man hadde fått legitimert en vanske eller ikke.

En lærer fortalte at han hadde som prinsipp at alle elever fikk starte med blanke ark uansett, neste dag, og at de alltid starter på nytt, og ikke gir opp. Læreren fortalte videre at det krevde mye, og at det var vanskelig å holde den holdningen dersom utfordrende atferd varte over lang tid. En annen lærer erkjente at hun måtte gå aktivt inn i seg selv og arbeide med sine egne holdninger til en enkeltelev, da hun under et team-møte innså at hun strevde med å finne positive ting å si om en elev. Når hun strevde med det, så var hennes umiddelbare tanke at eleven må ha lagt merke til at hun gjorde det. Derfor måtte hun aktivt gå inn i seg selv, og arbeide med å gi eleven positiv oppmerksomhet, og å gripe sjansene til å rose eleven, når det var noe som lyktes.

4.2.2 Didaktiske tiltak.

Med tanke på tilrettelegging for enkeltelever påpekte alle forskningsdeltakerne at det var vanskelig å komme med konkrete eksempler på hvordan man kunne tilrettelegge for elever

med utfordrende atferd. Men det fremkom et eksempel fra ene læreren med konkret forklaring på tilrettelegging som ble gjort rundt en elev slik:

[...] Sånn i timene med å holde fokus og konsentrasjon. Tidligere har jeg opplevd at vedkommende kunne bli veldig rastløs og kunne finne på å gå rundt, og ikke akkurat bråke, men var ikke tilstede i timene sånn rent mentalt. Men så opplevde jeg at han ble lei seg, sånn tre ganger i løpet av en uke [...] Så sier han "de andre får gjort unna to sider, mens jeg ikke får gjort unna en halv side" også sier jeg at "nå skal jeg hjelpe deg, og spurte om han hadde lyst å sitte inne i friminuttet før vi skulle ut på tur?. Og det hadde han veldig lyst til. Så prøvde jeg å dekke over siden med et papir, slik at det var sånn en tydelig oppgave, leste den sammen, fordi han sliter med lesing. Også fikk han jobbet seg igjennom, og han var så innmari fornøyd. Etter det så sier jeg til de andre lærerne, nå prøver vi på han her. Maks en stripe oppgaver, altså dele opp siden, og når han har gjort dem skal han rekke opp hånden, og da skal dere bare være raskt på plass, og hjelpe han når han rekker opp hånda.

Læreren trakk frem at det å dele opp oppgavene, og fordele arbeidsoppgavene i overkommelige deler var løsningen for denne eleven, og at det i denne sammenheng var faglig utilstrekkelighet som gjorde at eleven ikke følte mestring. Tilbakemeldingene læreren fikk av kollegaer var at dette fungerte veldig bra for denne eleven, og at eleven selv var veldig fornøyd. Læreren trakk frem at dette var et lite grep, men at det var en strategi for hvordan man kunne hjelpe elevene til å oppnå mestring.

Læreren fortalte også om at et fint utgangspunkt for å kunne tilrettelegge best mulig var å finne ut hva det var som blokkerte og hindret eleven i å mestre og trives i skolen. Flere av forskningsdeltakerne, både lærere og PP-rådgivere fortalte om triggerer og sa at de måtte først å fremst prøve å finne ut hva disse triggerne kom av.

En av lærerne fortalte at dersom man er rask til å gjøre en pedagogisk analyse og finne ut hva det var som trigget eleven, og som utløste uønsket atferd, ville man ha bedre forutsetninger for å kunne tilrettelegge best mulig for eleven. Dette kunne f.eks. gjøres gjennom å føre dagbok over når den utfordrende atferden viser seg. En av PP-rådgiverne fortalte at i tillegg til å lete etter hva atferden var motivert av, så var det viktig å ta elevene bort fra situasjonene som utfordrer. Videre fortalte alle lærerne at de alltid startet med å ha samtaler med eleven,

for så å ha samtale med hjemmet. Dette for å kunne avdekke viktige forhold både på og utenfor skolen, som har betydning for valg av tilretteleggingsstrategi.

Videre fortalte en av lærerne at tilretteleggingen som ble gjort ikke nødvendigvis trengte å fungere med en gang, men forklarte prosessen slik: ”Lykkes det 1 av 30, så kan man jo håpe at det lykkes 2 av 30 uken etterpå. ”

Man måtte ikke gi opp for fort, og det tok tid å arbeide inn tiltak. Man måtte se det positive i det som blir prøvd ut. Finne gode løsninger sammen som en av lærerne fortalte. Hvis det ikke hjelper å finne noen gode løsninger sammen, må man sette inn noen mer konkrete tiltak og lage en plan slik at eleven vet hva den skal forholde seg til, og hva som forventes av den.

Det ble også nevnt andre metoder som en kunne prøve ut som tilrettelegging, som f.eks. belønningssystem, skole-hjem dagbok hvor man skriver litt hver dag, og se på faglige tilrettelegginger som tilrettelagte arbeidsoppgaver.

4.2.3 Læringsmiljø

Deltakerne påpekte viktigheten av et godt læringsmiljø. En av lærerne forklarte gjennom et eksempel hvordan hun arbeidet med læringsmiljøet i klasserommet når en av elevene var urolig slik:

Her er det en elev som ikke makter konsentrere seg omkring en hel side f.eks. Start med den eleven og si ”Sett kryss ved tre oppgaver, gjør disse tre oppgavene , vær rask med å ta opp hånden når du er ferdig så skal jeg komme til deg”. Hvor man da kan velge å si at det kan godt hende det er tre andre elever som har holdt oppe hånden lengre, men de tåler å vente, det gjør ikke den eleven her. Derfor kan jeg skape et klasserom som gjør at alle, eller at flere kan trives da. Så på den måten blir det litt urettferdig for de som sitter å venter, men allikevel veldig bra resultat for at det ikke skal bli urolig i rommet.

Læreren viste til at om man kjenner elevene, så vet man hvem som har kapasitet til å kunne vente litt lengre, og hvem som ikke kan det. Læreren var klar over hva elevens urolige atferd hadde å si for læringsmiljøet i klassen, og tok derfor noen valg basert på hvordan læreren

tenkte læringsmiljøet kunne bli best mulig for alle elevene, ikke bare eleven som strevde med å konsentrere seg.

En av PP-rådgiverne kom også med et eksempel på hvordan man kunne arbeide med læringsmiljøet og forklarte et tilfelle med en utfordrende jentegruppe slik:

Det med jenter er at det er mye klikking og mye bråk og kanskje en som blir utestengt og sånne ting. Også har vi arbeidet med jentegrupper da, og fått de til å samarbeide. Det er jo kanskje ikke det du tenker på men, den jenteatferden kan jo være like alvorlig for mange jenter ihvertfall. Og da har man prøvd å sveise de litt da, sånn teamarbeid, snakket om makt, manipulering, snakke om hersketeknikker, kommunikasjon.

PP-rådgiver kom her med eksempel på hva som kunne være lurt å prate med jentegrupper om, og hvordan man kunne arbeide med å få jentene til å samarbeide bedre sammen.

Utfordringene rundt en jentegruppe, kunne være like alvorlig og utfordrende å håndtere som enkeltelever som har en innagerende eller en utagerende atferd.

Det å sette tydelige rammer og forventninger til elevene, ble også pekt på som viktig. En av lærerne sa at det var viktig at lærer og elev hadde felles forståelse av de forventningene som ble stilt, og at man lagde seg noen få mål, sosiale mål som eleven skulle prøve å nå. PP-rådgiver forklarte at det var viktig med tydelige rammer, at man hadde en klar gjenkjennbar struktur, og en forutsigbar plan for undervisningen slik at eleven vet hva den skal forholde seg til.

Dette var viktige elementer for alle elever og et viktig fundament for å skape et godt læringsmiljø. Han påpekte også at det var viktig at lærere ikke hang seg opp i om de ikke fikk til alt på første forsøk, men at man måtte strebe etter å finne den beste løsningen man kunne få til.

Både lærere og PP-rådgivere snakket om viktigheten av at elevene fikk noe de mestret, og opplevde mestring i løpet av skolehverdagen. De pekte på at tilretteleggingen måtte ha fokus på at elevene fikk til noe i løpet av skolehverdagen og fikk flere mestringsopplevelser. Det var viktig å få ned stressnivået til elevene, ved å gi dem følelsen av at de mestret noe i skolen. En av lærerne beskrev at tap av mestring kunne være noe som gjorde skolehverdagen vanskeligere for disse elevene, og gjorde det vanskeligere for dem å lykkes. To av lærerne

pekte også på at skolen var til for det de kalte ”normaleleven” og betegnet skolen som en A4 skole, som ikke er særlig tilpasset de urolige utfordrende elevene.

4.3 Samarbeid

4.3.1 Samarbeid med kollegaer/ledelsen i skolen

Forskningsdeltakerne fortalte at de anså samarbeidet mellom de ansatte i skolen som viktig for arbeidet med tilrettelegging. En av lærerne forklarte at hun så store fordeler med å arbeide i team, og ser at det er en stor styrke i arbeidet med tilrettelegging. Dette at man kan stå sammen om utfordringer som kommer, ha flere øyne som ser på samme elev, sammen kan snakke om hvordan man skal møte de utfordringene blir trukket frem som viktig. Samt ha en felles forståelse om hvordan man skal arbeide med disse. Hen fortalte at å arbeide i team kunne slå begge veier, og man kunne være uenige i hvordan man setter i verk tiltak og hvordan ting skulle gjøres. Alt i alt så var det en styrke å føle at man ikke satt med alt ansvaret alene.

En av lærerne forklarte at hen så viktigheten av å drive kollektive tiltak og sa:

Det kan godt hende at jeg f.eks. sier til de lærerne som er på i klassen min, at vi nå gjennomgår oppgaver, når vi nå setter de til selvstendig arbeid, så ønsker jeg at dere gjør sånn og sånn, i forhold til den eleven. Også må vi prøve det i en periode også må vi se om det virker. Virker det så peiser vi på mer av det, men virker det ikke, så må vi finne på noe nytt.

Lærer rettet fokuset mot at alle måtte arbeide i samme retning. Kollektive tiltak som alle voksne i klasserommet gjennomførte på samme måte, og at alle var med på å håndtere eleven på lik måte. Dette fortalte også den ene PP-rådgiveren, og rettet fokuset mot at det ikke bare trengte å være selve eleven som er utfordringen, men at det var viktig at lærerne snakket sammen og ble enige om hvordan lærerne sammen skulle takle eleven og dens utfordrende atferd.

En av lærerne fortalte videre at hen etterlyste en mer tydelig ledelse som veiledet og hadde tydeligere strategier, samt at skolen hadde et felles verdisyn for hvordan man skulle håndtere utfordringene som skjer i skolehverdagen. Dette beskrev også den ene PP-rådgiveren og sa

videre at han forventet noen klare strukturer for hvordan veilede sine ansatte, og at ledelsen burde ha en tydeligere rolle for å hjelpe de ansatte med utfordringene rundt elever med utfordrende atferd.

4.3.2 Samarbeid med hjemmet

Samtlige pekte på at man er nødt å ha hjemmet med på laget i arbeidet med tilrettelegging, og at tilretteleggingen skulle skje i samarbeid med hjemmet med mindre det var alvorlige forhold hjemme som tilsa at det ikke var mulig. Lærerne fortalte at det første de gjorde når de la merke til at eleven hadde tendenser til utfordrende atferd, var å ha samtaler med eleven og hjemmet. De måtte prøve sammen med hjemmet å finne ut hva den utfordrende atferden kunne skyldes. De pekte på utviklingssamtaler og foreldremøter som samarbeidsmøter for å opprettholde kontakt og sammen finne løsninger, samt at et kontinuerlig samarbeid, er fordelaktig for å kunne vurdere situasjonene som oppstår sammen. Dette slik at begge parter var enige om hvordan man skulle legge til rette for eleven, og kunne komme med innspill. PP-rådgiverne fortalte at alltid hadde samtaler med hjemmet for å kartlegge eleven.

En av lærerne forklarte at det også var viktig med møtepunkter med hjemmet hvor man kunne danne seg en felles forståelse av hvilke forventningene som ble stilt, slik at man kunne sikre at alle hadde hørt det samme. På denne måten kunne man sammen lage seg noen avtaler som skulle gjelde fremover for eleven. I tillegg fortalte læreren dette:

At de (elevene) forstår at jeg snakker med hjemmet, å forstå at vi gjør det for at vi vil de ikke noe vondt, vi vil dem noe godt. Vi har gått noen skritt foran dere her, så vi er her for å dytte dere, og holde dere på den rette vei.

Hen forklarte at samarbeidet med hjemmet ble synliggjort for eleven slik at eleven visste om samtalene og kunne bruke disse i tilretteleggingen. Dette for å kunne hjelpe eleven å strekke seg etter de tilpassede målene.

4.3.3 Samarbeid med PP-tjenesten

Under intervjuene kom vi inn på hvordan samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten var, og hvordan de kunne bidra i arbeidet rundt tilrettelegging i forhold til elever med utfordrende atferd. Alle sa at de opplevde et godt samarbeid med hverandre, både lærere og PP-

rådgiverne. Videre kom det frem at lærerne i ulik grad benyttet seg av PP-tjenesten som rådgivende tjeneste. En brukte trinnteamet som rådgivende organ for å vurdere eventuelle tiltak. To av lærerne fortalte at siden de hadde PP-rådgiver fast stasjonert på skolen, kunne de stille spørsmål og be om råd til, dersom det var nødvendig. Det ga bedre mulighet for tettere samarbeid og man kunne spille på hverandres kompetanse.

Den tredje læreren hadde et litt annet syn på PP-tjenestens rolle og forklarte samarbeidet de hadde slik:

Hvis jeg er veldig usikker, så synes jeg det er kjempegodt at det kommer en sånn trygg part inn. Jeg får litt rådgivning også. Enten at jeg får en bekreftelse på at jeg gjør rett, eller at jeg får litt rådgivning på hva jeg kan prøve ut også.

Læreren fortalte at PP-tjenesten med deres rådgivere ofte kunne tilføye andre synsvinkler på hvilke endringer og tiltak som lærer kunne gjøre rundt disse elevene, enn det kanskje medlærere kunne gjøre. Videre mente læreren at PP-rådgiverne kunne komme med gode spørsmål og var en god tredjepart i forhold til tilrettelegging. Det ble trukket frem at det ofte ble en annen type refleksjonssamtale med en part utenfra enn gjennom kollegiale samtaler, noe læreren uttrykte at hun så stor nytte av.

PP-rådgiverne beskrev samarbeidet slik at skolen skal ha hatt samtaler med PP-tjenesten før de henviste en elev til PP-tjenesten. De fortalte at de skulle være med i førveiledningsfasen for å stimulere skolen til å utvikle gode tiltak rundt eleven. Deres arbeid i samarbeidet med skolen ble dermed å finne ut av elevens vansker, hvordan man kunne forstå vanskene, hvordan det kunne arbeide med dette i skolen, samt arbeide med holdningene i skolen for å ivareta det ordinære. Dette var et strukturert arbeid som foregikk over tid.

4.4 Ønskelig endring/forbedring

Flere av forskningsdeltakerne kom med refleksjoner rundt hva de tenker kunne vært utarbeidet videre, og hva de tenkte kunne forbedre arbeidet ytterligere.

4.4.1 Systemarbeid

PP-rådgiverne fortalte at de ønsket mer systemarbeid inn i skolen, at ledelsen tok tak og videreutviklet de systemene de hadde på skolen. Skolen burde drive det pedagogiske

utviklingsarbeidet selv, med PP-tjenesten som rådgivende instans. Ledelsen burde ha en større rådgivende rolle ovenfor sine ansatte i situasjoner hvor lærerne trenger råd og veiledning. Å bruke mer tid på å veilede ansatte, slik at de kunne stå i de vanskelige situasjonene. Videre var det viktig å kunne veilede på bakgrunn av skolens standarder og stille klare forventninger til skolens ansatte, og veilede dersom det var nødvendig.

To av lærerne fortalte også at de savnet var en mer tydelig ledelse som kunne veilede og sette inn tiltak de så var nødvendige. At ledelsen hadde en tydelig struktur og formidlet et felles verdisyn på hvordan man skulle håndtere situasjoner på lik måte for alle ansatte.

Videre forteller PP-rådgiver at han ønsket mer bevissthet rundt de voksnes rolle i klasserommet:

Det jeg opplever er at det er bra med voksne i klassene. Men vi er for lite bevisst på vår rolle inne i klassen. Hvem er vi eller hva er det vi er der for. Hva er det som er min oppgave inn i dette klasserommet. [...] Det er de tiltakene jeg savner. For når ting har gått til helvete så er det egentlig litt for sent. Det gjør det ihvertfall veldig mye vanskeligere. [...] Men det er der vi oftest setter inn tiltakene. "Hva gjør vi når ting har gått galt".

Han ønsket at tiltakene som ble iverksatt skulle være forebyggende. Han pekte på at det var viktig å være i forkant av situasjonene, og prøve å avverge dem, i stedet for å vente til situasjonene oppstår før man tok tak. Det var viktigere med forebyggende tiltak enn tiltak for en situasjon som allerede var ute av kontroll. Dette var også noe som en av lærerne hadde kommentert. Den uttrykte at ledelsen kom for sent inn i bildet, og at for ofte hadde en "vent og se" holdning, og at ikke ble tatt hånd om før det virkelig eskalere.

4.4.2 Tverretatlig samarbeid

Det ble nevnt flere former for samarbeid mellom profesjonene og en av lærerne uttrykte et ønske om å få flere profesjoner inn i skolen:

Jeg synes kanskje det burde vært flere tilbud for barn.[...] det skulle vært flere profesjoner inne. Psykologer, sosionomer, hvis man har elever med enkelte

utfordringer, så kunne man med hver sin profesjon, arbeidet med det samme målet innenfor skoletiden [...] slik at vi kan arbeide tettere.

Læreren siktet til det å ha flere som kunne arbeide rundt de sosiale utfordringene som er i skolen, kunne ha hjulpet for å tidligere kommet i gang med forebyggende tiltak. Ved å arbeide tettere sammen så kunne man hatt bedre muligheter til å fange opp alle elevene som strever med en eller annen form for utfordring i skolen. Det ble nevnt at det kunne vært fordelaktig å hatt egne sosiallærere inn i skolen.

PP-rådgiver fortalte om at en skole hadde et utarbeidet team, kalt «ungdomstjenesten» hvor skolen hadde faste møter hver uke hvor man gikk igjennom elever det var bekymring rundt. I dette teamet var det en ungdomskontakt, lærere, ledelse og helsesykepleier som sammen hadde mål om å fange opp elevene tidlig og finne gode løsninger. Dette var noe han mente flere skoler kunne hatt fordel av å ha, og så på det som en forebyggende fase som kunne vært videreutviklet.

Den andre PP-rådgiveren uttrykte at han kanskje ønsket enda mer og større dynamikk i samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. Det ønskes et tydeligere samarbeid og pekte på et ønske om at det fantes et kvalitetssikringssystem hvor PP-tjenesten hadde bedre muligheter til å følge opp sakene som ble henvist til PP-tjenesten i skolen. At de råd og tiltak de foreslo ble fulgt opp, og at samarbeidet ikke ble avsluttet etter sakkyndig vurdering. Det fremkom at det ble for lite tid til oppfølging i skolen i etterkant av sakkyndig vurdering. PP-rådgiveren mente at de burde være med i prosessen videre for å kunne være med på å vurdere eventuelle endringer og utviklingsmuligheter. Det ble pekt på at PP-tjenesten manglet tid til å kunne gjennomføre dette, samt at det skulle vært en bemanningsnorm i PP-tjenesten for å få et likt tilbud i hele landet.

Videre ble det uttrykt ønske om det at samarbeidet mellom instansene i arbeidet med en elev i skolen burde bli bedre, og at de ble mer samkjørte. PP-rådgiver pekte på at han ønsket et mer helhetlig tilbud med bedre rolleavklaringer og koordinering i forkant av en sak. Han følte videre også på et savn i samarbeidet med skolen, der skolen kunne bli klarere på hvilke behov de hadde, og at de hadde en plan på hva de trengte hjelp av PP-tjenesten til. Til slutt å bli bedre på det rådgivende arbeidet som PP-tjenesten skal tilby.

5. Drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen ”*Hvordan tenker lærere og PP-rådgivere en kan tilrettelegge best mulig for elever med utfordrende atferd i skolen?*”, vil jeg nå diskutere mine hovedfunn med grunnlag i teori og forskning opp for å kunne gi et svar på problemstillingen.

5.1 *Utfordrende for hvem?*

”Er det utfordrende for eleven eller er det utfordrende for meg som lærer?” var det en av lærerne poengterte når jeg stilte spørsmålet om hvordan en ville beskrive utfordrende atferd. For å kunne tilrettelegge best mulig for eleven, er nok dette noe av det første man bør tenke på. Hvem er det utfordrende for, og hva kan være grunnene til utfordringene (Elvén, 2017). Overland (2007) peker på at utfordrende atferd kan skyldes utfordringer i skolesammenheng og/eller utfordringer knyttet til hjemmeforhold som mulige faktorer (Overland, 2007), og at dette kan være grunner til hvorfor skolehverdagen kan være utfordrende for eleven. Hvis eleven ikke føler mestring eller har kapasitet til å gjøre det som forventes (Greene, 2011, Kinge, 2020) så kan det dette være en grunn til at det slår ut hos eleven. Enten ved at den blir innagerende og innesluttet, eller viser frustrasjonen utad ved å kaste, slå, eller ha stygt språkbruk for å nevne noe. Det kan derfor tenkes at det i tilretteleggingen prøves å se etter hva elevens utfordringer kan være, prøve å kartlegge, bruke dagbok og andre muligheter for å prøve å se etter mønster og mulige triggere som gjør ting utfordrende for eleven.

PP-rådgiverne pekte på at lærerne kunne ha en tendens til å kun se sine egne utfordringer med eleven, og ikke andre veien, at eleven kunne ha like store utfordringer med læreren eller skolen. Lærernes holdninger trekkes her frem av spesielt PP-rådgiverne som noe det trengs å arbeides med i skolen. En av lærerne gav et godt eksempel på hvordan hun måtte gå inn i seg selv å endre sin holdning til elev, og hvordan det kan påvirke både relasjonene mellom dem, og være med på å gjøre det vanskeligere å gjennomføre de tiltak som trengs. Kinge (2020) trekker frem at lærere ofte kan ha for store krav til hva elevene skal mestre og tilpasse seg, og sier at det er ikke alltid så mye som skal til før lærere anser elevens atferd som utfordrende. Det trenger ikke være annet enn at lærerne kan ha for store forventinger til elevens evne til å tilpasse seg de regler og rammene som lærer setter (Lanas & Brunila, 2019). Forskning viser også til at lærere som viser mindre emosjonell støtte, kan være grunn i hvorfor eleven viser en mer utfordrende atferd til denne eleven (McGrath & Van Bergen, 2019). Hva lærernes holdninger til elever med utfordrende atferd er, kan derfor ha stor betydning for de tiltakene og tilretteleggingen som skal gjøres i forhold til den eleven. For å forebygge og redusere

denne typen atferd er det derfor viktig at lærere kan prøve å arbeide med holdningen sin. Arbeide med en holdningsendring, dersom det er der utfordringen ligger, og bruke de voksnes holdning og måten elevene møtes på av de voksne positivt, slik at dette kan danne en forebyggende fase for reduksjon i utfordrende atferd (Johannessen & Bakken, 2020).

Forskningen fra Sørli & Ogden fra 2014 pekte på at de så en klar nedgang av uro i skolen pr. 2014 (Sørli & Ogden (2014), i Duesund, Stray & Bjørnstad, 2014). Forskningsdeltakerne mener derimot at de ser en økning i antall elever med utfordrende atferd i skolen, og PP-rådgivere gir uttrykk for at det er større utfordringer knyttet til hvordan man kan legge til rette for, og takle disse elevene enn tidligere. Forskningen viser at selv om lærerne mener det er mer uro i klasserommet sammenlignet med tidligere, så tilsier forskningen det motsatte, altså en nedgang (Sørli & Ogden(2014), i Duesund, Stray & Bjørnstad, 2014). Kanskje kan dette knyttes opp til lærernes og skolens holdning til utfordrende elever, og hva som beskrives som utfordrende. Men uansett økning eller nedgang i dag, er det en påkjenning i skolen, og en utfordring å arbeide i undervisningssammenhenger om det er noe som forstyrrer læringssituasjonene, og elevenes muligheter til å motta læring. Kontinuerlig arbeid er nok derfor nødvendig for å kunne få mulige løsninger og bedring i skolehverdagen for alle, både voksne og elever.

Ved at man som lærer og voksenperson er bevisst på sin egen atferd og følelser når man møter elever, og vet at dette kan påvirke eleven, vil man kunne ha et utgangspunkt til å tenke over sin egen holdning. Å arbeide med å se eleven og å se ting fra elevens perspektiv vil med fordel kunne være med på å enklere gjøre de justeringer som trengs for å bedre læringssituasjonene og skolehverdagen. Ved å se bak atferden, hva grunnen til en atferdsendring eller en utfordrende atferd er, hva triggerne kan være, vil dermed kunne være fordelaktig i arbeidet med tilrettelegging for barnets beste (Johannessen & Bakken, 2020).

5.2 Få forebyggende tiltak

Det er mange ting som spiller inn når man skal tilrettelegge og sette inn tiltak. Holdninger er en viktig del. Samarbeid med ulike profesjoner er også en viktig faktor i tilretteleggingen, og drøftes som egen del senere. Til sammen vil disse tre hovedfunnene dermed være med på å danne et helhetlig grunnlag for de tilrettelegginger som skal gjøres.

Gjennom funnene fremkommer det at det er få forebyggende tiltak, men at tiltakene ofte iverksettes når det allerede har oppstått utfordringer knyttet til en elev. PP-rådgiver fortalte at han skulle ønske det var større fokus på forebyggende tiltak i skolen, sammen med fokus på den voksnes rolle i klasserommet, og peker på at han synes tiltakene som gjøres kommer litt for sent. Lærerne forklarer at de prøver å tidlig se etter mønster i atferden, og tidlig komme i gang med samtaler for å kartlegge å prøve å finne ut av bakgrunn til atferden. Kinge (2020) bekrefter at å bruke samtaler er viktig i tilretteleggingsfasen. Gjennom god samhandling med eleven vil det gi de beste forutsetningene for å finne gode tiltak (Kinge, 2020). Irgan, Foldnes & Grimsæth (2018) peker på at lærerne selv med systematisk trening av sosial kompetanse, kan være for ensidig og ikke rettet mot naturlige situasjoner, og dermed ikke få den ønskede effekten (Irgan, Foldnes & Grimsæth, 2018). Dette kan knyttes opp mot det at lærerne i de aller fleste tilfeller bruker mye samtaler med elevene som tiltak, og at det kanskje burde vært andre tiltak inne for å få en mer helhetlig og bedre effekt.

Når jeg stilte spørsmål om forskningsdeltakerne hadde eksempler på konkrete tiltak som kunne gjøres, var det flere som syntes det var vanskelig å komme på direkte tiltak på det de gjorde i klasserommet. PP-rådgiver begrunnet dette med at det var utfordrende å komme med konkrete tiltak da tilfellene oftest var ulike. Gjennom undersøkelsen Irgan, Foldnes & Grimsæth (2018) gjennomførte, fant de at lærere leter etter konkrete løsninger på hvordan man skal håndtere og tilrettelegge i situasjoner hvor utfordrende atferd er fremtredende (Irgan, Foldnes & Grimsæth, 2018), og legger frem at man ikke kan gi løsninger, da situasjon, kontekst og årsaker er ulike. Det kan dermed være en mulig løsning å heller se på hvilke forebyggende tiltak som burde igangsettes i skolen, legge mer vekt på de enn løsninger når situasjonene oppstår. PP-rådgiver poengterte at det var viktigere med forebyggende tiltak, hvor man arbeidet med lærerrollen og læringsmiljøet. Videre var det viktig å sette klare rammer og forventninger til elevene. Fallmyr (2020) beskriver en del konkrete tips som man kan bruke i arbeidet med f.eks. igangsetting og arbeidshukommelse, med eksempel på mål og mulig tiltak som kan gjennomføres for å utvikle det videre (Fallmyr, 2020). Disse tipsene kan det tenkes det er mulig å arbeide med, og kan være gode eksempler dersom man ser man har en elev som strever med f.eks. igangsetting, og gir tips til hvordan man kan gjennomføre tiltak for å bedre elevens evne til å sette i gang selv.

Alle forskningsdeltakerne poengterte viktigheten av å være en autorativ lærer i møte med elevene, og gjennom de tilrettelegginger og tiltak som skal gjennomføres. Å være en lærer

som er tydelig, forutsigbar, og være raus på oppmerksomhet og kjærlighet når det passer seg. Videre er det viktig å danne trygge, gode og tydelige rammer rundt eleven, vise interesse og bygge positive relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016). Relasjonsbygging kan sees på som et forebyggende tiltak, da dette er viktig for de tiltakene som iverksettes, og at man som lærer er tydelig på de grensene som settes, slik at elevene vet hvor de har deg (Fallmyr, 2020). Det fremkommer både fra forskningsdeltakerne og teori at det å heve stemmen, og kjeftte på disse elevene ikke har noen effekt. I verste fall gjør det bare vondt verre, og kan føre til at elevene strever enda mer, fordi det ikke alltid er sikkert de skjønner hva som er grunnen til hva de blir kjeftet på. Elvén (2017) presiserer dette ved å fremheve at lærerne heller burde ha en avbalansert holdning med fokus på blikk-kontakt, avledninger og å være varsom i møtet med eleven, enn å konfrontere. Han peker videre på at hvordan man er i lærerrollen er avgjørende og det viktigste forebyggende tiltaket man kan arbeide med i tilrettelegging for disse elevene (Elvén, 2017). Det er derfor viktig at man i relasjon med eleven er bevisst på hvordan man opptrer som lærer i møtet med elevene (Drugli, 2008). For å kunne gjennomføre gode tilrettelegginger og tiltak som vil komme både lærer og elev til gode er det derfor viktig å ha gode relasjoner. Det kan være en mulig løsning for læreren å arbeide med trygghet i klasserommet som forskningsdeltakerne snakket om. At man som lærer toner seg inn på eleven, har en reflekterende innstilling og gjør det trygt, slik at eleven får opplevelsen av at den kan være seg selv (Brantzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017, s.86).

Sammen med det å ha en tydelig lærerrolle, kan den autorative læreren bidra til å danne et godt læringsmiljø. Forskningsdeltakerne pekte blant annet på at det å oppleve mestring var viktig for elevene. Det kom også frem fra to av lærerne at de syntes skolen hadde rammer som gjorde at ikke alle elevene passet inn. Å stille de kravene som man vet eleven klarer blir her viktig (Elvén, 2017). Både faglige og sosiale mål, burde være tilpasset eleven. Å ha fokus på faglige tilpasninger som kan være med på å øke mestringsfølelsen, er nok viktig for at eleven ikke skal gå med en konstant følelse av å føle nederlag over å ikke få til noe. Ved å ha meningsfulle krav og motiverende aktiviteter vil være viktig for elevens læring og utvikling (Elvén, 2017). For å tilpasse skolen mer slik at alle elevene føler mestring, kan det kanskje være en mulighet med endringer av aktiviteter, og mer praktiske oppgaver som vil fenge de elevene som ikke helt klarer tilpasse seg innenfor de faglige rammene vi har i skolen i dag.

I eksempelet som lærer trakk frem med tilretteleggingen læreren gjorde av elev i klasserommet, begrunnet læreren med at andre elever tåler vente litt lengre, men det gjør ikke

han. Dette gjorde at læreren da satte i gang et tiltak for bedre læringsmiljøet. Ved å vite elevenes forutsetninger, klarer læreren dermed å ha fokus på læringsmiljøet i klasserommet. Å forebygge elevens utfordrende atferd ved å ha fokus på elevens arbeidskapasitet ble her viktig. Det gjorde at læringsmiljøet til resten av klassen ikke gikk på bekostning av den ene elevens vansker med å konsentrere seg. Elvén (2017) viser til at ved å ha fokus på læringsmiljøet for hele klassen, så kan man skape god tilhørighet i klasserommet mellom elevene (2017). Tiltak som gjøres rundt en elev i klasserommet vil derfor kunne ha fordeler for resterende elever, og være med på å skape et godt læringsmiljø.

5.3 Samarbeid for god tilrettelegging

Samarbeidet med ulike aktører ansees som viktig i tilretteleggingsfasen, og det vil her drøftes rundt samarbeid med ulike aktører og hvilken rolle det vil spille for tilretteleggingen som gjøres i skolen.

5.3.1 Samarbeid med hjemmet

For å kunne legge best mulig til rette for elevene så er det viktig at foreldrene er med på laget slik som både opplæringsloven (1998) og overordnet del av læreplanen tilsier. Det blir lagt stor vekt på av forskningsdeltakerne at samarbeid med hjemmet, er noe av det første de gjør før de gjør eventuelle tilrettelegginger og tiltak. Det å komme i kontakt med hjemmet og finne ut om de har noen forklaringer på elevens atferd, samt engasjere dem og få en god dialog, gjør at man sammen kan drøfte og finne frem til gode løsninger til barnets beste (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med barnets utvikling i fokus og som mål (Nordahl, 2007), vil det kunne være en mulighet å kunne benytte seg av tett kontakt med hjemmet, som f.eks. skole – hjem bok, for å kunne formidle informasjon mellom dem, og som kan være viktige for videre tilrettelegging. Drugli (2012) påpeker viktigheten av at samarbeidet og dialogen med hjemmet forblir positiv. Det kan være viktig at også her har lærerne en holdning som er positiv til å finne gode løsninger, og at den positive innstillingen like mye gjelder foreldrene som eleven (2012). Foreldrenes engasjement og samtaler mellom skole og hjem kan ha en forebyggende effekt for å kunne gjøre gode tilrettelegginger ved å være i forkant av utfordrende situasjonene som kan oppstå (Westgård & Fandrem, 2011, i Nikolaysen, 2013).

5.3.2 Samarbeid i skolen – Ledelsen og teamarbeid

Teamarbeid fremmes av lærer som en positiv innvirkning på de tiltakene som skal gjennomføres. Dette å ikke sitte alene med de utfordringene man møter i klasserommet, og at man får muligheten til å kunne drøfte og finne løsninger sammen, vil være fordelaktig. Ved å ha en god samarbeidskultur vil dette kunne være med på å gjøre det enklere å arbeide for å sette inn forebyggende tiltak tidlig (Vogt, 2017). Selvfølgelig kan det slå andre veien dersom det ikke er god nok kommunikasjon mellom de i temaet, og at man vil møte på uenigheter i hvordan man skal gjennomføre tiltak. Men alt i alt kan man se en fordel av å kunne ha teamet med som en rådførende part for de tilretteleggingene man skal gjøre. Det å ha godt samarbeid med kollegaer ved å vise respekt og anerkjennelse for hverandre og deres kunnskap, vil dette i følge Vogt (2017) kunne bidra til å komme med helhetlige og gode løsninger for hvordan tiltak man skal kunne gjennomføre (Vogt, 2017). Et godt eksempel på hvordan det å være en anerkjennende lærer kan være, er forskningsdeltakeren som forteller at man er ikke en dårlig lærer for å ikke klare fikse eleven, men en god lærer for å se at kollegaen forstår og fikser situasjonene bedre. Det å anerkjenne at andre gjør en god jobb som får til noe i en situasjon man selv står fast.

Et annet punkt i samarbeidet innad på skolen, er ledelsens rolle for å tilrettelegge og motivere for tiltak. Flere av forskningsdeltakerne ønsket at ledelsen kunne ta i et tak, og blant forslagene som kom var det at ledelsen burde ha en større veiledende rolle. Lederen vil ha en viktig veiledende rolle for lærere som strever med utfordrende atferd i klasserommet. Greene (2011) peker på at det er viktig at hele kollegiet i skolen har en lik struktur og oppfatning av hvordan man skal møte utfordringer i skolen knyttet til atferd (Greene, 2011). Dette peker PP-rådgiver på som et område det er ønskelig at skolen og ledelsen må arbeide mer med. Å finne gode systemer og strukturer for hvordan skolen skal gjøre det, kan være et godt tiltak for at lærere og voksne bedre skal kunne vite hva de skal gjøre i de ulike situasjonene. Godt samarbeid mellom ledelsen på skolen og kollegiet er derfor viktig (Vogt, 2017). I NOU (2015:8, s.22) om "fremtidens skole" fremheves viktigheten av at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling. Den viser også til at det bør være kollektive prosesser for kompetanseheving, og at skoleledelsen sammen med lærerprofesjonen skal løfte sin kompetanse. Skoleeierne må utvikle sin kompetanse og skal bidra til en kollektiv felles utvikling for både skoleledelse, skoleeier og lærerprofesjonen (NOU 2015:8, s.22). Ved å ha en lik struktur på hvordan man skal håndtere atferd, sammen med større veiledning av voksne i skolen av ledelsen, vil det kunne gi en positiv effekt på

hvordan lærere skal bedre kunne tilrettelegge tiltak for elevene. Det vil være fordelaktig at ledelsen har en større veiledende funksjon, for å kunne skape bedre struktur og samhandling med lærerne. At alle har samme holdning til hvordan man skal håndtere og gjennomføre tiltak på en tilnærmet lik måte vil være fordelaktig.

5.3.3 Flere profesjoner inn?

To av lærerne fortalte at de hadde PP-tjenesten stasjonert på skolen, slik at man hadde større mulighet til å kunne drøfte tilrettelegginger og få råd og tips, noe en av PP-rådgiverne også bekreftet var en god måte å arbeide på. PP-tjenesten skal som beskrevet i opplæringsloven § 5-6 (1998) bistå skolen i arbeidet med å tilrettelegge bedre for de elever som har behov for dette, noe PP-rådgiverne føler de får greit til. Men det kommer frem at det ønskes større fokus på en forebyggende fase, hvor de får inn et kvalitetssikringssystem som kan sikre god oppfølging av de tiltakene som PP-rådgivere har foreslått skolen skal gjennomføre for eleven. Forslag fra regjeringen viser til at det er ønskelig at PP-tjenesten skal være mer til stede på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020), noe de to skolene forskningsdeltakerne arbeidet ved har fått til, og som det bekreftes har fungert bra. Det er viktig å kunne få til et større forebyggende arbeid i skolen for å sette inn forebyggende tiltak, for å unngå store utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ved at PP-rådgivere skal kunne arbeide tettere opp mot elevene og lærere, vil det som kunne gi større mulighet til bedre dynamikk og samarbeid mellom PP-tjeneste og skole (Kunnskapsdepartementet, 2020), slik at de kan fungere mer som en rådgivende og kompetanseutviklende tjeneste (Opplæringslova, 1998), hvor de har mulighet til å følge opp de tilrettelegginger som gjøres, og å kunne arbeide mer systemrettet, enn kun å arbeide opp mot enkeltindivider (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Videre kom det et ønske fra en av lærerne om flere profesjoner inn i skolen. Sosionomere, psykologer og sosisionomere bør ha en større rolle i skolen for å kunne arbeide mer systematisk med det sosiale i skolen, og at man kunne arbeide tettere i skoletiden, slik at elevene hadde fått bedre sjans for å få hjelp tidlig. Det å kunne ha flere profesjoner inne mente læreren kunne være en styrke og for å avhjelpe situasjonen som læreren står i. Nordahl-rapporten (Nordahl et.al, 2018) presenterer forslag om et pedagogisk støttesystem som skal sikre at elevene får ekstra tid og støtte med en gang de opplever utfordringer med sosial læring og utvikling. Det pedagogiske støttesystemet skal f.eks. kunne bestå av to-lærer eller spesialpedagog, og skal kjenne til alle elevene på en god måte. Å få inn en voksen som

arbeider med relasjoner, sammen med fleksibilitet for å kunne iverksette tiltak og tilrettelegginger raskt, vil kunne være fordelaktig for å forebygge omfattende utfordringer. Selv om Nordahl-rapporten er knyttet opp mot særskilt tilrettelegging, beskrives støttesystemet som en ordning som skal være til stede uavhengig av sakkyndig vurdering, slik at man tidligere skal kunne hjelpe de som trenger det, uten oppmelding (Nordahl et.al, 2018). Et pedagogisk støttesystem kan kanskje da være et godt alternativ for læreren som ønsket flere profesjoner inn i skolen, og vil kunne avhjelpe de sosiale utfordringene, dersom man finner gode løsninger for hvordan dette skal gjennomføres i praksis.

5.4 Oppsummering

For å kunne tilrettelegge best mulig for elever med utfordrende atferd, må en ta stilling til og arbeide med mange ulike faktorer. Det første vil være å prøve å undersøke årsaker til den utfordrende atferden. Deretter spørre seg hvem den er utfordrende for og hva som trigger den. Med utgangspunkt i dette har man informasjon til å se og vurdere hvilke tiltak man skal iverksette for disse elevene. Her er det nok fordelaktig å ha fokus på-forebyggende arbeid, fremfor å vurdere ulike tiltak, når atferden har eskalert. Det blir dermed viktig å være en autoritativ lærer som ved å skape gode relasjoner til elevene, kan samhandle med elevene om å skape et godt læringsmiljø. Deretter i samråd med elevene selv og kollegaer finne de beste løsningene for hver enkelt elev. Herunder kan faglige og sosiale justeringer i klasserommet både være til fordel for eleven selv og læringsmiljøet i klassen. Her er det også viktig at skolen og de voksne i klasserommet arbeider sammen om de utfordringene som møtes.

Til slutt vil samarbeidet mellom skolen, hjemmet og PP-tjenesten kunne legge videre føringer for hvordan tilrettelegginger bør gjennomføres, og være gode rådførende parter for å finne ut av hvordan man best mulig kan tilrettelegge for den enkelte elev.

6. Avsluttende refleksjoner

6.1 Refleksjoner rundt forskningsprosjektet.

Med utgangspunkt i problemstillingen: ***”Hvordan tenker lærere og PP-rådgivere en kan tilrettelegge best mulig for elever med utfordrende atferd i skolen?”*** har jeg sett på hva lærere og PP-rådgivere tenker utfordrende atferd er, hvordan man kan tilrettelegge best mulig for elever med utfordrende atferd, og hvordan samarbeidet rundt tilretteleggingen for elevens beste kan gjennomføres. Mine første tanker rundt prosjektet var at jeg så på utfordrende atferd

som kun utagerende. Dette var noe jeg allerede i første intervju innså ikke stemte i følge forskningsdeltakerne mine, og valgte derfor å endre oppgaven slik at utfordrende atferd var både knyttet til elever med innagerende og utagerende atferd. Samtlige forskningsdeltakere nevnte innagerende atferd som like utfordrende, og jeg endte med å legge min forforståelse til side, og lyttet til hva funnene fortalte meg. Prosjektet ble nok litt svekket, da jeg ikke endte opp med å forske kun på utagerende atferd, men også innagerende atferd. Men jeg tenker at dette viser at jeg la bort min forforståelse og lot forskningsdeltakerne beskrive fritt hvordan de tolker begrepet utfordrende atferd.

Videre vil jeg nevne at mye av teorigrunnlaget i denne oppgaven er fra forfattere med bakgrunn som psykologer. De kommer med gode tiltak og forslag til forebyggende tiltak som burde gjøres for elever med utfordrende atferd i skolen. Det kan imidlertid være en utfordring at de tilrettelegginger som foreslås i teorien, ikke i alle sammenhenger henger sammen med rammefaktorene, målene og innholdet i skolen. Det kan også være utfordrende med tanke på bemanningen i skolen, og at noen lærere står alene med 25-30 elever i klasserommet. Selv om en del av tiltakene er basert på gode rammebetingelser, er det mange gode forebyggende tiltak som vil gjelde generelt i alle klasserom, uavhengig av klassestørrelse og andre rammefaktorer.

I forhold til metodiske refleksjoner er det klart at forskningsprosjektet har begrenset gyldighet grunnet få forskningsdeltakere, men kan fremdeles ha en verdi for de lærerne som arbeider ute i skolen med denne typen atferd. Jeg har derfor prøvd så godt det lot seg gjøre å fremstille direkte sitat for å få frem nøyaktig hva forskningsdeltakerne har fortalt for å beholde reliabiliteten i prosjektet best mulig. Det kunne vært interessant og tatt prosjektet et steg lengre ved å observere lærerne i klasserommet, før man hadde gjennomført samtale med lærerne om tilrettelegging rundt elever med utfordrende atferd. Da hadde man fått muligheten til å samtale mer rundt de tilretteleggingene som ble gjort i klasserommet, og kunne stilt spørsmål på en annen måte. Men dette er noe som forutsetter at man er i en klasse hvor de har gjennomført tiltak for elever med utfordrende atferd. I tillegg kunne det vært interessant og hatt deltakere fra flere enn to fylker. Dette ville gitt et bredere forskningsmateriale, og gitt oppgaven større tyngde.

Dette forskningsprosjektet har gitt meg en del nye synspunkter og tanker som jeg ønsker å ta med meg videre. Det første er som tidligere beskrevet, at jeg nå har et annet syn på hva utfordrende atferd er. Jeg har lært at det å arbeide med innagerende atferd, kan være like

utfordrende som utagerende, og at det er veldig mange ulike faktorer som spiller inn til hvorfor eleven er utfordrende. Det andre er at når jeg startet på dette prosjektet var jeg sikker på at jeg skulle kunne lage meg en verktøykasse med konkrete tiltak til tilrettelegging for elever med utfordrende atferd. Dette forstod jeg tidlig ikke var et faktum, men at jeg likevel fikk med meg mye annen informasjon som vil være nyttig i mitt videre arbeid som lærer. Her vil jeg spesielt nevne fokuset på lærerrollen i tilretteleggingsfasen, og at mye av den forebyggende tilretteleggingen kan gjøres gjennom at læreren blir mer bevisst på hvilken rolle den har i forhold til relasjoner med elevene. Jeg ønsker også å trekke frem lærernes holdninger, og har i arbeidet med dette forskningsprosjektet fått en større bevisstgjøring rundt hvordan jeg opptrer på jobb, og hvilke holdninger jeg har til de elevene jeg møter i min hverdag som lærer. Dette mener jeg er viktig å ta med seg, og ser allerede at jeg reflekterer mer i min jobb rundt hvilke holdninger jeg viser til elevene. Jeg vil også ta med meg de konkrete tiltakene som kom frem i forskningsprosjektet, og hvordan jeg kan tilrettelegge enda bedre enn tidligere. Jeg har lært at det finnes ingen superoppskrift på hvordan man skal tilrettelegge, eller gode konkrete tiltak som fungerer i alle situasjoner. Til syvende og sist er det den eleven man skal tilrettelegge for man må ta hensyn til, og der er svært få like.

Tittelen ”**Det er ingen som vokser på kjeft eller nederlagsfølelse**” syntes jeg beskriver fint både hvordan man som lærer skal være i møtet med disse elevene, men samtidig hva elevene kan føle når ting stritter i mot. Å gi elevene kjeft og negativ oppmerksomhet fører ingen vei, men derimot vil det å forstå eleven og gjøre tilpasninger for den enkelte være med å gjøre en utfordrende skolehverdag bedre for de fleste.

6.2 Veien videre

Gjennom studiet har det blitt klart for meg hvor viktig samspillet mellom de ulike profesjonene er for å kunne lykkes med å skape en god skolehverdag for elever med utfordrende atferd. Det kunne vært interessant og hørt hvilke tanker skoleledelsen gjør seg rundt tilrettelegging, og hvilken rolle skoleledelsen tenker de har i dette samarbeidet. Videre kunne det også vært viktig å få med synspunkter og erfaringer fra fagarbeidere og assistenter i skolen. Det er ofte de som får rollen med å takle disse elevene og utføre tiltak som blir fattet. Synspunkter fra deres ståsted ville derfor vært nyttig og fått frem.

Jeg tenker også at å ta med seg de refleksjonene som fremkom under, ønsket utvikling, kunne vært interessant og sett nærmere på. I form av ønsket om å ha flere profesjoner inn, og det

synspunktet at skolen burde arbeide mer systematisk. Videre kunne det vært interessant og skaffet seg erfaringer fra flere skoler, og sett på om målrettet og systematisk samarbeid har gitt resultater. Vil endring i holdning og bevisstgjøring av roller og tiltak øke elevenes mestringsfølelse og læringsopplevelse?

Litteraturliste

- Ablon, S. (2019, 04. 04). Hvordan beholde roen i møte med utfordrende atferd? *RVTS*
- Hentet fra: <https://rvtssor.no/aktuelt/259/hvordan-beholde-roen-i-mote-med-utfordrende-atferd/>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. (S. Torsteinson & G. Øiestad (Red.)). Oslo: Gyldendal akademisk
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. 7.utg. Oslo: Gyldendal
- Drugli, M.B, (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Drugli, M.B. (2012). Skole – hjem – samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre skole* 24 (4), 32-37. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/UTD-BedreSkole-0419-WEB.pdf>
- Duesund, L., Stray, J. H. & Bjørnstad, E. (2014). Uro i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 149-151. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/66695939/uro_i_skolen.pdf
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Greene, R. (2011). *UTENFOR. Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Haugen, C. R (2019). PALS-programmet – En analyse av en konflikt mellom skole og hjem. *Bedre Skole* 31(4), 64-69. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/UTD-BedreSkole-0419-WEB.pdf>

- Holtermann, S. (2019, 28.05). ” Vi må ikke bagatellisere vold fordi utøveren er 7 år og frustrert”. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: https://www.utdanningsnytt.no/vold-i-skolen/vi-ma-ikke-bagatellisere-vold-fordi-utoveren-er-7-ar-og-frustrert/172441?fbclid=IwAR2KF8fjzCcJ-EKJ8B3BU8bT5oXgpKDn95uAQzc_zvMaeX6-FbToX9tkIfs
- Irgan, T., Foldnes, V. S., Grimesæth, G. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 102(4). 312 – 324.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Jelstad, J. (2019, 22.05). Kurser i å håndtere utagering og vold fra elever. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: https://www.utdanningsnytt.no/laerer-laereryrket-vold-i-skolen/kurser-laerere-i-a-handtere-utagering-og-vold-fra-elever/174549?fbclid=IwAR3-kqFf_fv20sDVv_Pv2YX4ag6ZgU9Mb8EnOccWhdxZuCtRWFPSRvDhDBQ
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A-K. (2020). *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Oslo: Gyldendal
- Kinge, E. K. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og sfo*. (Meld. St. 6 (2019/2020)).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S.(2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lanas, M., & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: a discursive approach. *British Journal of Sociology of Education* 40(5). 682-695. Hentet fra: [https://www-tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/01425692.2019.1581052](https://www.tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/01425692.2019.1581052)

- Lyngsnes, K & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. (4.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- McGrath, K., & Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotinal competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others dont). *Teachers and Teaching. Theory and Practice* 25(3). 334-357. Hentet fra: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nikolaysen, K, G. (2013). *Tid for skole – hjem – samtale!* Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Nordahl, T. (2007). *HJEM og SKOLE. Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B.W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV – 07 17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Overland, T., Nordahl, T., & Hansen, O. (2021). *Elever i læringsvanskeligheter*. Oslo: Gyldendal.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S.Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s.17-45). Oslo: Gyldendal akademisk
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3.utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2014). Skolemiljøer - effekter og praksis. Hentet fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Skolemiljøprogrammer--effekter-og-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer – elev – relasjonen*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Mobbing og mistriivsel – hva skal skolen gjøre?* Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/aktivitetsplikt/#alle-ansatte-skal-folge-med>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Tilrettelegging av elever med utfordrende atferd i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan lærere og PP-tjenesten legger til rette for elever med utfordrende atferd i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom masterstudiet i tilpasset opplæring, skal jeg innværende studieår skrive en masteroppgave om tilrettelegging av utfordrende atferd i skolen. Formålet med denne oppgaven er å få bedre innsikt i hvordan det arbeides med tilrettelegging og forebyggende tiltak rundt elever med utfordrende atferd i skolen. Ved informasjonen som fremkommer i intervjuene, ønsker jeg å kunne lage en slags ”verktøykasse” som med forslag som kan brukes i arbeidslivet, for å arbeide med elever med utfordrende atferd.

Med utgangspunkt i problemstillingen **”Hvilke oppfatninger har lærere og PP-tjenesten rundt tilrettelegging og møte med elever med utfordrende atferd i skolen?”** ønsker jeg å se nærmere på tilrettelegging rundt gråsoneelever. Jeg ønsker her å ha fokus på elever med utagerende atferd som utfordring i skolehverdagen, og elever med utfordrende atferd som ikke nødvendigvis skyldes en diagnose. Altså elever man er i tvil om man skal melde til PPT eller ikke.

Med tilrettelegginger rundt utfordrende atferd i skolen, ønsker jeg å få innblikk i hva lærere, og PP-tjenesten tenker rundt hvordan man kan arbeide med forebyggende tiltak rundt disse elevene, og få eksempler på hvordan man kan gjennomføre disse innenfor ordinær ramme i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å delta er at jeg ønsker å innhente informasjon fra lærere og ansatte i PP-tjenesten som har arbeidet i skolen, og/eller PP-tjenesten. Tilsammen vil utvalget bestå av 5 informanter, 2 fra PP-tjenesten og 3 fra skolen. Forespørselen er gjort vilkårlig og etter hvem som ønsker å kunne delta, såfremt de har erfaring med elever med utfordrende atferd.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i dette prosjektet, vil det innebære et intervju på **ca. 60 minutter**.

Spørsmålene som blir gitt vil omhandle hva du mener et utfordrende atferd, hvordan ditt arbeid med utfordrende atferd er, og hvilke tilrettelegginger som du mener er viktig i arbeidet med disse elevene. Vil presisere at relasjons-kompetanse og tverretatlig samarbeid med PPT / skole vil også bli trukket frem i intervjuet. For en best mulig tilstedeværelse i intervjuet ønsker jeg å registrere opplysningene gjennom lydopptak, som vil bli slettet etter innlevering av oppgave. Alt av opplysninger som fremkommer i intervjuet vil bli anonymisert, og omgjort til fiktiv setting, slik at det ikke skal kunne spores tilbake til deg. I tillegg vil ønsker jeg å få frem generelle tiltak, og ikke ha fokus på/og eksempler som kan identifisere enkeltelever.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg (Lise Rønnåbakk) og veileder (Kitt Margaret Lyngsnes) som vil ha tilgang til opplysningene som fremkommer i denne oppgaven. Som tiltak for å sikre at ingen andre skal få tilgang til personopplysningene, vil jeg under transkriberingen erstatte kontaktopplysninger og identifiserende bakgrunnsopplysninger som navn, kjønn, alder, skole, evt. spesielle hendelser ol. ved å kode de og beholde denne informasjonen atskilt fra resten av datamaterialet, slik at ingen har tilgang til dette. Alle opplysninger som fremkommer fremkommer i intervjuet vil også bli kodet til en fiktiv setting, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne dette direkte eller indirekte.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. August, 2020. Etter dette vil alle personopplysninger og opptak slettes og vil ikke lengre være tilgjengelige for noen.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved Kitt Margaret Lyngsnes, Epost: kitt.m.lyngsnesmnord.no
Tlf: 74 02 27 07
- Student: Lise Rønnåbakk, Epost: liser96@hotmail.com Mob: 94 98 22 08
- Nord universitets personvernombud: Toril Irene Kringen, Epost: personvernombud@nord.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student
Lise Rønnåbakk

Prosjektansvarlig/veileder
Kitt M. Lyngsnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *tilrettelegging for elever med utfordrende atferd i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide Lærer

Intervjuguide Lærer

Minn på taushetsplikt

Bakgrunn:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?

Forståelse av elever med utfordrende atferd:

- Hva tenker du utfordrende atferd er?
 - Hvordan kommer det til syne?
 - Hvorfor er det utfordrende?
- Hvordan vil du beskrive elever med utfordrende atferd?
- Hvor tidlig legger du merke til at elevens atferd kan være utfordrende?
- Hva tror du kan ligge til grunn for elevenes utfordrende atferd?

Klasseromssituasjon til daglig / læringsmiljø:

- Er det gjentakende avbrytelser i en vanlig time i ditt klasserom av elevene?
- Hvordan har du taklet dette?

Erfaringer knyttet til utfordrende atferd:

- Har du noen erfaringer knyttet til utfordrende atferd?
 - Kan du komme med fiktive noen eksempler?
- Har du noen eksempler på hvordan du/dere har arbeidet med dette?
 - Kan du utdype dette?
- Hva tenker du gjør at elevens atferd blir utagerende?

Tilrettelegging, forebygging og tiltak for håndtering av utfordrende atferd:

- Hvordan vil du legge til rette for disse elevene i skolehverdagen? Både i klasserommet, og i friminuttene.
- Er det noen forebyggende tiltak du tenker kunne være greie å starte tidlig med?
 - I så fall hvilke?
- Samarbeider du med kollegaer rundt disse elevene? Hvordan?
- Hvilke strategier har skolen for å håndtere utfordrende atferd?

- Har skolen en felles verdiplattform/holdninger for arbeidet rundt elever med utfordrende atferd?
- Føler du at skolen er samkjørte om de tiltakene som iverksettes?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

Relasjonsarbeid:

- Hvordan er din relasjon til elever med utfordrende utfordrende atferd?
- Hvordan kan man bygge gode relasjoner?
- Hvor viktig tenker du at gode relasjoner er for utfallet av tiltakene som gjøres?

Samarbeid med PP-tjenesten:

- Hva må til for at du mener en elev med utfordrende atferd skal meldes videre til PP-tjenesten for utredning?
- Hvordan synes du samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten fungerer?
 - Opplever du noen begrensninger i samarbeidet med PP-tjenesten, som gjør samarbeidet med PP-tjenesten vanskelig?
- Er det vanlig å søke råd fra PP-tjenesten før en evt. oppmelding?
 - Hvilke råd kan dette være?

Avsluttende ord?

- Noe du ønsker å tilføye?
- Eller spørre meg om?

Takk for deltakelsen, setter stor pris på at du satte av tiden til dette intervjuet!

Vedlegg 3: Intervjuguide PP-rådgiver

Intervjuguide PPT

Minne på taushetsplikten PPT har.

Bakgrunn:

- Hvilken utdanning og kompetanseområde har du?
- Hvor lenge har du arbeidet i PP-tjenesten?
- Hvilket felt innenfor PP-tjenesten arbeider du i?

Forståelse av elever med utfordrende atferd

- Hva tenker du utfordrende atferd er?
 - Hvordan kommer det til syne?
 - Hvorfor er det utfordrende?
- Hva tror du kan ligge til grunn for elevenes utfordrende atferd?

PP-tjenesten sin rolle / oppgave i skolen i forhold til elever med utfordrende atferd.

- Er det mange henvisninger som har grunnlag i utfordrende atferd?
- Hvordan utreder dere disse elevene?
- Ser du noen fellestrekk som går igjen hos utfordrende atferd? I så fall hvilke?
- Hva er PP-tjenesten sin rolle i arbeidet med utfordrende atferd?
 - Er det første instans?
 - Når kobles evt. andre instanser inn?

Erfaringer knyttet til utfordrende atferd

- Har du noen erfaringer/fiktive eksempler knyttet til utfordrende atferd?
 - Hva tenker du gjør at elevens atferd blir utagerende?
- I hvor stor grad bruker dere observasjoner i klassen som grunnlag for utredning?
- Har du erfaringer med at deres observasjoner i PP-tjenesten gir likte bilde av elevens atferd, som det lærere beskriver?
- Opplever du at det som observeres avviker fra hva lærere fremstiller?

Tilrettelegging, forebygging og tiltak

- Hva må til for at du mener en elev med utfordrende atferd skal meldes videre til PP-tjenesten for utredning?
- Hvilke tiltak burde/kan gjøres i forhold til elever med utfordrende atferd før oppmelding?
- Hva tenker du er viktig å tenke på når man skal legge til rette for disse elevene?
 - Har du noen eksempler?
- Er det noen generelle forebyggende tiltak som det er lurt å starte tidlig med?
 - I så fall hvilke?
- Hvordan samarbeider du med kollegaer rundt disse elevene? Har dere felles strategi og samkjørt syn på tiltak?

Relasjon/samspill

- Hvordan kan man få gode relasjoner til elever med utfordrende atferd?
- Hvordan tror du relasjon kan spille inn i arbeidet med utfordrende atferd?
- Hvordan kan lærere arbeide med å få et bedre samspill mellom lærer og elev?

Samarbeid med skolen:

- Hva tenker du rundt samarbeidet med skolen?
 - Opplevs samarbeidet med skolen om disse elevene som godt?
- I hvor stor grad føler dere at skolen følger opp de rådene som gis?
- Opplever dere noen begrensninger i samarbeidet, som gjør samarbeidet med skolen vanskelig?
- På hvilken måte kan PP-tjenesten være en ressurs i skolen i fasen før oppmelding?
- Får dere tilbakemeldinger fra skolene på hvilken effekt tiltakene har hatt?

Avslutningsvis:

- Er det noe du ønsker å tilføye?
- Har du noen spørsmål til meg?

Takk for deltakelsen, setter stor pris på at du satte av tiden til dette intervjuet!

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilrettelegging for elever med utfordrende atferd i skolen.

Referansenummer

692649

Registrert

30.10.2020 av Lise Rønnåbakk - lise.ronnabakk@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kitt Margaret Lyngsnes, kitt.m.lyngsnes@nord.no, tlf: 74022707

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lise Rønnåbakk, liser96@hotmail.com, tlf: 94982208

Prosjektperiode

01.09.2020 - 01.08.2021

Status

11.11.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

11.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021.

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN

INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)