



Bachelorgradsoppgave

Læreren som beskyttelsesfaktor for barn som viser utfordrende atferd.

The teacher as a factor of prevention for children who exhibit challenging behaviour.

Oda Pauline Fikse

GLU 360

Bachelorgradsoppgave i
Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn

Lærerutdanning

Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



HINT

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Oda Pauline Fikse

Norsk tittel: Læreren som beskyttelsesfaktor for barn som viser utfordrende atferd

Engelsk tittel: The teacher as a factor of prevention for children who exhibit
challenging behaviour.

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning

Emnekode og navn: GLU 360 Bachelorgradsoppgave i Grunnskoleutdanning for 5.-10.

**Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage,
HiNTs åpne arkiv**

**Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke
gjøres tilgjengelig for andre**

Kan frigis fra: 27.05.2015

Dato: 12.05.2015

Oda Pauline Fikse

underskrift

FORORD

Jeg ser på læreryrket som en unik mulighet til å være med å bidra til en positiv utvikling hos barn og unge. Jeg valgte derfor å fordype meg mer inn i temaet resiliens og de barna med en utfordrende atferd. Barn med utfordrende atferd trenger en lærer som bryr seg og har kunnskap. Denne oppgaven har gitt meg en god dose kunnskap som jeg tar med meg videre til min fremtidige karriere som lærer.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke min veileder for gode veiledningssamtaler og beroligende ord når alt har følt uoverkommelig. Takk til læreren som tok seg tid til å gjennomføre et intervju sammen med meg. Det har vært til stor nytte i denne oppgaven.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til den tålmodige og rause samboeren min og mine to barn, som har vært støttende under hele denne skriveperioden. Dere er gull verdt!

Verdal, Mai 2015

Oda Pauline Fikse

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	1
1.2 Drøfting	1
2.0 Teori	2
2.1 Barn med utfordrende atferd- hvem er de?.....	2
2.2 Hva er Resiliens?	4
2.3 Begrepene risiko- og beskyttelsesfaktor	5
2.4 Longitudinell forskning	6
3.0 Metode	7
4.0 Drøfting	8
4.1 Relasjonen lærer og elev.....	9
4.2 Mentalisering- et viktig redskap for lærer og elev	11
4.3 Trygg voksenperson	12
4.4 Sence of coherence- SOC	14
4.5 Selvoppfatning og selvtillit.....	15
4.6 Mestring.....	17
5.0 Oppsummering	19
6.0 Referanser	21
7.0 Vedlegg	23
Vedlegg 1- Sammendrag av intervju.	23
Vedlegg 2- Intervjuguiden.....	27

1.0 Innledning

Som lærer går du inn i klasser som inneholder mange ulike individer som trenger ulike tilnærming og tilrettelegging. I dette mangfoldet finnes det barn som trenger mer oppfølging, har en større trang til å bli sett og hørt (*ekstrovert*), men også barn som blir helt stille og usynlig når de ikke føler seg komfortable i skolehverdagen (*introvert*) (Befring & Duesund, 2012, s. 451). Felles for disse barna er at de viser en form for utfordrende atferd overfor oss som lærere, og det er da vår jobb å ta tak i den utfordrende atferden og skape en trygg ramme rundt de unges skolehverdag. Vi som lærere kan legge til rette for en positiv utvikling for barnet, en resilient utvikling. Utfordrende atferd kan forekomme hvis et barn har vært utsatt for en risiko, eksempelvis mishandling eller negative familieforhold (Olsen & Traavik, 2010). Barn og unge med en slik bagasje trenger å «hente seg inn igjen», og nettopp det å hente seg inn igjen handler resiliens om. For at barn skal utvikle seg positivt vil en lærer som har kunnskap om resiliens, være rustet til å være en viktig spiller i de unges resiliente utvikling.

Når en lærer skal hjelpe et barn ut fra en negativ utvikling, blir denne læreren en beskyttelsesfaktor i barnets liv. Beskyttelsesfaktor og risikofaktorer er begreper som har stor betydning i resiliensstenkingen, men for å være en optimal beskyttelsesfaktor vil kunnskap om *hva* som positivt påvirker barnets utvikling være viktig.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen i denne bacheloroppgaven er *Læreren som beskyttelsesfaktor for barn som viser utfordrende atferd*. Oppgaven vil gi et innblikk rundt hva resiliens er og de ulike beskyttelse- og risikofaktorene, samt en kort redegjørelse om longitudinell forskning. Dette er en forskningsform som brukes for å få kunnskap og forståelse rundt resiliens.

Selve drøftingsdelen vil ta for seg hvordan man som lærer opptrer som en beskyttelsesfaktor overfor elever som viser en utfordrende atferd. Det er mye som spiller inn når man skal være en beskyttelsesfaktor, og jeg har i denne oppgaven valgt ut seks punkter som er viktig med tanke på elevens utvikling. Begrepet utfordrende atferd blir i denne oppgaven brukt som en fellesbetegnelse på de ulike vanskene som kan knyttes til atferd.

1.2 Drøfting

Punktene som har blitt valgt ut i drøftingsdelen er kjennetegn som brukes om de resiliente barna. Disse kjennetegnene blir i ulike litteratur fremhevet som viktige faktorer for en resilient

utvikling. De utvalgte faktorene er viktige å være klar over når man skal være en beskyttelsesfaktor. De seks faktorene jeg har valgt å drøfte er selvoppfatning, mestring, trygg voksen person, mentalisering, Sence of Coherence og relasjonen lærer og elev.

Helmen Borge, Kvello, Olsen og Traavik er forfattere som har sammenfallende tema i sine bøker, som styrker viktigheten av disse faktorene når man skal legge til rette for en resilient utvikling. Mentalisering er et verktøy som også blir omtalt i litteraturen, men er også ett tema jeg ønsket å ha med fordi jeg finner dette verktøyet relevant i et resilient- fremmede arbeid.

Oppsummert vil denne oppgaven basere seg på litteratur og vil ikke ta utgangspunkt i det gjennomførte intervjuet. Intervjuets rolle i oppgaven er å knytte det litterære stoffet opp mot virkeligheten, ved å bygge opp under argumentasjon i drøftingsdelen.

2.0 Teori

2.1 Barn med utfordrende atferd- hvem er de?

Det florerer mange ulike begreper som blir brukt om barn med utfordrende atferd. Termene verstinger, fighterbarn, problematferd og atferdsvansker er begreper som har blitt brukt (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). I denne oppgaven vil begrepet utfordrende atferd bli brukt. Dette fordi flere av de andre begrepene gir barnet selv skylden for oppførselen og ekskluderer dét at det kan være andre utenforstående faktorer som påvirker barnet. En definisjonsmåte som har fått gjennomslag og blir mye brukt er at utfordrende atferd kommer av et «disturbed ecosystem» (Nordahl et al, 2005). Bronfenbrenner(1979), Klefbeck og Ogden(2003) og Henggeler, Melton og Smith (1992) fremhever i boka til Nordahl et al. (2005) at interaksjonen mellom individ og omgivelser er avgjørende for hvordan et individ uttrykker seg. Med denne tilnærmingen kan utfordrende atferd forklares som interaksjonsproblemer mellom individ og omgivelser, der begge partene opptrer i en disharmonisk interaksjon, som kan resultere i en utfordrende atferd hos barn og unge(ibid).

Terje Ogden definerer utfordrende atferd slik:

«Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som brytes med skolens regler, normer og forventinger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.»

(Ogden, 2012, s. 18)

Denne beskriver utfordrende atferd som en atferd som bryter den enkelte skolens regler og normer. Den inneholder ingen absolutte avgrensningskriterier, og angir heller ikke *hva* som er utfordrende atferd. Denne definisjonen favner både de ekstroverte og de introverte mennesketyperne (se pkt. 2.1.1), siden utfordrende atferd kan forstyrre undervisningen, men også virke læringshemmende for eleven (Ogden, 2012). Utfordrende atferd kan ses på som problematiske transaksjoner med omgivelsene og begrepet «disturbed ecosystem» kommer til sin rett her også. Ogden skriver videre at slike problematiske transaksjoner kan oppstå i eller mellom familien, jevnaldningsmiljøer, skolen, barnehagen og i andre miljøer barnet befinner seg i (Henggeler mfl., 1998 i Ogden, 2012).

2.1.1 Introvert og ekstrovert atferd

Introvert og ekstrovert atferd er kategorier man finner inn under utfordrende atferd. Dette er begreper som brukes om to ulike atferder. Denne kategoriseringen av mennesketyper ble i 1923 presentert av Carl Gustav Jung (1875- 1961). Han lanserte begrepene de introvert og de ekstroverte, som i dag er godt brukte begreper (Befring & Duesund, 2012). *Internaliserte* og *eksternaliserte vansker* (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005) er også begreper som kan brukes når man snakker om menneskelig atferd.

Introverte barn kan karakteriseres som stille, lite sosialt involverte, isolerte og trekker seg ofte unna for å gjøre seg usynlige. Dette er barn og unge som ofte ser på skolen med et engstelig blikk, og får mindre oppmerksomhet på skolen grunnet deres måte å være på. Dette er de som stiller seg bakerst, de som aldri tar sosiale initiativ og de som kan utvikle en personlig væremåte preget av sosial hjelpeløshet. Dette kan medføre utfordringer når det gjelder voksenlivets krav om deltakelse, kommunikasjon og samarbeid (Befring & Duesund, 2012). Hva som gjør at disse barna inntar en introvert posisjon kan komme av at de enten er deprimerte, er utsatt for mobbing, opplever negative påkjenninger hjemmefra (død, skilsmisse mm.), er usikre, trives dårlig, eller så er de sjenerte av natur (Lund, 2004; Ogden, 2012).

Ingrid Lund har en fin beskrivelse av disse introverte barna som man finner i skolen:

«Vi ser dem i skolegården. De står for seg selv, kanskje later de som de er opptatt med noe. De ser ned, tar ikke initiativ, selv når noen kommer bort og prøver å få kontakt. Det kan hende de har fått seg sin egen plass i skolegården der de har en viss oversikt over det som skjer, skaper seg en viss form for trygghet, men de er ikke inkludert i lek eller andre gruppeaktiviteter»

(Lund, 2004, s. 9)

Ekstroverte barn kjennetegnes i skolen ved hyperaktivitet, konsentrasjonsvansker og uro. Oppførselen til disse barna kan virke provoserende for de rundt, gjennom et stort aktivitetsbehov og tidvis ustrukturert atferd. Dette fører ofte til irritasjon og konflikt blant andre, og irttesetting hjelper nødvendigvis ikke siden de ekstroverte barna ofte har problemer med å følge normer og regler, samt korrigerende henvendelser som kommer fra de i rundt (Befring & Duesund, 2012).

Det er viktig å poengtere at selv om man i teorien kan kategorisere disse atferdene i to kategorier, kan barn både være deprimerte og voldelige og kan erte og såre andre, men samtidig selv være svært sårbar (Nordahl et al, 2005).

2.2 Hva er Resiliens?

Ordet «resiliens» kommer fra det engelske ordet «resilience». Direkte oversatt vil begrepene «spenst» eller «elastisitet» bli brukt, men når ordet resiliens brukes i sammenheng med barn og utvikling, blir den overførte betydningen «evnen til å hente seg inn» (Olsen & Traavik, 2010). En mye brukt definisjon av resiliens er definisjonen til Michael Rutter(1933-). Han sier at:

«resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaring med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (Rutter, 2000 i Borge, 2010, s. 14)

En kan si at resiliens er positive prosesser som skaper en positiv utvikling hos barn. Men for at man skal kunne være med på å bidra til positiv utvikling, forutsettes det at barn utsettes for en passende dose risiko, siden det er en nødvendighet for å utvikle resiliens (Borge, 2010).

Det har opp gjennom tidene sirkulert flere ulike begreper brukt om barn med en resilient utvikling, bl.a. løvetannbarn og motstandsdyktige barn. Problemet med disse begrepene er at de ser på barnet som immun mot risiko og belastninger, samt at det er kun de individuelle egenskapene hos barna som forklarer deres positive utvikling. For det er viktig å være klar over at alle barn er sårbare, men hvor og på hvilke områder barnet er sårbart, varierer i ulik grad (Olsen & Traavik, 2010).

Som lærer vil forståelse rundt samspillsperspektivet være svært relevant for å ha en god nok forståelse rundt resilient utvikling. Samspillsperspektivet sier at det er forhold i og rundt

barnet, individuelle, familiære og nettverksmessige forhold, som sammen kan innebære risiko og resiliens (Borge, 2010; Olsen & Traavik, 2010). Det vil si at resiliens er «et produkt av et komplekst samspill mellom indre styrke og ytre hjelp gjennom livsløpet, som lærer individet mestring, styrke, håp, kjærlighet og mot»(Butler i Nøvik i Gjærum mfl. 1998 i Olsen & Traavik, 2010, s. 28) Resilient utvikling vil utfra definisjonen både bygges av foreldre, venner, men også av lærere.

2.3 Begrepene risiko- og beskyttelsesfaktor

Risikofaktor blir brukt som en fellesbetegnelse på forhold som er med på å øke faren for at en person kan utvikle vansker. Noen risikofaktorer knyttes til utvikling av spesifikke vansker, andre risikofaktorer har tilknytning til grupper av vansketyper, mens andre kan knyttes til mange andre lidelser(Shanahan mfl. 2008 i Kvello, 2010). Det er ikke de midlertidige eller de avgrensede risikofaktorene som skader barnet mest. Det er de vedvarende risikofaktorene og det stresset som blir påført barnet som er mest skadelig for barnet(Schoon, 2007 i Kvello, 2010). Det er de kroniske risikofaktorene som farger barns utvikling sterkest (Kvello, 2010). Disse risikofaktorene bør fjernes selv om det totale antallet er lite eller stort (Waaktaar, Torgersen, & Christie, 2007). Risikofaktorer som er med på å påvirke barnet finnes på individ-, familie-, nettverks- og/ eller på samfunnsnivå. Men det er viktig og være klar over at risikofaktorer opptrer i et samspill med andre faktorer som er til stede i barnets liv, slik at en risikofaktor for et barn trenger nødvendigvis ikke å være en risikofaktor for et annet barn (Borge, 2010; Drugli, 2013).

Beskyttelsesfaktorer er med på å bremse den negative utviklingen som kan komme når en person blir utsatt for ulike risikofaktorer. Man trenger nødvendigvis ikke like mange beskyttelsesfaktorer som det er risikofaktorer, da en beskyttelsesfaktor kan virke inn på flere risikofaktorer (Kvello, 2010). Beskyttelsesfaktorer kan stoppe effekten av risikofaktorene og kan bidra til å fremme kompetanse og positiv utvikling for barnet selv om det har vært utsatt for negativ belastning og risiko(Masten, 2007 i Drugli, 2013; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005)

Det går ikke an å beskrive disse faktorene hver for seg, da det hele tiden er en dynamikk mellom disse. Det er viktig å være klar over samspillet som opptrer mellom disse faktorene, for man får ikke hjulpet noen hvis man ikke ser på samspillet. Risikofaktorer virker inn på hverandre slik at de over lang tid kan gjøre situasjonen mer alvorlig. Det samme gjelder for beskyttelsesfaktorene, de påvirker hverandre og vil etter hvert styrke hverandre (Kvello,

2010). Derfor er det nødvendig at man ser både på risikofaktorene og beskyttelsesfaktorene slik at risikofaktorene minsker og beskyttelsesfaktorene øker(ibid).

Felles for både risiko- og beskyttelsesfaktorene er at de kan være individuelle eller kontekstuelle: de kan være kjennetegn ved barnet selv eller dets miljø. Noen ganger kan en beskyttelsesfaktor være det motsatte av en risikofaktor, som for eksempel lett og vanskelig temperament. Andre ganger er de ikke forholdsmessig til hverandre (Drugli, 2013).

Transaksjonsmodellen blir ofte brukt når man skal forklare risiko- og beskyttelsesfaktorer hos barn med utfordrende atferd. Begrepet *transaksjon* har en betydning som brukes om en utvikling som krever minimum to parter for å være operativ(Broberg, Almqvist og Tjus 2006 i Drugli, 2013), der barnet blir ansett som den sentrale aktøren i egen utviklingsprosess(ibid). Modellen er utviklet av Sameroff (2009 i Drugli, 2013) og fremstiller at både barn og miljø stadig er i forandring, og den skaper en ramme som er med på å lage en god forståelse rundt den gjensidige utviklingen som skjer mellom barn og miljø over tid(Smith og Ulvund, 1991 i Svendsen & Toverud, 2009). Det er ikke lengre snakk om at det er *enten* arv eller miljø som påvirker barnet, siden det kontinuerlig foregår et vekselspill mellom dem (Drugli, 2013).

2.4 Longitudinell forskning

Etter krigen ble forskningen som ble foretatt om barn med utfordrende atferd eller utsatte barn, som det står i litteraturen, delt inn i tre faser. Psykososiale risikofaktorer som for eksempel deprivasjon beskriver de to første fasene, mens den tredje fasen dreide oppmerksomheten mer mot beskyttende forhold og prosesser som ble linket til begrepene mestring og kompetanse(Rutter, 1985 i Ogden, 2012). Alle disse fasene har vært viktige for resiliensforskningen, siden alle fasene fremmet viktige moment, som for eksempel betydningen av tidligere livserfaringer, betydningen av tilknytning og betydningen av beskyttende faktorer (Ogden, 2012).

Werner og Smiths Kauai- undersøkelse ble starten på den longitudinelle forskningsmetoden (Borge, 2010; Gjelsvik, 2007). Kauai- undersøkelsen ble gjennomført av Emmy Werner og Ruth Smith fordi de opplevde at det ikke fantes god nok kunnskap om risikoutsatte barn. Kauai var ei øy som tilhørte Hawaii, og på denne øya var det mer krevende å vokse opp enn i en familie som tilhørte middelklassen i en by i USA (Borge, 2010). Derfor ville Werner og Smith forske på oppvekst- og miljørisikoen som barna opplevde, fra alderen barn til voksen. Slik skulle de få løftet frem de kjennetegnene som fulgte med de barna og de voksne som på tross av negative påkjenninger greide seg bra(ibid).

I dag er longitudinell forskning en metode som brukes når man over tid og over år skal følge et individ eller en gruppe individer, der hensikten er å kartlegge utvikling og endring (Svartdal, 2009). Ved bruk av prospektive design vil muligheten være større for å få presisert *tidspunkt* for når variablene slår inn, enn i retrospektive studier. Dette fordi individenes utvikling kan følges med på over tid (Gjelsvik, 2007).

3.0 Metode

Metoden som har blitt brukt i denne bacheloroppgaven er i utgangspunktet en litterær metode, men på grunn av at jeg har valgt å gjennomføre et intervju blir det ikke et typisk litteraturstudie. Et litteraturstudie bygger på data og materiale hentet fra bøker og andre skriftlige kilder, og blir formidlet med et systematisk og kritisk blikk (Pettersen, 2008) Det blir også gjort i denne oppgaven, da de valgte drøftingspunktene er blitt valgt ut fordi de blir fremhevet som viktig i litteraturen som omtaler emnet. Jeg har samtidig valgt å gjennomføre et intervju som i denne oppgaven vil bli brukt til å styrke de utvalgte punktene.

For å få skrevet denne oppgaven har jeg lest teori om resiliens, utfordrende adferd og teori som omhandler de seks faktorene jeg har valgt å legge vekt på. Bøkene som blir referert til i oppgaven er bøker som vi har hatt i pensum, men også bøker som veilederen har anbefalt. Sammen med disse bøkene har jeg også søkt på internett etter relevant teori, samt lest på notater fra undervisning om samme tema. Dette er for å få en god teoretisk forankring i oppgaven. Videre vil deler av intervjuet jeg har gjennomført være med å forsterke og aktualisere punktene jeg har tatt for meg i denne oppgaven. Samlet sett vil dette si at oppgaven er bygd opp ved bruk av sekundærkilder, mens intervjuet utgjør en bruk av primærkilder (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg vil påstå at oppgaven min heller mot det konstruktivistiske, siden det jeg forsker på ikke er målbart. Oppgaven tar for seg emnet resiliens, som er et komplekst begrep som inneholder mange faktorer. Sammen med disse faktorene og det faktum at klasser innehar en stor variasjon elever, har denne oppgaven en mer konstruktivistisk tilnærming.

På grunn av at jeg har kjennskap til resiliens fra før, gjennom undervisning og praksis, vil denne oppgaven ha en mer deduktiv tilnærming. Dette kommer av at en induktiv tilnærming baserer seg på et utgangspunkt der man «går ut i feltet med et helt åpent sinn» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). En deduktiv tilnærming blir det motsatte, der man som forsker går inn i prosjektet med kunnskap fra før. Denne deduktive tilnærmingen passer min oppgave best,

siden jeg har kunnskap om temaet resiliens fra før, både fra undervisning og praksis. Oppgaven består av ord og tekster om begrepet resiliens som gjør at dette blir en kvantitativ oppgave (Postholm & Jacobsen, 2011).

Personen jeg har valgt å intervju, har blitt anbefalt av min veileder. Dette er en kvinne som har jobbet med barn med atferdsvansker i mange år. Denne kvinnen har førskoleutdanning og flere ulike etterutdanninger, både spesped. og fordypning i ADHD og i sosioemosjonelle problem; lese og skrivevansker.

Selve intervjuet ble gjennomført ansikt til ansikt. Fordelen ved en slik gjennomføring er at det etableres en relasjon mellom intervjuobjekt og intervjuer som gjør at intervjuet kan oppleves mer som en samtale (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette var min intensjon for intervjuet og et halvstrukturert intervju med åpne spørsmål ble derfor naturlig. Med noen få spørsmål klargjort før intervjuet, var det mulighet til relevante oppfølgingsspørsmål, slik som «kan du utdype det litt mer?» eller «Hva var dine reaksjoner på..?» underveis (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 79).

I etterkant av intervjuet ble intervjuet transkribert og klargjort for analysering. Den deskriptive analysemodellen ble først anvendt. Denne metoden koder og kategoriserer materialet (Postholm,2010a i Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg tok utgangspunkt i faktorene som er gjeldende i drøftingsdelen og kategoriserte intervjuet ut fra disse faktorene. Slik fikk jeg et godt overblikk over hva som i intervjuet var relevant for min oppgave. Jeg valgte deretter å skrive et sammendrag av intervjuet, der jeg utelot deler jeg ikke fant hensiktsmessig for min oppgave. Intervjuet ble en kronologisk tekst bundet sammen i en narrativ analyse (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette sammendraget ligger som vedlegg 1 i oppgaven.

4.0 Drøfting

I denne delen blir problemstillingen besvart ved en drøfting bestående av seks punkter: relasjonen lærer og elev, mentalisering, trygg voksenperson, Sence of Coherence, selvoppfatning og mestring. Dette er faktorer som kan hjelpe en elev med utfordrende atferd å utvikle seg positivt på tross av andre negative påvirkninger.

4.1 Relasjonen lærer og elev

Relasjonen lærer og elev kan i denne drøftingen sies å være en av de viktigste. Grunnen er at et stort antall studier over mange år har konkludert med at en negativ relasjon mellom lærer og elev og elevenes atferdsvansker har en klar sammenheng. Når en elev med utfordrende atferd starter på skolen, øker risikoen for at denne atferden skal påvirke relasjonen mellom lærer og elev negativt (Birch & Ladd, 1997; Murray & Greenberg, 2000, Murray & Murray, 2004 i Drugli, 2012). Dessverre er det slik at elever med utfordrende atferd ofte får mye oppmerksomhet fra lærere, men den er av en negativ art (Beaman & Wheldall, 2000 i Drugli, 2012). Intervjuobjektet hadde noen tanker rundt dette:

«Det som er viktig å tenke på når man har med utagerende barn å gjøre, er at disse krever litt mer oppmerksomhet. Gir du disse barna den oppmerksomheten, vil disse barna være roligere. Gi de noen oppgaver, be de springe og hente noe. Hold de i aktivitet. Dette kan virke litt urettferdig overfor de andre barna, men det de andre barna får igjen er et roligere klassemiljø.

Innad i kollegiet vil det bli sagt at det er den utagerende atferden som forekommer oftest. Dette kommer av atferden er synlig, og det er den atferden vi gir oppmerksomhet. Og denne oppmerksomheten kan virke negativt inn på eleven, siden man som voksen påpeker i full offentlighet hva denne eleven gjør som ikke er bra. Man setter eleven i gapestokk foran de andre elevene. Dette er *ikke* med på å beskytte de som trenger det mest. Det er klart at alle gjør feil noen ganger, men ved å reflektere over det man gjorde og ta lærdom av det, blir veldig viktig for læreren. Ta gjerne å si unnskyld til eleven i klasserommet slik at eleven forstår at du er oppriktig lei deg. Slik modellerer du også en forventet atferd, som alle kan ta med seg videre».

Intervjuobjektet sier her at det er elever med utfordrende atferd som ofte får tilsnakk eller rettelser i klasserommet. Det er enkelt å bare slenge i vei en negativ kommentar når eleven ikke oppfører seg eller utøver en utfordrende atferd. En skoledag kan i mange tilfeller bestå av mange negative kommentarer og noen få positive. Det sørgelige er at det de negative kommentarene som eleven tar inn over seg, og de positive blir bare forbipasserende ord som eleven ikke tar til seg. Faren med å gi så mange negative bemerkninger er at relasjonen mellom lærer og elev skal utvikle seg til en risikofaktor for barnet. Det å tillegge barn normer som ikke er barnets feil i utgangspunktet kan utgjøre en slik risikofaktor. Dette presiserte også intervjuobjektet:

«Det som blir risikofaktorene oppi dette, er det at du ikke blir sett, det at du blir korrigert hele tiden og at du blir hengt ut. Det finnes mange lærere som gjør feil. Selv om vi nå er mye mer

bevisst på hva vi gjør, kan vi være kjappe til å påpeke feil og mangler: *«har du ikke gjort lekse di i dag heller nei, har du ikke med deg matpakke i dag heller, nå må du si ifra hjemme»*. Det at denne eleven kanskje ikke har med seg mat, kan komme av at det ikke står noen hjemme og lager matpakke om morgenen. Her må vi som voksne anvende ulike strategier, for vi aner at det er noen ting. For ellers henger vi ut disse barna i klassen, og vi setter de inn i noen mønster der vi har bestemt at de skal stå, og der blir de stående. Begynner man med det, hjelper det ikke å komme med noe positivt, fordi eleven har fått for mange negative bemerkninger til å bry seg om det positivt. Ved bruk av negative bemerkninger «skaper» man eleven; *«jeg er sånn, jeg. Jeg klarer aldri å passe på tiden, jeg»*. Som voksen har du laget normer som nødvendigvis egentlig ikke er der, men som er en årsak til at ting er som det er. Så for å være tilstede og klare å se bak atferden, må vi tørre å by litt på oss selv, vi som er voksne oppi det. Vi må være bevisst på oss selv slik at vi setter våre egne ting til side.»

En god relasjon mellom lærer og elev kan for et barn med en utfordrende atferd være avgjørende for barnets utvikling. I følge Burchinal m.fl. (2002 i Drugli, 2012) er en god relasjon med lærer svært betydningsfull for elever som er utsatt av ulike former for risiko, både når det gjelder risiko bundet til faglige vansker, og sosiale- og atferdsmessige vansker. Denne positive relasjonen kan for mange bli en viktig beskyttelsesfaktor, som kan virke positivt inn på det faglige, men også på det sosiale planet i skolen (Drugli, 2012; Ogden, 2012). En trygg voksenperson blir viktig for barn som viser en utfordrende atferd, siden denne atferden kan komme av ulike risikoer i barnets liv. Den trygge voksenpersonen vil med en trygg relasjon skape en positiv utvikling for barnet, både faglig og på individnivå, siden barnet føler seg mer verdsatt som individ ved å kjenne en slik trygghet og omsorg fra en voksenperson (Werner & Smith, 1982; Claezon, 1996 i Drugli, 2012).

Utfordringen til en lærer kan være det å gi nok av seg selv til å skape en interaksjon med eleven som utvikler og styrker relasjonen mellom læreren og eleven. Intervjuobjektet fremmet *«at med varme og omsorg, samtidig som du klarer å ha tydelige rammer, er alfa omega for alle barn»*. Videre sa intervjuobjektet at *«det å by på seg selv er viktig for relasjonen, troverdigheten, samspillet og dialogen»*. Dette underbygger Ogden også, når han skriver at lærere kan legge til rette for positive relasjoner gjennom å være personlig ved å fortelle litt om seg selv og snakke om forventinger man har til elevene (Ogden, 2012). En god relasjon bygger på respekt og tillit i et positivt balanseforhold mellom lærer og elev (ibid). Hvis man som lærer får tilrettelagt for et slikt balansert forhold, vil den relasjonen som oppstår være en viktig beskyttelsesfaktor for barn som viser utfordrende atferd.

En god lærer- elevrelasjon blir ikke bare en individuell beskyttelsesfaktor. Forskning har vist at en positiv relasjon med læreren sin, utgjør positive ringvirkninger når det kommer til relasjonen til andre medelever (Ladd, Birch & Buhs, 1999 i Drugli, 2012). Derfor blir relasjonsbygging et viktig arbeid for læreren, da det kan hjelpe den enkelte elev til å utvikle seg, samtidig som klassemiljøet også ser ut til å bli påvirket positivt.

4.2 Mentalisering- et viktig redskap for lærer og elev

Det blir naturlig å fortsette denne drøftinga med mentalisering. Dette fordi det er en egenskap som er viktig for en lærer, men også for en elev. Mentalisering er forståelsen av «å se bak» ei handling eller uttalelser. «Mentalisering handler derved om «å gå bak» det umiddelbare og lett observerbare. Mentalisering er derved å forsøke å oppfange indre forhold som emosjoner (følelser), aspirasjoner, erfaringer, håp, osv., hos seg selv og andre» (Allan & Fonagy, 2006; Wallroth, 2011 i Kvello, 2011, s. 166). Som lærer er det en nødvendighet å kunne se bak en handling eller en uttalelse for å kunne hjelpe en elev. Atferden kan komme av bakenforliggende forhold der eleven er en lidende part. Forskning har vist at personer med psykisk uhelse og utrygg tilknytning oftere sender ut villedende signaler enn de som har god psykisk helse og en trygg tilknytning (Kvello, 2011). Dette forteller at mentaliseringsevnen til en lærer kan være avgjørende for å klare å fange opp elever som har en utfordrende atferd som skyldes andre faktorer enn elevene selv. For å være en beskyttelsesfaktor må man som lærer prøve å fange opp det egentlige problemet, slik at man kan starte og hjelpe eleven. Dette hadde også intervjuobjektet noen tanker om:

«Det å klare å se igjennom adferd og klare å skjønne at det er noe ting inni der som gjør at du er som du er, og tørre å stå i det som voksen, det tror jeg kan være en avgjørende faktor for at disse barna skal berge[...].»

Som intervjuobjektet sier, så handler det å være en fullkommen beskyttelsesfaktor for en elev om å tørre og se hva det *egentlige* problemet er. For ofte plages elever med utfordrende atferd også med depresjon og angst eller andre former for psykiske lidelser (Nock mfl., 2006 i Kvello, 2011) Hvis man som lærer mestrer å se hele eleven og klarer å snu den negative atferden, kan man ende opp med å bli en viktig beskyttelsesfaktor for eleven. Dette er ikke lett og kan være utfordrende for lærere. Lærere har sjelden tid til å tenke over hvilke valgmuligheter de har når det oppstår en situasjon. Lærere opplever daglig handlingstvang, som kan være avgjørende for elevens framtid (Arneberg & Overland, 2013).

Mentaliseringsevnen vil derfor variere utfra hvilke erfaringer og refleksjoner som har blitt

gjort tidligere. For å styrke mentaliseringsevnen slik at man som lærer klarer å se det *egentlige* problemet, kan etisk refleksjon være en viktig del av lærerens arbeid. Gjennom etisk refleksjon får man tenkt over hvordan man som lærer kan legge til rette slik at elevene utvikler seg til selvstendige og handlingsdyktige mennesker som utgjøre en positiv forskjell for fellesskapet (Arneberg & Overland, 2013; Pedlex, 2013, s. 24).

Mentalisering er ikke bare et viktig verktøy for læreren for å håndtere og avdekke grunner til utfordrende atferd. Det er også et viktig verktøy for eleven som har en utfordrende atferd i form av sinne, aggresjon eller frykt (Olsen & Traavik, 2010). Ved slike reaksjoner påstår Skårderud(2009, i Olsen & Traavik, 2010) at mentaliseringsevnen synker slik at man blir emosjonelt dummere. Så ved en fraværende mentaliseringsevne kan det forekomme destruktiv impulsivitet, vansker med affektregulering og kraftige humørsvingninger (Olsen & Traavik, 2010). En elev med en negativ belastning kan derfor ende opp med å utføre negative handlinger fordi eleven er i ubalanse og mentaliseringsevnen er svekket. Eleven trenger da en lærer som kan hjelpe eleven med å roe seg ned, oppnå en emosjonell ro og finne tilbake til en avslappet væremåte. Gjennom mentalisering kan læreren hjelpe eleven med å skape en bedre forståelse rundt det som skjer, noe som gjør at man forandrer risikoens betydning, og derved minsker risikoens gjennomslagskraft (Borge, 2010). Dette er en av fire mekanismer Rutter (2000 i Borge, 2010) fremmer som viktig beskyttelse for barn mot å utvikle psykiske lidelser som kan føre til en utfordrende atferd. Man kan sammenligne prosessen som skjer ved mentalisering med det som skjer under rolletaking. *Rolletaking* er et begrep som Georg H. Mead (1863-1931) brukte om utvikling. Igjennom rolletaking blir barnet gjort oppmerksom på hvilke normer, verdier og kriterier som gjelder under rolletakinga (Skaalvik & Skaalvik, 2011) Videre må barnet late som at han er en annen person og tenke seg til hvilken atferd den oppdiktete personen ville ha utført i en gitt situasjon. I etterkant vurderer barnet seg selv opp mot de samme normene, verdiene og kriteriene, og sammenligner ønsket atferd med sin egen atferd(ibid). Dette vil være med å skape en forståelse om *hva* som er ønsket atferd, noe som også er et av målene ved mentalisering.

4.3 Trygg voksenperson

Innledningsvis vil jeg sitere noe intervjuobjektet mitt sa:

«Jeg har som mål jeg, å være borti alle de barna som jeg har med å gjøre i løpet av dagen. De skal få kjenne at jeg har sett dem i dag.»

Barn trenger å bli sett hver dag, og kanskje spesielt de barna som til daglig utfordrer atferdsmessig på et eller annet vis. Læreren kan for disse barna være den ene trygge voksenpersonen som de omgås i hverdagen. Ulike studier stadfester at barn som er utsatt for risiko, kan få en resilient utvikling hvis barnet utvikler et nært forhold til minst en signifikant voksenperson; en forelder, lærer eller annen familie (Olsen & Traavik, 2010).

«Vi blir ikke oss selv av oss selv(...)» sier Skårderud (2007 i Olsen & Traavik, 2010, s. 71). Man trenger to hjerner til å lage og utvikle et sinn. Barns mentalitet vokser ved å speile seg selv i de voksnes, omtanke og bevissthet (Olsen & Traavik, 2010). Derfor blir det viktig for barn som viser en utfordrende atferd å ha en trygg voksenperson som kan illustrere ønsket oppførsel/ handling. Dette er en forståelsesmåte der man lærer normer og regler gjennom modellering, men også utvikler ulike ferdigheter til samhandling og sosial kompetanse. Modell-læring er et begrep som har blitt brukt om Albert Banduras sosiale læringsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2011) Selv om Bandura var fasinert av behavioristiske tradisjoner, blir ikke denne læringsteorien ansett som *typisk* behavioristisk (ibid).

Det som må være tilstede for at en slik modellering skal fungere, er at den som skal lære bort må være en person den risikoutsatte identifiserer seg med og ønsker å etterligne (Befring & Duesund, 2012). Dette var også hovedessensen i Georg H. Meads (1863- 1931) tenkning. Han fremmet den *symbolske interaksjonismen* (Imsen, 2010); atferd kan kun forstås gjennom en forståelse av menneskers samhandling. Mead vektla i sin teori hvilken betydning andres reaksjoner påvirker menneskers oppfatning av seg selv. Men Mead sa også at ikke *alles* reaksjoner vil påvirke selvoppfatningen. Reaksjonen må komme fra *signifikant andre*; fra en person som har betydning for deg (Imsen, 2010). Det vil si, for at en lærer skal kunne «påvirke» en elev til å utvikle seg positivt på tross av ulike risikoer må læreren tilrettelegge for en god relasjon med eleven slik at læreren blir den *signifikante andre* for eleven. Utfordringen her ligger i maktforholdet mellom eleven og læreren. Det er ikke til å komme unna at maktforholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk, der lærere helt klart har hovedansvaret rundt det som skjer i skolehverdagen (Bergem, 2014). For å bli en trygg voksenperson må man som lærer klare å håndtere makten slik at eleven opplever trygghet og likeverd (ibid). Da kan læreren bli den beskyttelsesfaktoren en elev som viser utfordrende atferd trenger.

4.4 Sence of Coherence- SOC

«Sence of Coherence» (SOC) er et teoretisk begrep som ble presentert av Antonovsky samtidig som han lanserte sin teori om salutogenese. Salutogenese brukes om hva som holder oss friske, og er det motsatte av patogenese; hva som gjør oss syke (Kvello, 2010). Ved å sette lys på hvilke faktorer som er med på å fremme et positivt sykdomsforløp, har Antonovsky kunnet komme frem til en grunnholdning som er viktig for alle som opplever motgang(ibid). Det er denne grunnholdningen Antonovsky kaller for «Sence of Coherence», som kan oversettes til norsk: opplevelse av mening og sammenheng. Ved å tilrettelegge en utvikling med salutogenese(fullstendig sunnhet) som mål, ser man på den aktuelle personen som «fighter», mer enn et offer (Olsen & Traavik, 2010). For å nå målet må man utvikle en høy SOC, og Antonovsky fremmet tre faktorer som bidrar til høy SOC:

- a) Forståelse av ens egen situasjon (comprehensibility)
- b) Tro på at en kan finne fram til løsninger (manageability)
- c) Finne god mening i å forsøke på det (meaningfulness)

(Olsen & Traavik, 2010, s. 29)

Dette er komponenter som opptrer sammen, men graden av hver enkel faktor kan variere. Allikevel fremhever Antonovsky at den siste komponenten er den viktigste siden den innehar en sterk motivasjonsfaktor. Alt i alt mener Antonovsky at SOC er avgjørende når det kommer til hvordan vi klarer oss i livet (Olsen & Traavik, 2010).

Hvorfor SOC blir en viktig del av den resiliente utviklingen kan forklares ved å vise til sosial attribusjon. Mennesker har et innebygget behov for å forstå hendelser som vil skape sammenheng i livet. Dette behovet gir mennesker trygghet til å planlegge og utvikle strategier (Kvello, 2010). Dette er hva attribusjon dreier seg om, og sosial attribusjon omhandler sosiale forhold, der relasjon og andre personer er i sentrum(ibid). Jean Piagets(1896- 1980) teori om kognitiv utvikling og hans likevekstprinsipp er med på å styrke viktigheten av sosial attribusjon hos barn med atferdsvansker (Imsen, 2010). Piaget delte opp den kognitive utviklinga i to delprosesser, der *assimilasjon* er den første. Dette er en funksjon som starter når vi møter på nye og ukjente situasjoner der vi prøver å skape en forståelse rundt det nye. Har vi kunnskap(skjema) som omfatter det samme, kan det være med på å forklare det nye. Har man imidlertid ikke noe kjennskap til det nye, starter *akkomodasjonsprosessen*. Akkomodasjonsprosessen gjør at vi tilegner ny kunnskap ved å lage nye skjema, som i neste omgang vil være til hjelp i andre relevante situasjoner(ibid). Overført til barn med utfordrende

atferd vil det å kunne få barn til å kjenne igjen ulike situasjoner og hendelser være med på å dempe risikoen ved negativ atferd, fordi barnet kjenner igjen situasjonen og kan dermed håndtere situasjonen på en positiv måte. Barnet opplever da *likevekt*; fra å møte på situasjoner og hendelser som barnet finner vanskelig å håndtere som kan gi en negativ atferd, til å anvende kjent kunnskap til å skape en likevekt som kan gi en positiv atferd. Dette var også intervjuobjektet opptatt av, og dette kom godt frem da hun fortalte om en hendelse fra skolehverdagen:

«Jeg hadde for noen år siden en elev som var veldig utagerende og veldig aggressiv som jeg jobbet veldig med. Jeg jobbet sakte, men sikkert for og klare å komme innpå barnet og lære han strategier for hvordan han kunne håndtere sinnet sitt. Denne eleven var i enkelte tilfeller så aggressiv at vi måtte være fysiske og holde. Dette ble i utgangspunktet ingen god situasjon. Vi fant etter hvert en metode, hvor jeg måtte presse han ned på fanget mitt, låse armene mine i rundt armene hans, låse føttene hans, og så måtte jeg passe hodet mitt siden han skallet. Men kunsten var å være såpass nær at jeg fikk snakket i øret på han og roe han ned. Jeg snakket bare rolige med han, omdirigerte, og kjente etter hvert at han slappet av. Dette ble etter hvert den eneste måten å roe han ned på, og han begynte å lete etter meg når han kjente at han begynte å bli illsint. Dette ble i første omgang hans strategi for å håndtere sinnet, men etter hvert lærte han andre strategier som hjalp ham med å kontrollere sinnet selv».

Dette kan settes i sammenheng med det å oppleve og erfare(SOC): eleven erfarte gjennom flere utblåsninger at intervjuobjektet etter hvert ble en trygghet, siden hun kom og roet ham ned. Videre utviklet denne eleven strategier for håndtering av den voldsomme utagerende atferden. Man kan si at denne eleven fikk motivasjon av å klare og mestre de negative situasjonene, og klarte dermed å snu den negative utviklingen. Dette viser at Sense of Coherence blir en viktig faktor for barn med utfordrende atferd.

4.5 Selvoppfatning og selvtillit

(I teksten vil begrepet selvoppfatning bli brukt som et begrep som favner både selvbilde, selvfølelse, selvtillit og egenverd).

Barn med utfordrende atferd ser ofte på seg selv som lite verdt. Derfor er det viktig for læreren som skal være en beskyttelsesfaktor å bygge opp både selvoppfatningen, selvbilde og selvtilliten til disse barna. Sammenliknet med andre grupper, har personer med et lavt selvverd, flere symptomer på sviktende mental helse (Kaplan, 1980, E.M Skaalvik, 1989, Ystgaard, 1993 i Skaalvik & Skaalvik, 2011), som kan gi utsalg i eksempelvis depresjon og stress (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Selvbildet er nevnt som en viktig faktor i SOC (Kvello, 2010), og selvbildet har mye å si for barn med atferdsvansker. Den generelle oppfatningen av seg selv spiller en viktig rolle i en persons handlinger, motiver, tanker og følelser (Skaalvik og Bong, 2003 i Skaalvik & Skaalvik, 2011). Selvoppfatningen er en persons fundamentale referanseramme og er avgjørende for hvilke handlinger personen gjør, både implisitt og eksplisitt (Rosenberg, 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2011). Selvoppfatningen en person innehar, har blitt formet ut fra hvordan tidligere hendelser/situasjoner har blitt erfart gjennom forståelse og tolkning. Dette er subjektive erfaringer og trenger ikke å stemme overens med andres oppfatninger. Det er de subjektive oppfatningene som er avgjørende for personens motiver, følelser og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Man må som lærer prøve å påvirke de subjektive oppfatningene elevene med utfordrende atferd viser, slik at de kan utvikle et positivt bilde av seg selv. Som lærer må man styrke elevenes selvoppfatning som omfatter selvfølelsen og selvtilliten. En god selvfølelse kommer når man både på det profesjonelle, sosiale og på det personlige planet, føler seg verdsatt (Liverød, 2011). Selvfølelsen knyttes til den *du er* og kan strykes ved at elevene føler seg sett og anerkjent (Olsen & Traavik, 2010). Hils på alle elevene i løpet av dagen, bli den trygge personen disse barna trenger (jf. tidligere avsnitt). Anerkjenn elevene ut fra elevenes perspektiver og opplevelser, og ikke ut fra atferd. Man må som lærer respektere hver enkelt elev for den de er, og la de få lov til å leve ut fra sine egne tanker, følelser og egne erfaringer. Ved å lytte, skape undring, stille spørsmål, reflektere med en genuin interesse og gi bekræftelser, vil læreren skape en slik anerkjennelse som for elevene vil være positiv (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011). Slik kan en lærer bli en beskyttelsesfaktor for elevene. For psykologisk sett er anerkjennelse noe livsviktig for oss mennesker, spesielt de utsatte barna. Selvoppfattelsen vil alltid bli påvirket ved negative påkjenninger, og når selvoppfattelse handler om barns tro på egen verdi, dets handling og dets evne til å mestre, blir anerkjennelse en viktig brikke i det å være en beskyttelsesfaktor for barn som viser en utfordrende atferd (Olsen & Traavik, 2010).

Selv om anerkjennelse virker som noe av det viktigste å jobbe med når man skal være en beskyttelsesfaktor for disse barna, er det viktig å ikke glemme selvtilliten. Selvtillit kan ses på som noe mer overfladisk enn anerkjennelse, da anerkjennelse handler om for eksempel verdier, mens selvtillit blir et ytre stillas som i ulike settinger kan være støttende (Olsen & Traavik, 2010). For at en lærer skal bygge opp en elevs selvtillit må læreren gi tilbakemeldinger, slik som ros og positiv feedback. Dette vil gi eleven den bekræftelsen han

må ha for å utvikle seg selv mot å bli en elev med et godt selvbilde og god selvtillit. Det man som lærer må passe på er at rosen som blir gitt, må være såpass klar og tydelig, slik at eleven ikke kan tolke rosen til noe negativ. Ofte vil elever som sjelden får ros tolke ros og andre komplimenter som en overdrivelse fra læreren, og eleven vil føle at læreren kun ga rosen for å være snill. Dette er ikke med på å bygge opp selvtilliten til eleven (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011). Ros må gis når situasjonen krever det, og ikke hele tiden. Da misbraker man bruken av ros, og den mister sin verdi til å bygge opp en elevs selvtillit.

4.6 Mestring

Selv om elever får anerkjennelse og styrket sin selvtillit, trenger ikke det å være nok til at elevene tar til seg de positive opplevelsene. Susan Harter (i Wormnes og Manger, 2005 i Olsen & Traavik, 2010, s. 53) har gjennom forskning funnet ut at selvoppfatningen ikke alltid blir positivt påvirket selv om man som elev får positive tilbakemeldinger. Dette skyldes at eleven selv ikke føler han mestret godt nok. Mestring blir i faglitteraturen sett på som en av de viktigste resiliensfaktorene, og da også viktig for barn som viser utfordrende atferd (Olsen & Traavik, 2010).

Det å mestre faglig på skolen og på det sosiale området er ifølge Rutter (i Waaktar, 2000 i Olsen & Traavik, 2010) nært knyttet opp mot en resilient utvikling. Mestringsfølelse blir også i Antonovsky sin SOC-teori omtalt som en viktig del av forståelsen av sin egen utvikling (Kvelling, 2010). Gjennom nasjonale og internasjonale studier, f.eks. Nordahl (2005), Jahnsen (2000) og Rydell (2006, i Jahnsen, Ertesvåg, & Westheim, 2003), blir sammenhengen mellom lav sosial kompetanse, lave skolefaglige ferdigheter og problematferd bekreftet. Mestringsfølelse kan forekomme på to områder: både på det faglige og på det sosiale planet.

For å skape faglig mestringsfølelse i skolen blir tilpasset opplæring et viktig stikkord. Barn med en utfordrende atferd kan ofte støte på problemer som gjør at de ikke får opplevd mestring. Faglig kan man da legge til rette slik at eleven kan få opplevd mestring som vil styrke både hans selvfølelse og selvtillit på dette området. Som lærer må man først og fremst prøve å tilpasse opplæringen slik at den generelle akademiske selvvurderingen eleven med utfordrende atferd foretar seg, ikke bare speiler negative opplevelser. En slik generell akademisk selvvurdering er en vurdering som inkluderer alle fag, både teoretiske og praktiske (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Denne vurderingen påvirker selvverdet, som er «et resultat av de vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 84). Siden selvverd kan knyttes til mental helse som er en viktig del av et menneskes livskvalitet

(Skaalvik & Skaalvik, 2011), kan man si at tilpasset opplæring og mestring er viktige resiliente faktorer.

Som nevnt overfor fremmet Rutter at sosiale ferdigheter også er viktige i resilienstenkningen. Begrepet sosial kompetanse blir her aktuelt, siden det begrepet favner sosial ferdighet, kunnskap og anvendelse av ferdighetene i ulike situasjoner (Olsen & Traavik, 2010). Sosial kompetanse blir av Weissberg og Greenberg (1998 i Ogden, 2012, i del 1) definert som «barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt». Dette vil si at barns ferdigheter rundt tenkning, følelser og atferd er sosial kompetanse. Barn med atferdsproblemer har ofte vansker med å ta i bruk tanker, følelser og handlinger i atferd som er sosialt betinget. Ofte er disse barna med problematferd impulsive og lite nøyaktige når det kommer til oppfattelse av sosiale situasjoner, deres problemløsningsferdigheter kan komme til kort, samt at de kan inneha forutinntatte holdninger som er negative og lite bøyelige (Ogden, 2012). Denne negative opplevelsen barnet opplever ved å ikke mestre på de ulike planene, kan skape en aggressiv og påtrengende atferd.

For å utvikle den sosiale kompetansen hos barn som viser en utfordrende atferd, kan man som lærer undervise hele klassen om sosiale ferdigheter. Dette gir en strukturert og virkelighetsnær tilnærming. En kan benytte seg av rollespill og praktiske øvelser slik at alle blir involverte i undervisningen. Barna lærer av hverandre og man unngår å fremheve de elevene som har større behov for læringen (Ogden, 2012). Det er viktig å huske at barna etter hvert utvikler seg, slik at man har progresjon i undervisningen. Målet med en slik undervisning er at noe skal være strukturert og planlagt fra lærerens side, samtidig som at læreren skal klare å benytte situasjoner som oppstår i hverdag til å utvikle barns sosiale kompetanse.

Dette kan knyttes til *modell-læring*, som ble omtalt i punkt 4.2. En lærer vil alltid være en identitetsfigur og en modell for elevene. Elevenes sosiale kompetanse kan utvikles ved å se på lærerens atferd. Derfor vil lærerens væremåte og opptreden blant elever ikke være likegyldig (Bergem, 2014). Gjennom å være en modell kan man som lærer fremme ulike verdier og normer som er nyttige å ha og vite om når de skal ta fatt på det virkelige livet. I generell del i Kunnskapsløftet står det at: «De unge må integreres både personlig og i samfunnslivet på en moralsk sammenfelt måte» og «Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode- å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Pedlex, 2013, s. 24). Her sier Kunnskapsløftet at man som lærer skal

tilrettelegge for utvikling av sunne verdier og normer. Implisitt kan man si at læreren skal, så langt det lar seg gjøre, legge til rette for utvikling av sosial kompetanse slik at alle elever er rustet til å møte utfordringene som venter i fremtiden. Dette er viktig for alle elever, men kanskje særs viktig for elever med utfordrende atferd. For at disse elevene skal få ta del i samfunnslivet som venter dem, er de avhengige av å lære seg hvilke verdier og normer som forbindes med god sosial kompetanse. Man kan som lærer bruke sin lærerrolle til å formidle gode verdier og normer slik at elever med atferdsvansker kan lære av læreren. Men her er det, som tidligere nevnt, viktig at læreren oppleves som en trygg voksenperson med tillit og troverdighet (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Det kan for barn som viser en utfordrende atferd være avgjørende å ha en lærer som utøver en atferd som speiler riktige verdier, normer og god atferd. Dette kommer av at styrking av sosial kompetanse vil øke deres sjanser til å lykkes i interaksjon med andre. Lav sosial kompetanse kan ofte føre til utestengelse fra det sosiale fellesskapet, noe som kan gi negative ringvirkninger i form av dårligere selvoppfatning eller inn- og utagerende atferd (Olsen & Traavik, 2010). En lærer som ønsker å være en beskyttelsesfaktor for barn med atferdsvansker *må* legge til rette slik at barn opplever mestring, både sosialt og faglig.

5.0 Oppsummering

Relasjonen lærer og elev blir den mest grunnleggende faktoren siden studier viser at den kan knyttes til barns atferd. Oppgaven fremmer at en god relasjon består av tillit, respekt og et balansert forhold mellom læreren og eleven. Videre blir mentalisering fremmet som et viktig verktøy for både læreren og eleven. Mentalisering hjelper læreren med å fange opp indre forhold som kan påvirke den utfordrende atferden som barnet viser. For eleven blir mentalisering et viktig verktøy mot det å få kontroll over en situasjon som i utgangspunktet hadde ledet eleven mot en negativ atferd. Det å oppleve å ha kontroll under situasjoner som ville ha ført til en negativ atferd, vil etter hvert komme naturlig siden dette er noe eleven har erfaring med. Eleven vil etter hver tilegne seg strategier og erfaring som vil være til hjelp til og håndtere utfordrende situasjoner. Nettopp dette handler Sence of Coherence om, og blir også en viktig faktor. Som tidligere nevnt handler SOC om det å skape mening og sammenheng i livet, og ved det å erfare og tilegne seg strategier vil en elev utvikle seg positivt.

Trygg voksenperson er faktor nummer fire som i denne oppgaven blir presentert. Denne faktoren gir en forståelse rundt hvor viktig det er for barn som viser en utfordrende atferd å ha en trygg voksenperson. Læreren kan bli den trygge voksenpersonen som elevene ser opp til og som elevene speiler seg i. Men som oppgaven belyser blir måten lærerne anvender sin makt på avgjørende for å bli den trygge voksenpersonen. Selvoppfatning er også noe en lærer kan stimulere, og er faktor nummer fem i oppgaven. Denne faktoren belyser at det er viktig å styrke barn og unges selvoppfatning siden selvoppfatning påvirker barns atferd. Selvtillit blir også trukket frem som et viktig område for å styrke barns resiliente utvikling. Både selvoppfatning og selvtillit er områder en lærer kan påvirke gjennom å anerkjenne og respektere elevene og ved å gi ros og konstruktive tilbakemeldinger. Både ros og tilbakemeldinger kan knyttes til mestring, som er den siste faktoren som bli presentert i denne oppgaven. Det å oppleve mestring faglig, men også på det sosiale planet fremmes som nødvendig for at elever med en utfordrende atferd skal utvikle seg positivt. Faglig utvikling kan en lærer legge til rette for gjennom tilpasset opplæring. Utvikling av sosial kompetanse kan gis til elevene gjennom undervisning og ved at læreren modellerer ønsket atferd. Læreren blir da en viktig del av elevenes sosiale utvikling, og kan dermed for mange elever, bli en beskyttelsesfaktor siden en god sosial kompetanse minsker risikoen for å utvikle en utfordrende atferd.

Intervjuet har gjennom hele drøftingen vært med på å knytte det teoretiske opp mot realiteten som finnes i skolehverdagen. Dette har vært med på å styrke viktigheten av faktorene synes jeg. Samtidig vil jeg si at dette ikke er en oppskrift på håndtering av barn med utfordrende atferd. Disse faktorene er faktorer som litteraturen fronter som viktige for å skape en resilient utvikling, og er et knippe jeg har valgt ut.

Til slutt: ved å ha drøftet disse utvalgte faktorene vil jeg våge å si at disse faktorene, både som individuelle faktorer, men også sammen, er nødvendige for en resilient utvikling for barn som viser en utfordrende atferd. Dette er faktorer som en lærer både kan tilrettelegge for og implementere i den daglige undervisningen, og kan gjør læreren til en beskyttelsesfaktor.

6.0 Referanser

- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen- om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Cappelen Damm Akademiske.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 448- 468). Cappelen Damm Akademiske.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys. 3. utgave*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Borge, A. I. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm Akademiske.
- Drugli, M. B. (2013). *Atfersvansker hos barn*. Cappelen Damm Akademiske.
- Gjelsvik, B. (2007). Forebygging og resiliens. I A. I. Borge, *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv* (ss. 27-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykolog*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. T. (2003, u.d). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hentet Mai 5, 2015 fra http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvello, Ø. (2011). Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet. I M. B. Postholm, *Elevmangfold i skolen. 5-10* (ss. 163-190). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2011). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Liverød, S. R. (2011, Februar 16). *webpsykologen.no*. Hentet April 23, 2015 fra <http://www.webpsykologen.no/artikler/bli-kvitt-skam-og-lav-selvfolelse/>
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Ogden, T. (2012, u.d). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Hentet Mai 5, 2015 fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resilens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedlex. (2013). *Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Pettersen, R. C. (2008). *Oppgaveskrivingens ABC*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena. selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2009, Februar 14). *Longitudinell metode*. Hentet Mai 19, 2015 fra https://snl.no/longitudinell_metode
- Svendsen, B., & Toverud, R. (2009, #9). *Gjensidighet og observasjon: Om innledningsfaser i barneterapi*. Hentet April 7, 2015 fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=90098&a=3
- Waaktaar, T., Torgersen, S., & Christie, H. J. (2007). Resiliens og intervensjon. I A. I. Borge, *Resiliens i praksis* (ss. 119- 126). Oslo: Gyldendal akademiske.

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1- Sammendrag av intervju.

Hva betyr resiliensbegrepet for deg?

Jeg tenker på hva er det som gjør at enkelte unger blir resiliente. Hva gjør at noen takler det og andre ikke takler det? Når jeg tenker beskyttelsesfaktorer tenker jeg at vi som voksne i skolen blir kjempeviktige. Ikke bare vi, men alle andre i rundt også. Jeg var på et foredrag med en som hadde vokst opp under kjempetraumatiske forhold, og han fortalte at det beste barndomsminnet var læreren som uansett hvor mye galt han hadde gjort, så tok hun omkring han. Det var det å bli møtt med den gode klemmen, enda han var av typen som ikke ville ha det. Men denne læreren hadde opparbeidet seg et slikt forhold. Han hadde trukket både kniv og alt mulig, likevel så så hun igjennom alt. Det å klare å se igjennom atferden og klare å skjønne at det er noen ting inni der som gjør at du er som du er, og tørre og stå i det som voksen, tror jeg kan være en avgjørende faktor for disse barna for at de skal berge. Men det er ikke bare barn som har en utagerende atferd som vi må se, det kan være barn som er innagerende også. Disse er vanskeligere å se. Derfor er det viktig og være bevisst på å se de som er inni seg selv og være borti dem. Jeg har som mål jeg, å være borti alle de barna som jeg har med å gjøre i løpet av dagen. De må få kjenne at jeg har sett dem i dag. Egenskapen mentalisering blir viktig i denne jobben.

Det som blir risikofaktorene oppi dette, er det at du ikke blir sett, det at du blir korrigert hele tiden og at du blir hengt ut. Det finnes mange lærere som gjør feil. Selv om vi nå er mye mer bevisst på hva vi gjør, kan vi være kjappe til å påpeke feil og mangler: *«har du ikke gjort lekse di i dag heller nei, har du ikke med deg matpakke i dag heller, nå må du si ifra hjemme»*. Det at denne eleven kanskje ikke har med seg mat, kan komme av at det ikke står noen hjemme og lager matpakke om morgenen. Her må vi som voksne anvende ulike strategier, for vi aner at det er noen ting. For ellers henger vi ut disse barna i klassen, og vi setter de inn i noen mønster der vi har bestemt at de skal stå, og der blir de stående. Begynner man med det, hjelper det ikke å komme med noe positivt, fordi eleven har fått for mange negative bemerkninger til å bry seg om det positivt. Ved bruk av negative bemerkninger «skaper» man eleven; *«jeg er sånn, jeg. Jeg klarer aldri å passe på tiden, jeg»*. Som voksen har du laget normer som egentlig ikke nødvendigvis er der, men som er en årsak til at ting er

som det er. Så for å være tilstede og klare å se bak atferden, må vi tørre å by litt på oss selv, vi som er voksne oppi det. Vi må være bevisst på oss selv slik at vi setter våre egne ting til side. Det kan være tøft i enkelte tilfeller. Men det er en kunst, det å vite hvor mye du skal gi av deg selv; hvor går grensa? Men jeg (intervjuobjekt) tror at med varme og omsorg, samtidig som du klarer å ha tydelige rammer, er alfa omega for alle barn. Du trenger ikke å la det være synlig, man må være klok nok og lage det litt skjult, eller at det blitt måten vår å være på. Det kan være utfordrende, men hvis du får det litt i ryggmargen selv at dette er måten du møter alle sammen på, så blir det naturlig. Men dette krever en veldig stor yrkesbevissthet. Det å by på seg selv og bruke noe av det man har erfart selv privat, kan i mange tilfeller være greit å relatere til siden mange av disse barna trenger å få normalisert ting. For å ikke bli *for* personlig går det an å lage en situasjon, bare for å få konkretisert situasjonen. Det å by på seg selv er viktig for relasjonen, troverdigheten, samspillet og dialogen. Dette er ekstra viktig i møte med de barna som kanskje lever under ganske vanskelige forhold. Ved å bruke omdirigering vil jeg gjennom samtale med elever får kunnskap som jeg kan anvende ved en senere anledning. Hvis et barn blir knallsint eller frustrert, eller at jeg ser at det er noen ting, kan jeg prøve å omdirigere følelsene ved å snakke om noe som eleven finner lystbetont, som jeg fikk rede på under en tidligere samtale. Eleven kommer da inn i en annen sinnstilstand, og jeg kan da komme inn på det som gjorde eleven frustrert. Dette er ikke så vanskelig å gjøre, så lenge du har investert i den første tiden. Man må vise varme og nærhet, men ha tydelige rammer. Dette er viktig for disse barna. Slik skaper du en god relasjon, noe som er en utrolig god beskyttelsesfaktor. Ved å få tilliten til et barn, kan du være med å beskytte barnet, for i det neste øyeblikket kan det hende at den tilliten gjør at du får noen betroelser som gjør at du kan komme enda et steg videre på veien for å hjelpe disse barna. Relasjonsbygging er alfa omega, og er det du bør begynne med. Relasjonsbygging er også viktig for å få klasseromsledelse. Klasseromsledelse er ikke noe du kan kjøpe deg eller får gratis. Det finnes selvsagt teknikker der du kan skremme deg til god klasseromsledelse eller til god stillhet i klassen, men det er ikke nødvendigvis godt på sikt. Det er bedre å utøve god klasseromsledelse basert på gode relasjoner med elevene.

Det man må huske på når man jobber med disse barna er de kan være veldig vár. Det kan være et ganske nitidig arbeid som tar tid, og da gjelder det å ha is i magen og gi det tid. Det handler om å rette fokuset og sette lommelykten din på det du vil skal gjenta seg.

Hva legger du i utfordrende atferd?

Jeg synes egentlig alt er utfordrende atferd fordi at du skal se alle individene bakom all atferden. Utfordrende atferd kjennetegnes ofte på utagering, med det kan være like mye utfordrende og håndtere den atferden som er innagerende; den som er stille og rolig. For dette er ofte de blomsterpottene som blir satt imellom alle de utfordrende for at klassen skal holde seg noen lunde rolig. Alle barn fortjener å bli sett! Det som er viktig å tenke på når man har med utagerende barn å gjøre, er at disse krever litt mer oppmerksomhet. Gir du disse barna den oppmerksomheten, vil disse barna være roligere. Gi de noen oppgaver, be de springe og hente noe. Hold de i aktivitet. Dette kan virke litt urettferdig overfor de andre barna, men det de andre barna får igjen er et roligere klassemiljø. Innad i kollegiet vil det bli sagt at det er den utagerende atferden som forekommer oftest. Dette kommer av atferden er synlig, og det er den atferden vi gir oppmerksomhet. Og denne oppmerksomheten kan virke negativt inn på eleven, siden man som voksen påpeker i full offentlighet hva denne eleven gjør som ikke er bra. Man setter eleven i gapestokk foran de andre elevene. Dette er *ikke* med på å beskytte de som trenger det mest. Det er klart at alle gjør feil noen ganger, men ved å reflektere over det man gjorde og ta lærdom av det, blir veldig viktig for læreren. Ta gjerne å si unnskyld til eleven i klasserommet slik at eleven forstår at du er oppriktig lei deg. Slik modellerer du også en forventet atferd, som alle kan ta med seg videre.

Alt i alt, er det viktig at man som lærer skaffer seg noen kunnskaper om det barnet som utøver en utfordrende atferd og gi litt av seg selv, for så å bygge en god relasjon. Relasjonen blir avgjørende når barnet utfordrer deg. Samtidig er det viktig med en forventningsavklaring. Det er spesielt viktig for disse resiliente barna, for de er jo litt som skremte rådyr som trenger å ha ting litt på stell. Gjør deg opp noen tanker basert på erfaring og andre opplevelser om hvordan du vil ha det i klassen, og si noe om hva de kan forvente tilbake. De resiliente barna som lever under ganske trasige forhold, kan da begynne å teste deg. Da er det om å gjøre å stå i den testinga; overse nei'er, omdiriger, gi kameratros.

Kommer du på en situasjon der du var en viktig beskyttelsesfaktor, eller har du noen historier som viser hvor viktig det å være der?

Jeg hadde for noen år siden en elev som var veldig utagerende og veldig aggressiv som jeg jobbet veldig med. Jeg jobbet sakte, men sikkert for og klare å komme innpå barnet og lære han strategier for hvordan han kunne håndtere sinnet sitt. Denne eleven var i enkelte tilfeller så aggressiv at vi måtte være fysiske og holde. Dette ble i utgangspunktet ingen god situasjon. Vi fant etter hvert en metode, hvor jeg måtte presse han ned på fanget mitt, låse armene mine i

rundt armene hans, låse føttene hans, og så måtte jeg passe hodet mitt siden han skallet. Men kunsten var å være såpass nær at jeg fikk snakket i øret på han og roe han ned. Jeg snakket bare rolige med han, omdirigerte, og kjente etter hvert at han slappet av. Dette ble etter hvert den eneste måten å roe han ned på, og han begynte å lete etter meg når han kjente at han begynte å bli illsint. Dette ble i første omgang hans strategi for å håndtere sinnet, men etter hvert lærte han andre strategier som hjalp ham med å kontrollere sinnet selv. Ja, for meg var det til tider svært slitsomt og utmattende, men det ga resultater.

I møte med disse barna som kanskje lever under litt trasige forhold; hva er det som gjør at noen klarer seg, hva er det som gjør at andre ikke klarer seg? Hva er det som er dette cluet i denne resiliensen? Hvis man klarer å se disse elevene, anerkjenne de, ikke henge dem ut, men gi de ulike strategier for å klare å håndtere ulike situasjoner, vil man som lærer har gjort mye. Dette kan ta tid, og refleksjon blir viktig.

Til slutt vil jeg bare føye med noe som jeg synes er meget viktig, måten vi *ser* barna på. Barn som kommer hjemmefra og er skitten og lukter, de er ikke så lett og like, i alle fall ikke hvis de har atferd i tillegg. Da slår yrkesprofesjonaliteten inn: man skal som lærer like alle barn! I det øyeblikket du begynner å ikke like noen, for du kommer til å komme dit at du ikke liker noen. I det øyeblikket at du tillater deg selv og spinne videre på den tanken, da er det kunsten å snu det; hva er det jeg liker ved dette barnet, eller hva må jeg investere for å like dette barnet? Alle barn fortjener å føle seg velkommen!

Vedlegg 2- Intervjuguiden

Intervjuguide

Problemstilling: *Læreren som beskyttelsesfaktor for barn som viser utfordrende atferd.*

Hensikt: praksisnær teori- bacheloroppgave

Intervjuobjekt: En lærer

Båndopptakelse: Intervjuet vil bli tatt opp på bånd. Deretter nedskrevet.

Tid: maks. 1 time.

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Resiliens: Beskyttelsesfaktorer/risikofaktorer	<i>1. Hva betyr resiliensbegrepet for deg?</i> <i>1.1. Viktige begreper i resilienstenkinga er beskyttelses- og risikofaktorer, hva legger du i disse begrepene?</i>
Utfordrende adferd i skolen; ulike typer og erfaringer.	<i>2. Hva legger du i utfordrende adferd?</i> <i>2.1 Ulike typer utfordrende adferd: Introvert/ekstrovert?</i> <i>2.1.1 Hvilken ser du på som mest fremtredende i skolen?</i>
Eksempel fra lærer. (Menneskelige opplevelser).	<i>3. Har du et eksempel på en situasjon der du ble en viktig beskyttelsesfaktor for en elev?</i>