

Katrine Sandsdalen Lia
Kandidat nr.: 9009

«Utfordrende elevatferd i skolen – hvordan skal jeg møte den?»

“Challenging student behavior in school – how should I meet it?”

En dokumentanalyse om hvordan ansatte i skolen kan arbeide med utfordrende atferd.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Katrine Sandsdalen Lia

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg benyttet dokumentanalyse som metode. Jeg har analysert tre handlingsplaner som har som formål å forebygge utfordrende atferd i grunnskolen. Oppgaven bygger på problemstillingen «Hva sier kommuners handlingsplaner om utfordrende atferd i skolen, og hvordan kan lærere og ansatte i skolen arbeide med utfordrende atferd?». Jeg har også inkludert følgende forskningsspørsmål «Hva legger handlingsplanene i begrepet «utfordrende atferd»?», «Hva er viktige forebyggende tiltak ifølge handlingsplanene?» og «Hva sier planene om klasseledelse?». Målet med oppgaven var å undersøke hvordan man kan arbeide med utfordrende atferd, og da spesielt forebygge at det skal skje uønskede hendelser. Jeg ønsket spesielt å se på hvilke tiltak, metoder og modeller handlingsplanene vektla som viktige for å forebygge utfordrende atferd. Underveis i analysearbeidet så jeg at dokumentene hadde ulike metoder, modeller og tilnærminger til utfordrende atferd. De viste også til ulike definisjoner av utfordrende atferd. Utvalget av handlingsplaner består av tre handlingsplaner fra tre ulike kommuner i Norge. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling er at jeg allerede som student har fått erfare utfordrende atferd hos elevgrupper, og så hvordan dette tynget både lærere, assistenter og ledelse ved skolen. Analysemetoden som benyttes i oppgaven er systematisk tekstkondensering (STC).

Stikkord: Utfordrende atferd, klasseledelse, relasjonskompetanse, handlingsplaner og forebygging.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	6
1.2 Studiens aktualitet.....	7
1.3 Masteravhandlingens struktur	8
2 Studiens teoretiske grunnlag	10
2.1 Utfordrende atferd.....	10
2.2 Ulike definisjoner av utfordrende atferd.....	11
2.3 Atferdsforståelse	12
2.4 Klasseledelse.....	13
2.5 Læreres relasjonskompetanse	17
2.6 Forebyggende programmer, metoder og modeller.....	20
2.6.1 Ulike programmer for å forebygge utfordrende atferd	20
2.6.2 Metoder og modeller for forebygging og håndtering av utfordrende atferd.....	22
2.7 Styringsdokumenter	25
2.7.1 Lovverk	26
2.7.2 Kommunale handlingsplaner	27
2.7.3 Dokumenter	27
3 Metode	29
3.1 Hermeneutisk vitenskapstradisjon	29
3.2 Kvalitativ dokumentanalyse som metode	31
3.3 Innhenting av empiri	33
3.3.1 Utvalg	33
3.4 Validitet og etiske betraktninger.....	34
3.5 Analyseprosessen.....	36
3.6 Analyseprosessens fire trinn	37
3.6.1 Trinn 1: Helhetsinntrykk.....	38
3.6.2 Trinn 2: Fra tema til koder	39
3.6.3 Trinn 3: Kondensering	39
3.6.4 Trinn 4: Syntese	40
4 Presentasjon av studiens funn	41

4.1	Analyseprosessens fire trinn og dens funn.....	41
4.1.1	Trinn 1	41
4.1.2	Trinn 2	42
4.1.3	Trinn 3	43
4.1.4	Trinn 4	45
4.2	For å håndtere utfordrende atferd trengs en sirkulær atferdsforståelse.....	46
4.3	En autoritativ klasseleder med god relasjonskompetanse er mest hensiktsmessig ved utfordrende atferd.....	48
4.4	Programmer, metoder og modeller som anbefales ved utfordrende atferd.....	49
5	Drøfting.....	52
5.1	Hva betyr de ansattes atferdsforståelse for elevene som viser utfordrende atferd?	52
5.2	Forebyggende programmer, metoder og modeller.....	54
5.2.1	Skoleomfattende programmer – har de en effekt?	54
5.2.2	Hvordan kan modeller og metoder bidra til å forebygge utfordrende atferd?	55
5.2.3	Hva har konflikthåndtering å si for forebyggingen av utfordrende atferd?	57
5.3	Klasseledelse.....	58
5.3.1	Er en autoritativ klasseleder det beste for elevene som utfordrer?	58
6	Konklusjon	59
6.1	En oppsummering med studiens hovedfunn	59
6.2	Erfaringer med dokumentanalyse	60
6.3	Begrensninger og veien videre.....	60
	Litteraturliste etter APA7th.....	62
	Oversikt over tabeller og figurer	64
	Vedlegg.....	65

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mitt 5 år lange utdanningsløp. Jeg har vært en av flere «prøvekaniner» som de første studentene som går masterløpet til grunnskolelærerutdanninga. Det har gjort at både vi studenter, men også USN har måtte være fleksible overfor hverandre. Dette har ført til et godt samarbeid, hvor man gjensidig har lyttet til hverandre. Det setter jeg pris på, for det har gjort det enklere å gjennomføre løpet. Jeg er takknemlig for alt studiet har latt meg erfare og oppleve, jeg har blant annet fått en praksisperiode i India. Dette var en verdifull opplevelse, både for meg som menneske, men ikke minst for meg som lærer.

Selv om studiet har vært fylt med gode opplevelser, har det også til tider vært tungt. Med Covid-19 og nettstudier har jeg til tider savnet fysiske klasserom og det å kunne se medstudenter regelmessig. Selv om dette har vært realiteten, har jeg likevel knyttet vennskap i løpet av studietiden som jeg er sikker på vil vare livet ut, og det er jeg evig takknemlig for.

Det å skrive en masteroppgave er til tider både utfordrende og krevende, og jeg hadde ikke klart å komme i havn hadde det ikke vært for veilederen min Cecilie I. Lerstang. Hun har stilt opp med gode innspill og samtaler som har motivert meg på veien til en ferdig oppgave. Jeg må også takke venner og familie som har stilt opp, og heiet på meg i denne prosessen. Nå ser jeg fram mot en lang og velfortjent sommerferie, før jeg tar fatt på nye utfordringer til høsten. Tiden som student ved USN har vært fin, og jeg har tilegnet meg mye verdifull kunnskap. Takk for meg.

Notodden, 01.06.22

Katrine Sandsdalen Lia

1 Innledning

I dette kapittelet presenterer jeg bakgrunnen for min undersøkelse. Jeg forklarer valg av problemstilling og forskningsspørsmål, og sier noe om studiens aktualitet. Jeg vil også gjennomgå studiens struktur for å forenkle lesingen av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Hver dag møter 634 674 elever på norske grunnskoler landet over (SSB, 2022). Dette mangfoldet av elever har rett på et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). Det har i enkelte kommuner blitt gjort et systematisk arbeid ved å utarbeide handlingsplaner som har som hensikt å fremme et trygt og godt skolemiljø, men også å forebygge for utfordrende atferd. Disse planene er utarbeidet med bakgrunn i en problematikk med utfordrende atferd, og i lys av §9As aktivitetsplikt som ble innført i 2017 (Opplæringsloven, 1998). I denne masteroppgaven vil jeg se nærmere på hva handlingsplanene sier om temaet utfordrende atferd, og hvordan lærere kan jobbe med utfordringene og hvordan det kan forebygges mot ytterligere utfordringer.

Norske skoler er pliktige til å følge styringsdokumenter som opplæringsloven og læreplanverket. Den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier mye om hvordan skolen skal arbeide for å fremme god psykisk helse. Vi lærere skal hjelpe og veilede elevene til å kunne møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. Elevene skal lære å respektere uenighet, og håndtere tanker, følelser og relasjoner. Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har et samfunnsmandat som starter med individet, den enkelte elev, som skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Skolen skal legge grunnlaget for at eleven senere i livet skal kunne ha et arbeid og forsørge seg selv, i tillegg til dette skal skolen bidra til at eleven utvikler holdninger og verdier (Stray, 2019). Det er store utfordringer skolen møter i arbeidet med en stadig mer mangfoldig elevgruppe, med ulik etnisk, kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn, som igjen representerer ulike holdninger, atferd og språk. Ved siden av læreversker er utfordrende atferd den største utfordringen i dagens skole (Ogden, 2022, s. 11). Det viser seg utfordrende å trekke klare grenser for hva som er vanlig, og hva som er uvanlig atferd. Det er flere skoler som har valgt å sette elevenes atferd og manglende arbeidsro på dagsordenen (Ogden, 2022). Det er fordi vanskene er i ferd med å bli omfattende, og andre gjør det for å være i forkant og forebygge at problemer oppstår. Det handler om å finne et balansepunkt mellom å innfri forventningene til hvordan elevene skal

oppføre seg på skolen, og egne behov for å være aktive, ha sosial kontakt og samhandle med jevnaldrende. Barn og unge fungerer som hele individer og hvordan de oppfører seg påvirkes av hvem de er, hvor de er, hvem de er sammen med og hva de driver med (Ogden, 2022, s. 11).

Dette er et tema som engasjerer meg sterkt, og det er fordi jeg allerede som student har erfart hva konsekvensene av utfordrende atferd gir. Det sliter på det psykososiale læringsmiljøet både i klassen, og ved skolen, det sliter på lærerne som står med utfordringer daglig, det sliter på skoleledelsen som ikke vet hvordan de skal håndtere utfordringene og ikke minst så sliter det på elevene som står i det. Disse utfordringene gir store ringvirkninger, og det er derfor viktig å vite noe om hva som kan bidra til å hjelpe. Spesielt de som står med disse utfordringene daglig. Det er elevens beste vi skal tenke på, og da må vi finne ut hvor endringer må gjøres for å hjelpe disse og hvilke endringer som er mest hensiktsmessige for å få en varig endring. En måte å finne ut av hva som kan være aktuelle tiltak for å få til en hensiktsmessig endring på, er ved å se nærmere på hvilke metoder og tiltak kommuner som har utarbeidet handlingsplaner rundt utfordrende atferd har vektlagt. Jeg har satt en målsetting med denne studien, og det er å få økt kunnskap om utfordrende atferd, og finne ut av hvordan man kan bruke denne kunnskapen i praksis. Studiens problemstilling er derfor følgende «Hva sier kommuners handlingsplaner om utfordrende atferd i skolen, og hvordan kan lærere og ansatte i skolen arbeide med utfordrende atferd?». For å spisse denne problemstillingen har jeg også valgt å inkludere tre forskningsspørsmål. Disse er «Hva legger handlingsplanene i begrepet «utfordrende atferd»?», «Hva er viktige forebyggende tiltak ifølge handlingsplanene?» og «Hva sier planene om klasseledelse?».

1.2 Studiens aktualitet

For å plassere studiens aktualitet vil jeg vise til tidligere forskning og teori på emnet. Skolen er en plass hvor barn og unge tilbringer store deler av sin hverdag. Norske skoler har en plikt til å arbeide systematisk og kontinuerlig for å oppfylle elevenes rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, og det er opplæringslovens §9A som stadfester elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998). Tross skolens plikt til å oppfylle et godt psykososialt miljø, er hverdagen på mange skoler preget av uro og konflikter (Hejlskov Elvén, 2017). En konsekvens av dette er at mye tid og energi går med til å skape ro i klasserommet, og dette går på bekostning av lærerens undervisning og elevenes læring (Hejlskov Elvén, 2017).

Det er også stor aktivitet i kommunene med utprøving av nye organisasjonsformer, strategier og tiltak. Utbyttet for barn og unge har ikke alltid stått i forhold til innsatsen, og det kan skyldes flere forhold, men den samlede ressursinnsatsen har vært beskjeden. Det letes fremdeles

etter gode løsninger, der utfordringene kan mestres innenfor rammene av ordinære barnehager, skoler, hjem og lokaltilbud (Ogden, 2022, s. 5). Selv om de fleste elever trives og mestrer skolens utfordringer, så er det en gruppe elever som ikke lykkes faglig og som ikke finner seg til rette. For disse elevene må skolen gjøre en ekstra innsats for å utvikle læringsmiljøet og tilpasse undervisningen til deres forutsetninger og behov (Ogden, 2022).

Det har ifølge Lillevik og Øien (2020) vært en økende tendens av vold og trusler i norske skoler. De presenterer også en statistikk utført av nasjonal overvåking av arbeidsmiljø (NOA) fra 2018 som viser at 14% av grunnskolelærere har vært utsatt for vold og trusler fra tredjeperson som elev, foresatte og andre de siste 12 måneder (Lillevik & Øien, 2020, s. 5). De mener også at dette tallet virker lavt, da virkeligheten noen lærere står i kan bestå av slag og spark daglig. Dette kan tyde på en underrapportering av vold (Lillevik & Øien, 2020, s. 5). De poengterer også at det ikke bare er lærerne som utsettes for vold og trusler, men at det også er et stort problem med hva som skjer i klassemiljøet og elevene seg imellom. Det som rapporteres fra lærere over hele landet, er at samtidig som volden øker i omfang, så blir den også stadig mer brutal. Det er ikke uvanlig med slag, spark og kasting av gjenstander. Uansett omfang er trusler og vold en del av skolehverdagen for alt for mange, og belastningen av å stå i dette er stor. Det vil for noen være ødeleggende for både yrkesliv og livet ellers (Lillevik & Øien, 2020, s. 5).

Drugli (2013) skriver at barn med atferdsvansker utgjør en stor andel av de barna som henvises til de ulike delene av hjelpeapparatet. Det er ulike former for atferdsvansker hos barn og unge som står for ca. halvparten av henvisningene i barnepsykiatrien. De mest utbredte diagnosene blant barn i skolealder er trasslidelser og atferdslidelser, det betyr at de fleste som jobber med barn også må forholde seg til atferdsproblematikk (Drugli, 2013, s. 11).

Med dette som utgangspunkt setter det studiens aktualitet. Utfordrende atferd er en stor utfordring for norske skoler, og det trengs mer forskning på de forebyggende aspektene ved utfordrende atferd. Denne studien er derfor mitt bidrag til feltet.

1.3 Masteravhandlingens struktur

I sin helhet er masteravhandlingen bygd opp av seks hovedkapitler, samt flere underkapitler. Hvert hovedkapittel starter med en kort beskrivelse av hensikten til kapittelet for å tydeliggjøre relevansen til studiens oppbygging og målsetning. Første kapittel inneholder introduksjonen til studien. Videre følger et teorikapittel som redegjør for sentrale begreper som er sentrale for studiens forskningsspørsmål. Der kommer temaene utfordrende atferd, klasseledelse og forebyggende tiltak mot utfordrende atferd til å være sentrale. Det tredje kapittelet inneholder studiens metodedel. Der

gjennomgås det vitenskapsteoretiske grunnlaget og kvalitativ tilnærming. Jeg presenterer dokumentanalyse som metode, og redegjør for oppgavens validitet og mine etiske hensyn. Metodedelen inneholder også en redegjørelse for utvalget av empiri, samt analyseprosessen. Jeg benyttet meg av analysemetoden STC og gjennomgår hvordan jeg jobbet med de ulike trinnene i analysen. Det fjerde kapitlet presenterer analysens resultater. I det femte kapitlet blir funnene drøftet i lys av det teoretiske grunnlaget. Til slutt oppsummeres oppgaven i mitt sjette kapittel. Her vil jeg reflektere over hvordan dokumentanalyse som metode har gått for seg, i tillegg til noen refleksjoner om veien videre.

2 Studiens teoretiske grunnlag

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske grunnlag. Jeg vil gå dypere inn på teori som er relevant for min problemstilling. Jeg vil først gå inn på begrepet utfordrende atferd, så vil jeg redegjøre for atferdsforståelse gjennom et relasjonelt perspektiv. Etter det vil jeg presentere klasseledelse, med fokus på en autoritativ stil. Videre sier jeg noe om læreres relasjonskompetanse. Før jeg i korte trekk presenterer ulike programmer, metoder og modeller som skal forebygge utfordrende atferd. Til slutt vil jeg redegjøre for ulike styringsdokumenter, og handlingsplaners plass blant disse.

2.1 Utfordrende atferd

I denne studien spiller begrepet «utfordrende atferd» en sentral rolle. Begrepet er gjennomgående i studien, og derfor vil jeg nå se nærmere på det. Det finnes flere begreper for det som beskriver utfordrende atferd, noen av disse er problematferd, utagerende atferd, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale problemer (Ogden, 2022, s. 12). Ifølge Ogden (2022) er det vanskelig å definere hva som er «ordentlige» atferdsvansker hos barn. Alle barn vil, i en eller annen situasjon, vise negativ atferd, da det er en naturlig del av det å være barn (Drugli, 2013, s. 11). Det som er felles for atferdsvansker er referansen til en vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende atferd, som har negative konsekvenser for utøveren eller andre rundt (Ogden, 2022). Utfordrende atferd er sosialt definert, det er atferd som bryter med det som er sosialt akseptert i det miljøet eller den kulturen den forekommer i. Det er også ulike alvorlighetsgrader av atferdsvansker. Ved alvorlige atferdsvansker vil den negative atferden skille seg ut fra det som er normalt for aldersgruppen i forhold til nivå, varighet, alvorlighet, sammenheng med hvor vanskene oppstår og når atferden fører til nedsatt funksjonsevne for barnet (Drugli, 2013, s. 11). Drugli (2013) mener vi kan skille mellom negativ atferd og alvorlige atferdsvansker. Begge er kategorier av utfordrende atferd, men de har ulik alvorlighetsgrad. For at en atferd skal representere en alvorlig vanske, må den gå utover barnets funksjon, og den må skille seg fra det som er normal atferd til barnets alder (Drugli, 2013, s. 11). Noen tydelige skiller mellom alvorlige atferdsvansker og vanlig negativ atferd hos barn er et intenst sinne som forekommer daglig, jevnlig dårlig humør, vansker med å regulere atferden, negativt samspill, negativ atferd i flere kontekster, klager på barnets atferd fra skole og atferden er negativ og påvirker barnets utvikling (Drugli, 2013, s. 51).

2.2 Ulike definisjoner av utfordrende atferd

Her presenterer jeg ulike definisjoner av begrepet utfordrende atferd. Mari-Anne Sørli (2000) definerer lærings- og undervisningshemmende atferd som «Lærings- og undervisningshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig arbeidsmiljø» (Ogden, 2022, s. 13). Lærings- og undervisningshemmende atferd kan føre til et høyt støy- og konfliktnivå, svak faglig framdrift og negative lærer-elevrelasjoner. Slik atferd kan vises som bråk, uro, mas, avbrytelser, opposisjon og regelbrudd. Dette kan som regel korrigeres av lærer med enkle midler og isolert sett gir slik atferd liten grunn til bekymring (Ogden, 2022, s. 13). Mange små problemer kan ha en negativ effekt på læringsbetingelsene i klassen, da ringvirkningene kan framprovosere dårlige læringsbetingelser. Håndterer man disse utfordringene på rett måte kan de gi gode sosiale og personlige læringsmuligheter for elevene, enten gjennom felles problemløsning eller gjennom konstruktive lærerreaksjoner som veiledning eller samtale under fire øyne (Ogden, 2022, s. 13).

Terje Ogden (2022) presenterer definisjoner av to ulike grader av utfordrende atferd. Den første er norm- og regelbrytende atferd som er vanskeligere å håndtere i skolen. Det kan omhandle elever som skulker, kommer for sent, som konsekvent ikke følger skolens regler og normer for tilpasset og hensynsfull atferd (Ogden, 2022, s. 13). Denne type atferd defineres av Ogden (2022) som:

Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling (Ogden, 2022, s. 13).

Denne definisjonen viser at det handler om atferd som bryter med hva man normalt ville godta i skolen eller den enkelte klassen. Det er ingen nøyaktige avgrensningskriterier i definisjonen, og den angir heller ikke hva problemene består i. Både elever som har en utagerende og konfliktpreget mestringsstil og elever som har emosjonelle eller tankemessige problemer omfattes av definisjonen (Ogden, 2022, s. 14). Konsekvensen av disse utfordringene er ikke bare at undervisningen forstyrres eller avbrytes, men den hemmer også elevenes læring og utvikling. Norm- og regelbrytende atferd forbindes med individuelle kjennetegn og sosial bakgrunn (Ogden, 2022, s. 14). Den andre er alvorlige atferdsproblemer, og den definerer han på følgende måte «Alvorlige atferdsproblemer viser seg som vedvarende fiendtligheter og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser. Hos ungdom omfatter

problemene lovbrudd, vold, rømming, skulk og motarbeiding av voksen autoritet» (Ogden, 2022, s. 14). Disse atferdsproblemene er ofte mer omfattende og vedvarende, og krever umiddelbar og ofte omfattende innsats fra skolen og dens støtteapparat, og helst i samarbeid med hjemmet. Denne type atferd er knyttet til risikoinndikatorer hos eleven selv, familie, venner og lokalmiljø. Den skaper problemer som må løses gjennom tverretattlig innsats, økt kontakt og samarbeid mellom hjem og skole. I noen tilfeller vil henvisning til PP-tjenesten, psykisk helsevern og barneverntjenesten være aktuelt, selv om de fleste problemene må løses av skolen selv (Ogden, 2022, s. 14).

Her har jeg presentert definisjonene av ulike grader av utfordrende atferd. Felles for disse er at atferden forstyrrer omgivelsene rundt, i form av uro, opposisjon og atferden bryter med det som er forventet av den enkelte. Atferden forverres for hver av definisjonene, og kjennetegnes av fiendtlighet og at den hindrer en positiv samhandling med andre. Det er Ogden sin definisjon av utfordrende atferd jeg legger til grunn videre i oppgaven.

2.3 Atferdsforståelse

Et relasjonelt perspektiv på atferd forutsetter et positivt syn på eleven. Positivt elevsyn kan ifølge Sollesnes (2008) begrunnes i et humanistisk perspektiv. Atferdsteori, psykodynamisk teori og systemteori har forklart de bakenforliggende tankene ved arbeid med problematferd (Sollesnes, 2008, s. 63). Atferdsteorien har et særlig fokus på den synlige atferden, mens den psykodynamiske teorien ser på de bakenforliggende tankene ved arbeid med problematferd. Systemteoriene trekker i tillegg inn faktorer som miljø og kommunikasjon (Sollesnes, 2008). Systemteorien retter søkelyset over noe av det som foregår i relasjonen mellom elev og lærer. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv legger læreren til rette for at eleven kan konstruere sin egen virkelighet. I dette teoretiske perspektivet vil alle aktører bidra til å skape sin egen virkelighet. Aktøren går fra å være et objekt i en u håndterlig sammenheng, til å bli subjekt i sin egen virkelighetsforståelse. Da blir atferd forklart som gjensidig påvirkning gjennom samhandling (Sollesnes, 2008, s. 65). Hvis atferden har blitt utfordrende, må det bety at det har oppstått et problem på ett eller annet nivå i den forutgående samhandlingen. Eleven kan få en endret forståelse og følelse av det som tidligere har vært og er problematisk, og som viser seg i form av utfordrende atferd. Bak den utfordrende atferden ligger det en følelseskomponent, og en forståelseskomponent (Sollesnes, 2008). Noe som er problematisk i arbeidet med elever med utfordrende atferd, er at de ikke bare lærer i de strukturerte læringssituasjonene, men også i de ustrukturerte. Da kan læringen være alt fra berikende til destruktiv. Det skjer en del metalæring i skolen, og dette må lærere ta hensyn til (Sollesnes, 2008). Metalæring er også et produkt av påvirkning mellom mennesker, altså relasjoner. I det

konstruktivistiske synet menes det at læreren har en påvirkningskraft det er verdt å ta hensyn til. Påvirkningen ligger imidlertid ikke i bruk av formaninger og henvisninger til regler, men i å framstå som en sosial ressurs for eleven (Sollesnes, 2008, s. 66).

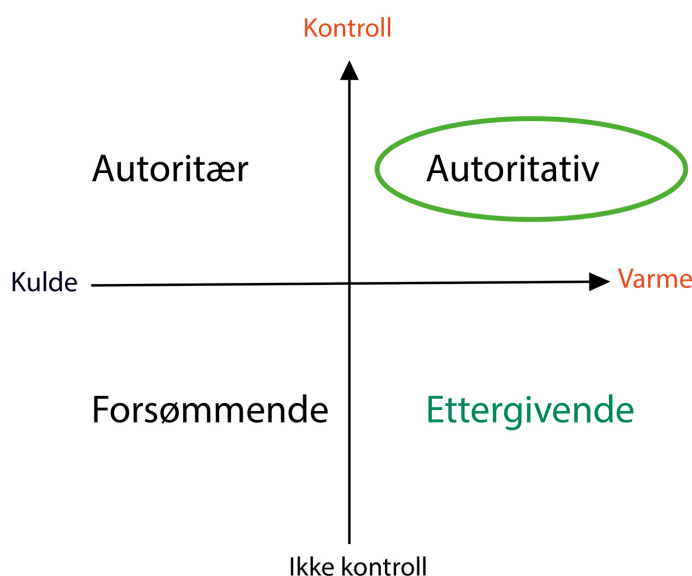
Relasjonelt perspektiv på læring inngår i en sosialkonstruktivistisk forståelse av mennesket som aktør i samfunnet (Sollesnes, 2008, s. 43). Den enkelte aktør konstruerer sin sosiale forståelse, og dermed også rammene for sitt liv, i samspill med andre aktører. Det relasjonelle perspektivet setter søkelyset på de læringsmulighetene som oppstår i alle sosiale sammenhenger, men der pedagogen bevisst legger til rette for potensielle læringsituasjoner i relasjonen mellom lærer og elev (Sollesnes, 2008, s. 43). Læring skjer i de sosiale situasjoner vi opptrer i, og vi påvirker og blir påvirket av de ulike arenaene og personene som vi treffer der. I den sammenheng kan det bety at eleven lærer utfordrende atferd i disse sosiale sammenhengene. Da blir det lærerens oppgave å sørge for at læringen blir konstruktiv for eleven (Sollesnes, 2008, s. 43).

2.4 Klasseledelse

Klasseledelse handler om hvordan lærere leder læringen i klasserommet. Lærere leder hovedsakelig gjennom å undervise, og klasseledelse er derfor nært knyttet til det fagdidaktiske og læringsorienterte arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lærere skal gjennom klasseledelse ha blikk for den enkelte elev, samtidig som de har overblikk over klassen som faglig og sosialt fellesskap. Klasseledelse krever utvikling av strukturer, rutiner og kultur. Andre betydningsfulle deler av klasseledelse er relasjoner, samspill og samarbeid mellom skolens ansatte. Det er essensielt at lærere kan håndtere en skoleklasse for å lykkes i arbeidet sitt. Uten denne kunnskapen er det den viktigste årsaken til utbrenthet og stress (Ogden, 2022). Klasseledelsesbegrepet har fått et bredere innhold i dagens skole, enn tidligere år. Før handlet det om å holde disiplin, men i dag skal klasseledelse bidra til sosial inkludering, til økt trivsel og et trygt læringsmiljø (Ogden, 2022). Terje Ogden definerer klasseledelse som: «Klasseledelse er retningslinjer for hvordan lærere og elever sammen skaper produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter samtidig som de bidrar til et trygt og inkluderende læringsmiljø» (Ogden, 2022, s. 119).

Det finnes ulike dimensjoner for klasseledelse. De ulike dimensjonene er autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende. Teorien om autoritativ klasseledelse opererer med to akser, kontroll og grad av omsorg/varme. Dette er forskjellig fra den autoritære stilen som har lite varme og omsorg, men mye kontroll. Eller den ettergivende som har mye varme, men lite kontroll.

Den forsømmende stilen kjennetegnes ved å være kald og utydelig, likegyldig og ikke tilstede (Moen & Moen, 2020).



Figur 1: Ulike dimensjoner av klasseledelse (Westrheim, 2015)

Teorien om autoritativ stil bygger på Baumrinds (1991) forskning. Baumrind studerte foreldres oppdragerstil, og i senere forskning trekkes paralleller fra Baumrinds forskning til skoleaspektet og klasseledelsesstil (Ogden, 2022). Det teoretiske grunnlaget for å tenke at lærere og andre ansatte på skolen kan ha en lignende innflytelse som foreldre, er at voksne er modeller for hva som skal til for å bli kompetente medlemmer av den sosiale sammenhengen, gruppen eller samfunnet de tilhører (Vaaland, 2017). Barn lærer verdier og holdninger gjennom sine rollemodeller, og de adopterer forventninger, verdier og standarder når de har en god og støttende relasjon til voksne. Da snakker man om sosialiseringprosesser, og hvis disse er generaliserbare kan også lærere påvirke elevers motivasjon og skoletilpasning basert på gode støttende relasjoner. Lærere skaper en kontekst, i likhet med foreldre, som setter preg på elevene og deres utvikling (Vaaland, 2017). Elever sosialiseres gjennom det klimaet som lærere skaper i klasserommet, og best ut kommer de som har lærere som praktiserer en autoritativ klasseledelse (Vaaland, 2017). Disse lærerne utøver kontroll i form av konsistent etablering og forsterkning av regler, de ivaretar elevens behov for omsorg og støtte, og jobber med etablering og oppfølging av strukturer for elevenes aktiviteter (Vaaland, 2017). Kontrollaksen handler om hvordan den voksne stiller tydelige krav og uttrykker forventninger til barnet (Vaaland, 2017). Kravene må tilpasses både barnets alder og utvikling. Kontrollaksen omfatter også at de voksne er konsistente i sine krav og forventninger, og reagerer dersom forventningene ikke blir innfridd. Det vil si at det blir etablert regler for hva barnet kan og ikke kan gjøre, plikter og forventninger om samhandlinger. Dersom barnet bryter med disse,

må de voksne reagere med grensesetting eller kontroll (Vaaland, 2017). Autoritativ klasseledelse kjennetegnes av at den vektlegger både positiv relasjonsbygging og grensesetting.

Den autoritative klasseledelsesstilen støttes også i forskningsmiljøet. Pellerin (2005) fant ut at skoler som arbeider etter det autoritative prinsippet, har best resultater på elevers motivasjon, skolevegring og skulk (Moen & Moen, 2020, s. 199). Ungdommer trenger tydelige rammer, sammen med dialog, fordi det skaper trygghet, både emosjonelt og sosialt. De trenger å ha rammer å forholde seg til, spesielt i ungdomstiden som er en tid hvor de er spesielt risikosøkende. Noen argumenter for å være tydelig på verdier, normer og forventninger ved å sette grenser er ifølge Moen & Moen (2020):

1. Elevene lærer hva det vil si å være en del av samfunnet. For at samfunnet skal fungere, må de utvikle ferdigheter som gjør at de kan forholde seg til andre. De må tåle å bli satt krav til. De må lære seg å takle tilbakemeldinger når ting ikke er gjort på en tilfredsstillende måte. Det må være ærlige tilbakemeldinger, gitt med omsorg, som formidler at vi har en høy standard, og tro på at eleven kan leve opp til det (Moen & Moen, 2020, s. 199).
2. Elevene lærer at rammer gir forutsigbarhet og dermed trygghet. Det skaper trygghet å vite hvilke regler som gjelder, og hvordan det er forventet at en er mot hverandre på skolen. Et klasserom uten rammer, normer, eller regler for atferd vil skape uforutsigbarhet, utrygghet og kaos (Moen & Moen, 2020, s. 200).
3. Elevene lærer at rammer bidrar til at de i større grad unngår å utsette seg selv, og andre for fare. De blir bevisste på hva som er farlig, hva som er tillat og ikke tillat og også hvilke forventninger det er til uønsket atferd (Moen & Moen, 2020, s. 200).

«Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette finnes det to sentrale strategier for, og ifølge Lyng og Eriksen (2018) er disse atferdsregulering og relasjonsarbeidet mellom lærer og elev. Med atferdsregulering mener de praksiser som er rettet mot å regulere elevene til å opptre på måter som fremmer læring og gjennomfører undervisningen, og som fremmer et godt psykososialt miljø preget av trivsel og positiv samhandling (Eriksen & Lyng, 2018). For elevens læringsutbytte trekkes ofte betydningen av relasjonen mellom elev og lærer frem som svært sentral. Den relasjonen er også viktig for elevenes trivsel generelt og for miljøet i klassen (Eriksen & Lyng, 2018, s. 41). Sosial tilhørighet er ikke bare avgjørende for personlig vekst og sosial trivsel, men også for kunnskapstilegnelse og læring (Nilsen, 2017, s. 166). Hos elever som viser uro, blir begrepet selvregulering sentralt for å finne ut hva uro kan innebære. Selvregulering blir definert som

ferdigheten til å kunne håndtere tanker og følelser på en måte som gjør at eleven fleksibelt kan delta i de mange skiftningene i en lærings situasjon (Nilsen, 2017, s. 166).

Det er viktig å ha regler i skolen, hvor noen regler er skoleomfattende og andre gjelder for den enkelte klasse. Noen regler er det hensiktsmessig at gjelder for alle på skolen, og at de både blir støttet og håndhevet av de ansatte på skolen. Regler forenkler hverdagen for elever og ansatte ved at de gir viktig informasjon om hva som er lov og ikke. Reglene bør være få, korte, lette å forstå og enkle å administrere (Ogden, 2022, s. 126). Det er en fordel om de formuleres positivt, og beskriver ønsket atferd fremfor «ikke-budskap». Skal reglene ha en funksjon, er det viktig at de håndheves på en konsekvent måte (Ogden, 2022). Det innebærer like mye å bekrefte elever som følger reglene, som det å påpeke regelbrudd. Ifølge Ogden (2022) er det viktigere at det reageres, enn hvor alvorlig reaksjonen er på regelbrudd. Reaksjonene bør være forutsigbare, konsekvente og helst rimelige (Ogden, 2022). Rutiner beskriver aktiviteter eller gjøremål som gjentar seg regelmessig gjennom skolehverdagen. Fordelen med rutiner, fremfor regler, er at disse kan innarbeides som gode vaner og da trengs det ikke brukes energi på. Det å ha velfungerende rutiner er arbeidsbesparende og gjør det enklere å manøvrere i skolehverdagen for både lærere og elever (Ogden, 2022, s. 128). Elever eller klasser med utfordrende atferd trenger i utgangspunktet det samme som alle andre elever, god undervisning (Ogden, 2022). Denne elevgruppen er vanligvis mindre motiverte for tradisjonell formidlingspedagogikk, hvor lærer underviser og elevene lytter. De gir gjerne direkte uttrykk for sine meninger, eller blir borte fra skolen (Ogden, 2022). Manglende utholdenhet er en utfordring for elevene i skolearbeidet, blandet med en lav toleranse for uenighet og frustrasjon. Skoledagene og timene blir gjerne for lange, og de har behov for avveksling og alternative aktiviteter (Ogden, 2022). Det er lurt å starte med å etablere positive sosiale bånd til elevene, gjerne gjennom å ta seg tid til å prate med den enkelte eleven. Med denne elevgruppen er det hensiktsmessig å gi elevene umiddelbare tilbakemeldinger, og hvis de svarer feil, gi de nye hint eller ledetråder og en ny mulighet til å svare før spørsmålet går videre til neste elev (Ogden, 2022). Når forventninger og krav til arbeidsinnsats er tilpasset elevens kognitive forutsetning, utholdenhet og læringsferdigheter, så øker elevens sjans for å lykkes (Ogden, 2022). Motivasjonen til elevene vil også avta om de aldri møter på noen utfordringer i undervisningen, derfor kan de av og til ha behov for oppgaver som de må strekke seg for å klare. Da befinner elevene seg i det som Vygotsky (1978) kaller den proksimale utviklings sone, hvor de løser oppgaver som de kan klare med stor innsats og tilstrekkelig, men riktig hjelp fra noen som kan mer (Ogden, 2022, s. 130).

Læreres væremåte avgjør ofte om en situasjon dempes eller trigges. Ved utfordrende atferd er lærerens analyse og håndtering sentrale faktorer for å lykkes med endringsopplegg (Rønhovde, 2010, s. 163). Det er den voksne som har ansvar for å sette tydelige rammer, som må tørre å være

upopulær og å tåle motstanden. Det må likevel gjøres på en måte som ungdommen tåler og respekterer, selv om de til tider kan vise stor motstand og uenighet. Læreren må derfor være bevisst på hvordan og hvorfor disse rammene settes, i møte med klassen. Som lærer er det viktig å være bevisst egne holdninger og verdier. På den måten skapes tydelige rammer, og det er tydelig at det er den voksnes ansvar å lede klassen (Moen & Moen, 2020, s. 198). Det trengs en tydelig ledelse, som går foran som et godt eksempel på hva som er akseptabel og ikke-akseptabel atferd. Det er ikke den enkelte lærers ansvar å bestemme hvilke grenser som skal gjelde for hele skolen, men det er den enkelte lærers ansvar å være en tydelig leder i klasserommet (Moen & Moen, 2020, s. 198).

2.5 Læreres relasjonskompetanse

To ofte brukte beskrivelser av lærerprofesjonen er at den er en relasjonsprofesjon eller en omsorgsprofesjon (Skrøvset et al., 2017). Det er spesielt tre sider ved det relasjonelle aspektet ved lærerrollen som gjør at det skiller seg noe fra andre yrker. Læreryrket gir mulighet for kontakt med barn og unge over tid, og det er få yrker som involverer denne type kontinuerlig interaksjon. Læreryrket skiller seg fra andre yrker ved at lærerne skal skape og opprettholde relasjoner til ei gruppe av barn og unge samtidig. For det tredje skal ikke lærerne bare utvikle gode relasjoner til elevene, men også til foreldre, kollegaer og ledere. I tillegg til dette så skal lærerne forholde seg til relasjonene elevene seg i mellom, noe som gjør klasserommet til et komplekst nettverk av relasjoner som lærerne både skal ha kontroll over og bruke aktivt i undervisningen (Skrøvset et al., 2017, s. 26).

Det verdsettende perspektivet handler om at man vil elevene sine vel, og at man bidrar til å utvikle elevene både faglig og sosialt. Formålsparagrafen for skolen bygger på de samme verdiene. I tillegg til å inneha, og stå for gode verdier, bygger det verdsettende perspektivet på at en verdsettende lærer gjør noe aktivt for å utvikle elevene (Skrøvset et al., 2017, s. 49). Å være en verdsettende lærer er også være en verdsettende leder. Man kan anse læreren som en rollemodell, den som sørger for det gode læringsmiljøet og på den måten bygger tillitsrelasjoner med elevene. Tillit er avgjørende (Skrøvset et al., 2017, s. 51). Man kan ikke kreve eller bestemme at man skal få tillit, det er noe man får når det er fortjent, og det kan gjøre det utfordrende. Et tillitsforhold bygges opp over tid, og det går fortene å bryte den ned enn å bygge den opp. Fallmyr (2020) mener en av de viktigste egenskapene pedagoger må ha er evnen til å tolerere en variasjon av egenskaper, ferdigheter, behov og væremåter. De må også tolerere det brysomme og utfordrende. Det er fordi det er dette som skaper tillit, som igjen skaper trygghet. Dette er fundamentet til en god relasjon (Fallmyr, 2020, s. 18). Barn har et grunnleggende behov for trygge relasjoner (Brandtzæg et al.,

2016). De blir trygge når de opplever å bli forstått og anerkjent, da må de voksne forsøke å forstå de innenfra. John Bowlby utviklet tilknytningsteorien etter andre verdenskrig, da mange barn ble foreldreløse og hjemløse (Bowlby, 1969, sitert i Nilsen 2017, s. 171). Arbeidet med tilknytningsteorien gjorde Bowlby oppmerksom på hva barns forhold til foreldrene hadde å si for deres sosiale og emosjonelle utvikling. Det han kom frem til, var at barn som hadde fått en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner i oppveksten, har større sjanse for å knytte seg til andre utenfor familien senere. Mens de som vokser opp uten et trygt og stabilt bånd, utvikler lett stressreaksjoner og mistillit til andre (Nilsen, 2017, s. 171). Om vi overfører denne teorien til skolesettingen, vil det være klare paralleller mellom god foreldreomsorg og læreromsorg. Derfor blir det viktig i møte med urolige elever å skape tillit. Det er essensielt å kjenne til hvordan eleven har det hjemme. Om man har dette med seg, så kan man unngå å se atferdsproblem som en konstant egenskap hos eleven, og heller forstå atferden som et kontekstuellet utslag i bestemte situasjoner (Nilsen, 2017, s. 171).

Fallmyr (2020, s. 39-41) presenterer i boka si *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* ni egenskaper som skaper gode relasjoner, og disse er:

1. Pålitelighet
2. Tydelighet
3. Forutsigbarhet
4. Åpenhet og involvering
5. Anerkjennelse
6. Humoristisk sans og evne til å skape positive følelser
7. Konflikthåndtering
8. Følelshåndtering
9. Empati

Relasjonsbygging er å kultivere disse egenskapene, som kortere sagt handler om struktur og krav, anerkjennelse og støtte og empati og følelsesbevissthet. Denne modellen er basert på Baumrinds (1991) autoritative oppdragerstil med en varmedimensjon og en kontrolldimensjon, men det er også lagt til en tredje dimensjon som omhandler empati og affektbevissthet. Den legger også til grunn at gode voksen-barnrelasjoner ivaretar fire grunnleggende psykologiske behov. Disse er tilknytning og tilhørighet, autonomi og selvhevdelse, utforskning og mestring og opprettholdelse av et stabilt selvbilde (Fallmyr, 2020).

Videre sier Fallmyr (2020) noe om relasjonsbyggingens tre faser. Disse er relasjonsetablering, relasjonsvedlikehold og relasjonsreparasjon. Relasjonsetablering handler om å raskt skape trygghet og tillit ved å synliggjøre og bruke de ni prinsippene for gode relasjoner (Fallmyr, 2020, s. 42). I denne fasen er det ulike innfallsvinkler å benytte seg av. Kort oppsummert er det viktig å vise en

genuin interesse i elevene, finne ut av interesser og atferdsmønstre, og benytte seg av dette når man skal bli kjent og bygge relasjoner. Påpek de positive sidene hos elevene, involver elevene i å tydeliggjøre normer og holdninger som alle ønsker. By på deg selv, og la elevene få vite noe om deg. Dempe engstelse ved å si at de må si ifra hvis de ikke forstår det du sier eller oppgaver, og ha klare rammer og forventninger til elevene. Den neste fasen kalles relasjonsvedlikeholdsfasen og handler om å bruke de ni prinsippene for gode relasjoner hver dag (Fallmyr, 2020, s. 43). Her kan ulike misforståelser, konflikter, med følelsene som følger med, ha kommet til overflaten. Her handler det om å følge med på tegn til brudd i relasjoner. De vanligste tegnene er følelser som sinne, skam og ulike former for avmakt. Atferden kan vises som tilbaketrekking eller angrep. Her er konflikthåndtering og følelsesguiding viktige redskaper for å vedlikeholde relasjoner (Fallmyr, 2020). Den tredje og siste fasen handler om hvordan man kan bygge opp relasjonen hvis den er betydelig svekket eller ødelagt, og kalles relasjonsreparasjonsfasen. Her kreves det ofte å måtte spole tilbake til tidligere hendelser, og validere den andres opplevelser og forsøke å forsones. Hvis en lærer-elevrelasjon er preget av mistillit, usunne konflikter eller avstand, vil eleven i liten grad ta til seg trøst, råd og langt mindre krav eller grensesetting (Fallmyr, 2020, s. 251). I slike tilfeller er det den voksnes ansvar å reparere eller bedre relasjonen. En måte å gjøre dette på er å ta ansvar for egne feiltrinn, stå i det og tåle eventuell skamfølelse og skyldfølelse, og be eleven om unnskyldning (Fallmyr, 2020, s. 251). Hvis du som voksen gjør dette på en hensiktsmessig måte, ved å unngå å forklare for mye, og heller vektlegger elevens opplevelse og validerer følelsene eleven hadde i situasjonen. Så vil eleven tro på deg, og det vil øke sannsynligheten for at eleven gjør det samme mot andre (Fallmyr, 2020, s. 251).

Forskningen støtter oppunder den foregående kunnskapen. Allerede i 1932 skrev Williard Waller, en amerikansk sosiolog, at relasjoner til elever, foreldre, kollegaer og ledere står helt sentralt i læreres arbeid (Skrøvset et al., 2017). I 1975 skrev Lortie at det å skape og utvikle relasjoner til barn og unge over tid er en hovedmotivasjon for å velge læreryrket og også for å bli værende i yrket (Skrøvset et al., 2017, s. 25). Forskere som Cornelius-White (2007) og Hattie (2009) mener at gode relasjoner mellom lærer og elev er av særlig stor betydning for elevenes læring og utvikling (Skrøvset et al., 2017, s. 25). Noen studier har sett på kvaliteten på lærer-elevrelasjonen og assosiert den med elevenes motivasjon for arbeid med fagene og holdninger til skolen, men også til lærernes selvtillit og trivsel i skolen (Skrøvset et al., 2017, s. 25). En forskningsgjennomgang fra 2016 viste at det å ha et godt forhold til læreren, beskytter elevene mot tidlig frafall i skolen, og i tillegg påvirker det elevenes psykiske helse. Forskerne fant også ut at det er de sårbare elevene som har mest å tjene på at relasjonen til læreren blir sterkere, og framhever

betydningen for en elev av å ha en avgjørende god relasjon til minst en voksen på skolen (Skrøvset et al., 2017, s. 26).

2.6 Forebyggende programmer, metoder og modeller

I dette underkapittelet vil jeg presentere ulike programmer, modeller og metoder for å forebygge og håndtere utfordrende atferd. Uro og konflikter i klasserommet kan være et eksempel på et problem som fagpersoner ønsker å håndtere på en bedre måte, med et gitt tiltak (Pettersvold & Østrem, 2019). Disse presenteres med bakgrunn i funnene fra min dokumentanalyse, og kunnskapen som presenteres her vil bli tatt opp i oppgavens drøftingsdel.

2.6.1 Ulike programmer for å forebygge utfordrende atferd

Det har vært en merkbart tendens siden tusenårsskiftet, om at aktører utenfor skolen i flere norske kommuner lykkes med å framstille en bestemt pedagogisk modell som den rette veien å gå for å løse både faglige og sosiale utfordringer (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 235). Det finnes ingen samlet oversikt over hvilken utbredelse ulike former for intervensjoner pedagogiske programmer har i skoler og barnehager i norske kommuner, men mye tyder på at bruken er økende (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 236). Blant disse programmene finner vi PALS, ART, Mitt valg og Psykologisk førstehjelp, og disse vil jeg nå presentere i korte trekk.

PALS står for «positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling» (Aasheim et al., 2018). Det er en skoleomfattende tiltaksmodell som har som mål å utvikle en positiv skolekultur for å styrke elevenes skolefaglige og sosiale ferdigheter, samt å forebygge og redusere utfordrende atferd. Målgruppen for modellen er alle elever og ansatte på 1.-10. trinn, og alle involveres i og utenom undervisningssituasjonen på alle skolens områder. Modellen inneholder tre innsatsnivåer, som også kan kalles tre målgrupper. Den første er universelle innsatser som omfatter alle. Der er målet å begrense risikoutvikling på det laveste mulige innsatsnivået, det skjer ved å redusere risikofaktorer som læringshemmende atferd, sosial isolasjon, skulk, ensomhet, sosial utstøting, dårlig selvbilde, usikkerhet og angst, utrygge relasjoner og mobbing eller trakassering. Elever som ikke oppnår tilfredsstillende resultat av de første universelle innsatsene får intensivert individuelle eller gruppebasert sosial og skolefaglig opplæring og støtte gjennom de to neste nivåene i modellen (Aasheim et al., 2018). Det andre innsatsnivået retter seg mot elever som er i en moderat risiko for å utvikle utfordrende atferd, og som viser dette av og til, i form av bråk, uro, konflikter og hærverk. Det tredje innsatsnivået omfatter individuelt tilpassede opplegg, og retter seg mot elever som har en høy risiko for sammensatte og alvorlige atferdsproblemer. Denne gruppen kan også få tilbud om

familiebasert innsats, gjennom et samarbeid med PP-tjenesten, barnevernstjenesten eller skolehelsetjenesten (Aasheim et al., 2018). Når jeg her nevner PALS, må jeg også inkludere informasjon om kritikken av den. Dette programmet blir blant annet kritisert for å forsterke den detaljerte myndighetsstyringen av skolen, hvor elevene gjøres om til klienter. Den underminerer læreres og foreldres innflytelse og makt i skolen. PALS bygger i tillegg på prinsippet om belønning og ytre motivasjon (Beck, 2008). Beck (2008) sier også at det ikke er forsket direkte på PALS, og den forskningen som er blitt gjort er for små til å generaliseres. Cecilie Haugen (2020) mener at PALS fasiliterer en autoritær skolekultur gjennom å ha som mål å uniformere kunnskapsgrunnlag, verdier og standardisere handling på alle arenaer, og for alle lærere, elever og foreldre. Ho mener hensikten er å nettopp innskrenke autonomi, å unngå «privat praksis» med det mål å effektivisere skolen både økonomisk og læringsmessig gjennom å gjøre «det som virker» (Haugen, 2020).

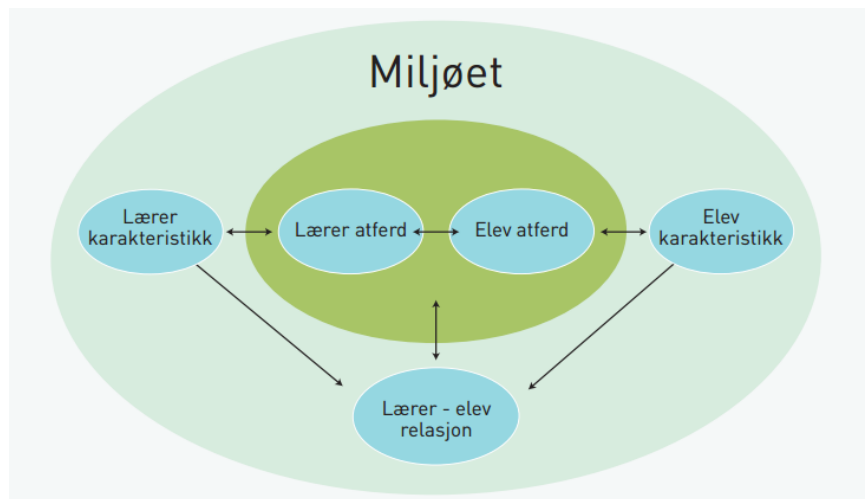
ART står for Agresjon Replacement Training, og er et manualbasert program som retter seg mot barn og unge i alderen 4 til 20 år som har alvorlige atferdsvansker eller som er i risiko for utvikling av slike vansker (Bufdir, 2015). Det er en opplæringsmetode for sinnekontroll. Metoden er i utgangspunktet ment som en terapeutisk tilnærming. Ifølge Bufdir har metoden vist seg effektiv for å forebygge aggressiv atferd hos barn og ungdom (Bufdir, 2015). Metoden består av tre komponenter; sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonnering (Rasmussen & Strøm, 2017). En viktig komponent i ART-tenkingen er bruken av belønningssystemet pogs. Pogs er en brikke, som elevene får når de har vist ønsket atferd. HelART dreier seg om å benytte ART metodikken på hele klasser/skoler og i barnehager (Pettersvold & Østrem, 2019). HelART-systemet har også mottatt kritikk, og da særlig for bruken av belønningssystemet pogs. HelART har også fått kritikk for mangelen på forskning som kunne gitt mer håndfast dokumentasjon på at dette fungerte i praksis (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 248)

«Mitt valg» er et program i sosial og emosjonell læring, som skal bygge livsmestring og god psykisk helse (Determittvalg, u. å.). Programmet bygger på sitatet «Det er bedre å bygge barn enn å reparere voksne», som også er mottoet til Lions Norge. Det er Lions Norge som har opprettet stiftelsen Det er mitt valg (Determittvalg, u. å.). I «Mitt valg» øver barn og unge på å utvikle ferdigheter innen fem områder; selvbevissthet, selvkontroll, sosial bevissthet, relasjonelle ferdigheter og ansvarsfulle avgjørelser. I følge Asheim og Sæle (2021) er det gjennomført en norsk effektstudie av «Mitt valg», men resultatene på de fleste utfallsmålene viser ikke effekt av programmet. På de fleste av utfallsmålene viser ikke programmet positive effekter. De skriver videre at det er litt diffuse beskrivelser av problemområdet og de ulike målsettingene (Asheim & Sæle, 2021).

Psykologisk førstehjelp er praktiske psykologiske hjelpemidler rettet mot barn og unge fra 4 til 18 år, denne metoden har blitt bredt distribuert i norske barnehager, skoler, helsestasjoner og hjem de siste årene (Pettersvold & Østrem, 2019). Teoriene og teknikkene i Psykologisk førstehjelp tar utgangspunkt i terapeutiske metoder hentet fra den kognitive atferdsterapeutiske tradisjonen, og med dette flyttes terapeutiske teknikker ut av terapirommet og inn i barns hverdagsliv (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 37). Det er et psykoedukativt selvhjelpsskrin, som har til målsetting å tilby alle barn og unge måter å håndtere psykologiske utfordringer i livet på (Pettersvold & Østrem, 2019). Materialet er dermed ikke kun et verktøy ved indikasjon på psykiske plager, men er tenkt noe alle unge potensielt kan ha nytte av (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 38). I Psykologisk førstehjelp oppmuntres barn og unge til å endre tankene sine i en virkelighet der bakenforliggende årsaker i liten grad utforskes. Selvhjelpsmaterialet kan dermed formidle at det er den unge selv som først og fremst må endre seg, ikke andre mennesker, måter å organisere klasserommet på, læreres pedagogikk eller samfunnets organisering og idealer (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 49). En utfordring med å tilpasse en terapeutisk tilnærming til generell forebygging av psykiske helseplager er at den psykologiske teorien snevres inn betraktelig. De bakenforliggende årsakene til barn og unges strev og plager blir i liten grad tematisert. Tankene blir kun delt inn i to kategorier, med tydelig positive og negative fortegn. Ansvar for å endre tanker og handlinger ligger da hos barnet og verdien av å kunne tenke negativt vektlegges ikke (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 52).

2.6.2 Metoder og modeller for forebygging og håndtering av utfordrende atferd

Wubbels relasjonsmodell gir et bilde av hvordan en utvikler relasjoner gjennom kvaliteten av interaksjoner (Roland, 2016). Interaksjoner kan bli sett på som ulike møtepunkter som oppstår i møtet mellom pedagogen og elevene, fra første gang de møtes og framover i tid. Slike møter blir sett på som byggesteiner i utviklingen av relasjonene. De må også forstås som sirkulære, slik at de som inngår i interaksjonen gjensidig påvirker hverandre (Roland, 2016). Pedagogen og eleven(e) påvirker hverandre gjensidig. En relasjon mellom pedagog og elev kan forstås som en generalisering av meningen de opplever i interaksjonene med hverandre (Roland, 2016). Læreren må forholde seg til to nivåer, det er lærerens relasjon med en individuell elev og relasjonen med en gruppe eller klasse elever. Det er lurt å fokusere på begge disse nivåene, og bli bevisste mulighetene for å utvikle gode relasjoner. Den individuelle relasjonsbyggingen skaper nok en større grad av nærhet, mens den kollektive treffer flere elever på en gang (Roland, 2016).



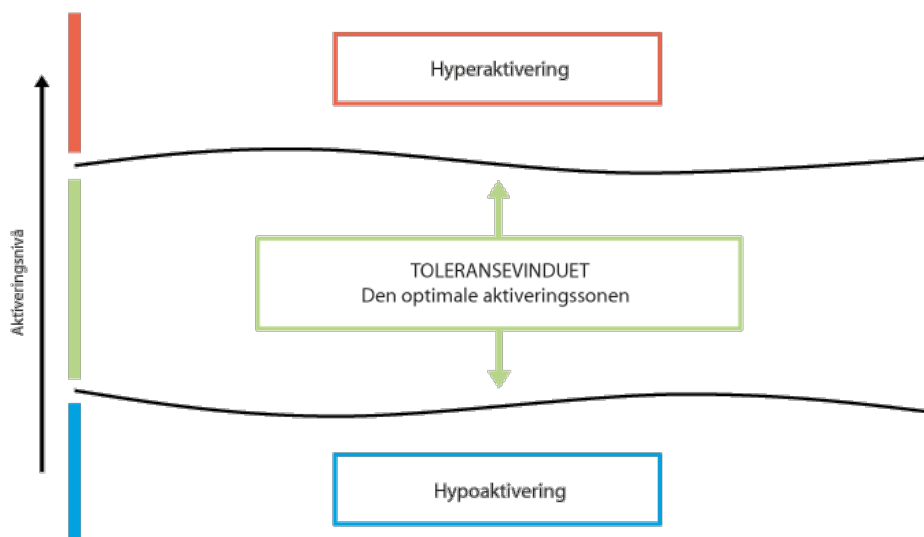
Figur 2 Wubbels relasjonsmodell (Wubbel, 2015)

Aggresjonsdempende kommunikasjon har som mål å dempe aggresjonen med å benytte en rolig og trygg kommunikasjon. Den skal bidra til å gi oversikt, forutsigbarhet og trygghet (Lillevik & Øien, 2020). For å få til dette må læreren snakke rolig og forståelig og forsøke å skape en vinn-vinn-situasjon, man må lete etter kompromisser. Læreren må sette grenser, og være tydelig på hva han/ho kan møte eleven på, og hva som ikke kan fires på. Man må synliggjøre eventuelle konsekvenser dersom den aggressive atferden fortsetter (Lillevik & Øien, 2020). Gjennom den aggresjonsdempende kommunikasjonen skal man også bidra til å belyse alternativer og valg. Da kan man oppfordre eleven til å bidra til problemløsning, og synliggjøre valg og muligheter eleven har (Lillevik & Øien, 2020). Læreren har også en innflytelse og påvirkningsmulighet. Med aggresjonsdempende kommunikasjon må man se og lytte til eleven, og ta eleven på alvor. Man skal snakke med, og ikke til/over eleven. Elevens sinne skal anerkjennes og man skal oppfordre til selvkontroll (Lillevik & Øien, 2020).

Tre grunnprinsipper for det forebyggende arbeidet i skolen er å bygge relasjon, vurdere situasjonen og håndtere aggresjon (Lillevik & Øien, 2020). Når man skal bygge relasjoner må man skape forutsigbare strukturer og en inkluderende skole, som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering blant både lærere og elever (Lillevik & Øien, 2020, s. 19). I vurderinger av situasjonen må man være oppmerksom på særlige risikoforhold som avmakt og frustrasjon hos elever, elever med tidligere voldsatferd og direkte eller indirekte trusselsituasjoner (Lillevik & Øien, 2020, s. 19).

Toleransevinduet brukes som en måte å forklare hvordan hjernen fungerer under så store belastninger at elev ikke lenger klarer å regulere følelsene (Moen & Moen, 2020). Begrepet refererer til spennet av aktivering som er optimalt for et individ, det må ikke være for høyt eller for lavt (Moen & Moen, 2020). Når man er innenfor sitt toleransevindu, så er man i stand til å lære og

være oppmerksomt til stede. Når man går over toleransevinduet, er man i det som kalles kamp, flukt- eller frysmodus, en hyperaktivert tilstand (Moen & Moen, 2020, s. 91). Da sender hjernen signaler om at kroppen er i fare, og at det gjelder å gå i kampmodus. Da går man enten til angrep, eller så rømmer man fra situasjonen (Moen & Moen, 2020). Noen typiske reaksjoner kan være panikk, sinne, raseri, søvnvansker, rastløshet og hyperaktivitet. Man kan også komme under toleransevinduet, da vil kroppen gå i noe som kan minne om en frysreaksjon, dette kalles en hypoaktivert tilstand. Her er typiske reaksjoner å kjenne seg følelsesløs, nummen, tilbaketrukket, tiltaksløs, uinteressert eller frakoblet (Moen & Moen, 2020, s. 91). Kroppen vil her gå inn i en passiv forsvarsrespons, hvor musklene blir slappe, pulsen går ned og pustefrekvensen blir lavere. Bevisstnivået senkes, og man befinner seg i en tilstand av fullstendig overgivelse. Da kan eleven fremstå som trøtt, sliten og umotivert. Kunnskap om hjernens fungering og alarmberedskap kan bidra til mindre tilsnakk, og heller øke voksnes kapasitet til å forstå hva som skjer inni den unge (Moen & Moen, 2020, s. 92). Det er glidende overganger ut og inn av toleransevinduet, men kroppen er like stresset både over og under. Toleransevinduet blir smalere for elever som i liten grad har fått liten hjelp til å regulere egne følelser, det gjør at de lettere reagerer med stress (Moen & Moen, 2020). Som lærer kan det være hjelp å kjenne til metaforene toleransevindu og hjernens alarmsystem for å forstå elevene som av ulike grunner blir fort sinte eller trekker seg tilbake (Moen & Moen, 2020, s. 92).



Figur 3 Toleransevindu-modellen (Nordanger & Braarud, 2014)

Faseorientert håndtering av konflikter og aggresjon/reguleringsvansken handler om å gi god konfliktdemping. Dette gis gjennom å benytte ulike samhandlingsstrategier i ulike faser av aggresjonsoppbyggingen (Lillevik & Øien, 2020). Målet er at lærer intervenserer allerede i

frustrasjonsfasen, og gjennom det forebygge at elevens frustrasjon går over i forsvarsfasen (Lillevik & Øien, 2020, s. 38). Hvis elevens aktivering går over i frustrasjonsfasen, blir det et mål å skape et aktiveringsbrudd, og hjelpe eleven fra forsvarsfasen til selvkontroll. Om eleven viser utfordrende atferd, må læreren skape trygghet og sikkerhet for andre elever, den som utfordrer og seg selv (Lillevik & Øien, 2020, s. 38).

Fysisk inngripen for å stoppe vold. Når en elev er voldelig, så må volden stoppes snarest mulig. Den aktuelle eleven, de andre elevene rundt og en selv skal beskyttes. En fysisk inngripen i en aggressiv situasjon kan variere fra ulike grader av berøring og håndledning, til aktiv holding av eleven (Lillevik & Øien, 2020, s. 43). Skygging kan være en effektiv metode i en grensesettingssituasjon, det innebærer at læreren markerer med hånden hva han eller henne ønsker at eleven skal gjøre, uten å direkte berøre eleven (Lillevik & Øien, 2020). Håndledning er en mer markert fysisk grensesetting, hvor læreren berører eleven med åpen hånd, uten å holde fast. Bruk aggresjonsdempende kommunikasjon sammen med håndledningen (Lillevik & Øien, 2020, s. 44). Aktiv beskyttende holding betyr at læreren griper inn og tar fysisk kontroll over situasjonen. Da holder læreren eleven for å hindre skader. Aktiv beskyttende holding kan bare brukes når eleven står i fare for å skade seg selv, andre personer eller materielle ting av verdi, det vil si i nødverge eller nødrettssituasjoner (Lillevik & Øien, 2020, s. 45). Det kan i utgangspunktet være en straffbar handling å benytte seg av aktiv holding, men den blir lovlig når den benyttes i en nødverge- eller nødrettssituasjon. Nødverge er å forsvare seg selv, andre personer eller materielle ting mot et ulovlig angrep (Lillevik & Øien, 2020, s. 45). Ved et ulovlig angrep så kan læreren, med hjemmel i straffelovens §18 som handler om nødverge, gjøre det som ellers er straffbare handlinger, som aktiv fysisk holding, for å hindre eller forsvare seg mot et slikt angrep (Lillevik & Øien, 2020). I situasjoner hvor nødverge og nødrett har blitt benyttet ved fysisk inngripen for å stoppe en elev, må hendelsen dokumenteres skriftlig. Dokumentasjonen er viktig både ovenfor elevens foreldre og for å ivareta rettssikkerheten til eleven og den ansatte ved en eventuell framtidig politianmeldelse av hendelsen. I utgangspunktet er tvang en ulovlig handling når en ansatt gjennomfører den, men den blir straffri når de gitte betingelsene er innfridd (Lillevik & Øien, 2020, s. 90).

2.7 Styringsdokumenter

Norske grunnskoler er pliktige til å følge ulike styringsdokumenter. Blant disse finner vi barnekonvensjonen, opplæringsloven, læreplanen og noen kommuner har utarbeidet ulike handlingsplaner for forskjellige aspekter ved skolen. I dette underkapittelet vil jeg ta for meg dette, i tillegg til å si litt om dokumenter og hva de er.

2.7.1 Lovverk

FNs barnekonvensjon er en internasjonal avtale som gir barn og unge under 18 år et særskilt menneskerettighetsvern (FN, 1989). I konvensjonen finner man kravet om barns rett til utdanning. Medlemslandene har ved vedtak av konvensjonen anerkjent barnets rett til utdanning. Som del av retten til utdanning settes det krav til at det skal treffes tiltak for å oppmuntre til regelmessig skolegang og for å redusere antallet av dem som ikke fullfører skolegangen. Dette sammen med at det skal treffes tiltak for å sikre at skolens disiplin utøves på en måte som er forenlig med barnets menneskeverd og dermed i samsvar med konvensjonen. Artikkel 28 stiller krav til utdanning, mens artikkel 29 stiller krav til utdanningens formål. Konvensjonen skal ligge til grunn i lov, læreplaner og handlingsplaner i norske skoler.

Opplæringsloven er en felles lov for den offentlige grunnskolen og videregående skolen, i tillegg til lærebedrifter og voksne over opplæringsalder som ikke har fullført grunnskolen. Denne loven er omfattende og innehar flere ulike kapitler innenfor tema som opplæring, spesialundervisning, skyss, organisering av undervisning, ledelse og personal i skolen og elevenes skolemiljø for å nevne noen. I denne oppgaven vil kapittel 9 A, elevene sitt skolemiljø være sentralt. Det er fordi elever som viser utfordrende atferd i skolen gjerne påvirker skolemiljøet. Det er flere underkapitler i kapittel 9 A. Det overordna temaet til kapittelet er elevenes skolemiljø, og videre handler kapittelet om hvordan skolen ifølge loven skal ivareta det psykososiale læringsmiljøet.

«Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998). Dette sier § 9 A-2 og dette underkapittelet understreker og fremhever rettigheten alle elever i norske grunnskoler har. Videre sier kapittelet at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 1998). Skolen skal også forebygge mot brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø ved å kontinuerlig arbeide for å fremme helsen, trivselen og læringen til elevene (Opplæringsloven, 1998).

Videre sier §9 A-4 at skolene har en aktivitetsplikt. Den er for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Hvis en elev sier at skolemiljøet ikke er trygt og godt, skal skolen så langt det finnes egne tiltak sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998). Det er alle som arbeider på skolen som skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, og de ansatte skal gripe inn mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering der det er mulig (Opplæringsloven, 1998).

Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra kunnskapsdepartementet, utarbeider lærerplaner som er bindende for bruk i skolen. Dette gjelder både for grunnskolen og for videregående opplæring. Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelinger og læreplaner i fag og dette er

forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Den overordna delen av læreplanen sier blant annet at skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.7.2 Kommunale handlingsplaner

Norske kommuner er forskjellige, og handlingsplanene deres bør forankres i den enkelte kommunenes forutsetninger, geografiske utstrekning, tjenestetyper og kompetanse. En kommunal handlingsplan bør legge til rette for bedre tjenesteyting og service fra kommunens egne instanser (Justis- og politidepartementet, 2008). Videre anbefaler de at kommunale handlingsplaner inneholder definisjoner og avgrensninger, da er hensikten å ha en omforent forståelse av grunnlaget for å utvikle en handlingsplan. Den kommunale handlingsplanen må definere og avgrense planområdets tema (Justis- og politidepartementet, 2008). Planen bør også omfatte en situasjonsbeskrivelse, den skal gi grunnlag for å vurdere hvilke forhold som ønskes forbedret og hvilke målgrupper som kommunens planarbeid rettes mot. Det bør også etableres mål, og tiltakene som planlegges iverksatt bør uttrykkes i form av mål og strategier for å nå disse (Justis- og politidepartementet, 2008). Denne informasjonen er utarbeidet av det som tidligere het Justis- og politidepartementet, nå Justis- og beredskapsdepartementet, men informasjonen kan fint overføres til utarbeidelsen av handlingsplaner innenfor utdanningssektoren.

2.7.3 Dokumenter

I denne studien foretar jeg meg en dokumentanalyse, og med bakgrunn i dette vil jeg nå redegjøre kort for hva et dokument er. Suzanne Briet (1894-1989) bidro til å etablere systematisk dokumenthåndtering som et eget fag, og ho anførte at et dokument er «ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). Dokumenter har som hensikt å dokumentere noe, det har blitt nedtegnet og bevart av en grunn. Dokumenter innebærer både en aktiv handling, og det er relasjonelt, det knytter seg til noe annet utenfor seg selv (Asdal & Reinertsen, 2020). I følge Asdal og Reinertsen (2020) inngår dokumenter i en rekke konkrete praksiser og bidrar selv til å forme disse praksisene. Dokumenter settes i omløp og bevegelse, og de virker sammen og på hverandre. På denne måten har dokumenter en rekke dimensjoner og inngår i relasjoner som våre metoder må følge og favne (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 16). Dokumenter er ofte kilder til informasjon, men de er også ofte verktøy. De er redskaper for å få noe til å skje, for å

realisere noe, for å overtale og sette en sak i bevegelse. De er initiert og brukes av noen, av en konkret grunn (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 47). Det er nettopp det handlingsplanene i min studie er, de er blitt initiert og utarbeidet av en konkret grunn. Disse planene er laget for å få et trygt og godt skolemiljø, og for å få mindre utfordrende atferd. Handlingsplanene, blir derfor et verktøy eller redskap for å få noe til å skje, en endring til det bedre, i form av et trygt og godt skolemiljø.

Jeg har i studiens teoretiske grunnlag redegjort for begrepet utfordrende atferd og sagt noe om læreres atferdsforståelse gjennom et relasjonelt perspektiv. Jeg har presentert og redegjort for klasseledelse og læreres relasjonelle kompetanse. Jeg har også tatt for meg ulike programmer, modeller og metoder som har til formål å forebygge utfordrende atferd. Til slutt presenterte jeg ulike styringsdokumenter, og redegjorde for hva en handlingsplan er og bør inneholde. Videre i oppgaven vil denne teorien legge grunnlaget for å forstå funn gjort i analysen, samt inkluderes i oppgavens drøftingsdel.

3 Metode

I dette kapittelet presenterer jeg hvordan jeg har gjennomført min undersøkelse. Undersøkelsen min bygger på en problemstilling som har som mål å gi økt kunnskap om utfordrende atferd, og kunnskap om hvordan lærere og ansatte i skolen kan arbeide med denne atferden. Dette skal jeg se på gjennom en dokumentanalyse av tre handlingsplaner mot utfordrende atferd. I tillegg har jeg tre forskningsspørsmål som omhandler en begrepsavklaring av «utfordrende atferd», hvilke forebyggende tiltak som presenteres i handlingsplanene og hva planene sier om klasseledelse. Når jeg skulle velge oppgavens forskningsdesign sto disse spørsmålene og den teoretiske referanserammen sentralt for dette valget. I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for den hermeneutiske vitenskapstradisjonen og dens rolle i min studie. Deretter vil jeg begrunne og utdype mitt valg av dokumentanalyse som kvalitativ forskningsmetode. Til slutt vil jeg kommentere oppgavens validitet, i tillegg til etiske hensyn som jeg har tatt stilling til i studien.

3.1 Hermeneutisk vitenskapstradisjon

Studien er basert på en hermeneutisk vitenskapstradisjon. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Den vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng vi studerer, er en del av. I hermeneutikken forstår vi delene i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37). Asdal og Reinertsen (2020) mener at hermeneutikk handler om å gi mening til tekst. Det er jo det vi gjør når vi leser tekst, og skal skrive og analysere tekst. Vi må formidle, som innebærer å forstå, men også fortolke, hva teksten handler om, på en meningsfull måte. Hermeneutikk handler om noe mer enn kun å forstå hva som står i en tekst (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 244). En hermeneutisk fortolkning handler om å klarlegge intensjonene, de bakenforliggende grunnene til at handlingen, verket eller teksten er blitt som den eller det ble (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 244). Forskere som bruker en hermeneutisk tilnærming må forstå hva som ligger «bak» teksten, og skal derfor avdekke eller kle av teksten for å nå til dens grunn (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 244). Thagaard (2018) mener hermeneutikken representerer en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning spiller en sentral rolle. Dette har vært til inspirasjon for min studie. Det var viktig for meg i arbeidet med dokumentanalysen å se på helheten, for så å trekke ut delene av dokumentene som omhandlet det jeg ville undersøke, for til slutt å se disse i lys av helheten.

Det foregår en tekstfortolkning ved en vekselvirkning mellom del og helhet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det innebærer at man forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men helheten blir også forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene. En slik vekselvirkning mellom del og helhet er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske læren om hvordan vi forstår en tekst, og dette kalles gjerne den hermeneutiske sirkel eller en hermeneutisk spiral (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Vekselvirkningen mellom helhet og del medfører at man forstår det man studerer stadig bedre for hver omdreining man får på spiralen, og slik blir forståelsen en dynamisk prosess (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Gjennom analyseprosessen oppdaget jeg at forståelsen min for fenomenene jeg studerte stadig utviklet seg. Det er viktig at forskeren er bevisst på skillet mellom forståelsens ulike komponenter. Det er mulig å trekke et skille mellom nødvendige forutsetninger for forståelse, for eksempel at helhet og del må passe sammen, og såkalte fordommer som kan fordreie våre fortolkninger eller ødelegge for oss når vi søker å forstå (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Gilje (2019) mener det er naivt å tro at vi kan møte verden uten noen forforståelser av noe slag. Når man går inn i et forskningsarbeid så spiller forforståelsen en viktig rolle. Jeg skal nå redegjøre for forforståelsen sett i lys av arbeidet med analyseprosessen.

Det er både positive og negative aspekter ved forforståelsen til forskere inn i et forskningsarbeid. Malterud (2017) forklarer at forforståelsen ofte er en sentral faktor for motivasjonen til å sette i gang med forskning rundt et tema. For min del handlet det om at jeg ville finne ut mer om hvordan man kan arbeide med elevene som viser utfordrende atferd, og da spesielt gjennom tiltak satt i kommuners handlingsplaner. Det å kunne sette seg godt inn i handlingsplaner generelt er også nyttig i arbeidslivet. Innenfor lærerprofesjonen vil man møte flere ulike handlingsplaner, innenfor ulike tema, og da er det nyttig å blant annet kunne rette ett kritisk blikk mot disse. Noe som er negativt med forforståelsen er at den kan gi forskeren skylapper, som begrenser hva man fokuserer på i forskningsarbeidet (Malterud, 2017, s. 45). Jeg var derfor ekstra oppmerksom på dette i analysedelen, sånn at ikke forforståelsen min skulle bidra til at viktig innhold og funn i det empiriske materialet skulle gå tapt. Igjennom forskningsprosessen så utviklet forståelsen min seg ytterligere. Denne forståelsen måtte jeg se i sammenheng med den forforståelsen jeg tok med meg inn i studien (Thagaard, 2018).

I et konstruktivistisk perspektiv antas det ofte at virkeligheten i liten grad er stabil og objektiv, og dermed er det lite hensiktsmessig å lage store teorier om hvordan virkeligheten ser ut og hvordan den henger sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Når forskere går «fra empiri til teori», kalles det en induktiv tilnærming. Da blir det viktig å heller forstå det dynamiske og unike. Idealet her er at forskeren går ut i verden med et tilnærmet åpent sinn, samler inn all relevant

informasjon og til slutt går i tenkeboksen og systematiserer de data de har fått inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). STC-analysen innebærer ifølge Malterud (2017) en induktiv tilnærming. Empiriske data fra enkeltpersoner, hendelser eller dokumenter, bidrar til å belyse forskningsspørsmålet og gjennom fortolkning abstraherer vi funnene slik at de kan utsi noe mer allment (Malterud, 2017). For at en induktiv prosess ikke skal bli tilfeldig synsing, er det nødvendig å få frem systematisk med grundige overveielser av hva som kan styrke overførbarheten i funnene. Dette er et viktig aspekt i abstraheringen og i tillegg krever vi at vår sammenfatning og tolkning skal gi ny innsikt, som gjelder for flere og helt er robust og mangfoldig. Derfor er det en utfordrende balanse mellom strenge prosedyrer og kreativ logikk i analyseprosessen (Malterud, 2017, s. 113). Gilje (2019) påpeker at det ikke er mulig å møte verden uten forforståelse av noe slag. Malterud (2017, s. 113) støtter dette og skriver ho mener det er vanskelig å forestille seg muligheten av at forskeren skulle være upåvirket av teori, selv når vi velger en induktiv tilnærming. Jeg vil derfor ikke si at min undersøkelse er fullstendig induktiv, men jeg har likevel forsøkt å ha et åpent sinn i arbeidet med analyseprosessen. Det var spesielt viktig å forsøke å legge forforståelsen til side i den tidlige fasen av analysen.

3.2 Kvalitativ dokumentanalyse som metode

I min studie har jeg valgt å gå for en kvalitativ forskningsmetode. Jeg hadde valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode er kort sagt metoder basert på at informasjon om virkeligheten formidles ved hjelp av tall. Sosiale fenomener omsettes til tallmessige størrelser som igjen kan behandles ved hjelp av statistiske analyser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Intensjonen ved å bruke kvalitativ metode er å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018). I en tekst som beskriver en kvalitativ studie er begreper som beskrivelse, forståelse og mening sentrale. Å beskrive og forstå «den andre» har vært hovedformålet med kvalitativ forskning. «Den andre» var som oftest mennesker i en annen kultur enn forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. Beskrivelser av virkeligheten fremstilles i tekster, enten i form av rene nedskrivninger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer (Postholm & Jacobsen, 2018). Disse metodene har ulike styrker og svakheter. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i at virkeligheten er noe som skapes eller konstrueres av forskeren og personene som deltar i studien. Gjennom ideen om at mennesker er sosialt konstruert av individer i sin livsverden, og denne konstruksjonen er i stadig endring og utvikling, er en måte å forstå kvalitativ forskning på

(Postholm & Jacobsen, 2018). Den kvalitative forskningen vil ofte legge et prosessperspektiv på virkeligheten. De som forsker med en kvalitativ metode, er interesserte i å forstå hva disse tolkningene er på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst. Målet blir da å prøve å forstå og løfte fram meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90).

Dokumenter finnes overalt, og de har en betydning for livene vi lever og i samfunnet forøvrig (Asdal & Reinertsen, 2020). Dokumenter er en integrert del av samfunnet, og det betyr at dokumentene er del av et større aktivt praksisfelt. Saker og ting skrives inn i, og bringes inn i dokumenter (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 18). I følge Thagaard (2018) har undersøkelser av dokumenter en lang tradisjon innenfor kvalitativ forskning. Et dokument har som formål å dokumentere noe, som betyr at det er nedtegnet og bevart av en grunn. I et dokument har man et materielt objekt som er utarbeidet av noen for en spesifikk grunn, og som fungerer som en forbindelse til verden utenfor seg selv (Asdal & Reinertsen, 2020). Malterud (2017) mener at målet med kvalitative undersøkelser er forståelse, snarere enn forklaring. Siden jeg skal undersøke og forstå hvordan kommuner velger å prioritere forebyggende tiltak mot utfordrende atferd, så var det nødvendig for meg å gå dypere inn i dokumentene og analysere innholdet i disse.

Jeg har valgt denne metoden basert på problemstillingen min, og det jeg ønsker å undersøke. Metoden bør velges etter hva slags type problemstilling man har (Jacobsen, 2015, s. 172). Målet for studien er å få en økt forståelse for begrepet utfordrende atferd, og få økt kunnskap om hvordan man kan forebygge mot utfordrende atferd i praksis. Siden studiens formål er å avklare nærmere hva som ligger i begrepet utfordrende atferd og forebyggende tiltak som kommer i ulike kommuners handlingsplaner, så egner en kvalitativ metode seg godt. Ifølge Jacobsen (2015) egner kvalitativ metode seg til å avklare uavklarte tema nærmere, og til å få frem en nyansert beskrivelse av temaet. I denne dokumentanalysen har jeg tatt for meg tre ulike handlingsplaner og analysert disse i dybden. Jeg har utført en kvalitativ undersøkelse av disse. Ved å benytte en dokumentanalyse, har jeg en større avstand til kildene enn om jeg for eksempel hadde utført kvalitative forskningsintervjuer. Kvalitative studier er rettet mot at man utvikler forståelse av de sosiale fenomener man studerer, uansett type datainnsamling (Thagaard, 2018). Motivet for studien min er å gjennom en kvalitativ tilnærming bearbeide tekstene for å få fram meningsinnholdet. Det sentrale ved en kvalitativ datainnsamling er at det er en forskningsstrategi som vektlegger å beskrive og fortolke fenomenet jeg har valgt å rette fokus mot (Malterud, 2017, s. 30).

3.3 Innhenting av empiri

Det er mange dokumenter som kunne blitt brukt som empiri i undersøkelsen min. Det viktigste med datainnsamlingen er at informasjonen man tilegner seg gjennom materialet kan svare på studiens problemstilling (Anker, 2020, s. 34). Utvalget av dokumenter må samsvare med problemstillingen, og inneholde informasjon om de fenomener som man ønsker å undersøke (Malterud, 2017, s. 71). Jeg fikk tidlig i prosessen idéen om å analysere handlingsplaner, og gjorde derfor usystematiske søk etter disse for å se hva som kunne være aktuelt å se nærmere på. Det viste seg å være flere aktuelle planer å studere nærmere, og jeg endte opp med tre dokumenter som jeg inkluderte i dokumentanalysen min. Videre vil jeg utdype hvordan jeg samlet inn empirien som dannet grunnlaget for studiens analyse og drøftelse.

3.3.1 Utvalg

Jeg startet utvelgelsesprosessen med søk på søkemotoren Google. Det aller første jeg gjorde var å foreta et usystematisk søk for å sjekke ut hva som fantes av handlingsplaner som hadde som formål å forebygge utfordrende atferd. Etter å ha foretatt dette usystematiske søket, satt jeg igjen med ett inntrykk av at det fantes noen dokumenter som det kunne være aktuelt å studere nærmere. Det er likevel viktig å nevne at i forhold til antallet kommuner og grunnskoler i Norge, så var det relativt få handlingsplaner som tok for seg utfordrende atferd. Jeg hadde i utgangspunktet som mål å finne fire dokumenter totalt, og jeg ville at disse skulle representere hver sin landsdel, nord, sør, øst og vest. Dette viste seg å være utfordrende. Jeg foretok et mer systematisk søk for å finne aktuelle handlingsplaner. Det første jeg søkte etter var «Handlingsplaner for å forebygge og håndtere utagerende atferd», med dette søket endte jeg opp med flere ulike handlingsplaner. Det kom også frem handlingsplaner som omfavnet det samme temaet, men med andre instanser som målgruppe, som for eksempel helsesektoren. Det var også utfordrende å få handlingsplaner som representerte de ulike landsdelene. Jeg måtte videre søke etter handlingsplaner på ulike kommuners nettsider for å forsøke å få et rikere mangfold av dokumenter. Jeg endret også ordlyden i søket til «Handlingsplaner mot vold i skolen» og «Handlingsplaner for å forebygge utfordrende atferd i skolen». Jeg satt til slutt igjen med en rekke handlingsplaner, og jeg måtte velge ut hvilke jeg ville analysere.

Jeg tok en ny vurdering på antall dokumenter som skulle inkluderes i min analyse. Siden jeg skulle foreta en meningsanalyse, og se på innholdet i dokumentene, besluttet jeg å kun velge ut tre dokumenter til analysen. Dette var med bakgrunn i at kvalitative tilnærminger kjennetegnes ved intensive og dyperegående analyser som gir muligheter for detaljerte studier av sosiale prosesser

(Thagaard, 2018). Jeg måtte derfor vurdere utvalgets utforming og størrelse i forhold til de analytiske målene jeg har for prosjektet. Thagaard (2018, s. 59) mener at en retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Med bakgrunn i tiden og ressursene tilgjengelig, ble jeg nødt til å begrense omfanget til tre handlingsplaner. Disse tre handlingsplanene ble strategisk valgt ut av bunken med alle handlingsplanene jeg hadde kommet fram til. Med strategisk utvelgelse mener jeg at jeg systematisk velger enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Med bakgrunn i informasjonen jeg hadde tilgang på, på dette stadiet i prosessen, valgte jeg å gå for tre handlingsplaner som på grunn av sitt innhold og geografiske spredning ville hjelpe meg med å finne nye perspektiver på problemstillingen. På denne måten kunne jeg styrke utvalgets egnethet for å utvikle forståelse for fenomenene jeg har studert. Til slutt satt jeg igjen med tre handlingsplaner, og disse velger jeg å herfra kalle Handlingsplan A, Handlingsplan B og Handlingsplan C.

3.4 Validitet og etiske betraktninger

For å kvalitetssikre forskning kan man benytte seg av begrepet validitet (gyldighet). Det finnes ulike typer validitet, og disse kan deles inn i begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Validitet kan knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker dataen i en studie (Thagaard, 2018). Det handler om gyldigheten av de tolkninger som forskeren kommer fram til. Om man vektlegger teoretisk gjennomsiktighet, eller transparens, så kan vi styrke validiteten av et prosjekt (Thagaard, 2018). Det skjer når man beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner og tolkninger vi har kommet fram til. Hvis resultatene ved en kvalitativ studie har som mål å gå utover det rent deskriptive, så representerer analysen tolkninger av de fenomener vi studerer. For å presisere validitetsbegrepet så kan vi stille spørsmål om tolkningene vi kommer fram til, er gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189). Spørsmålet om undersøkelsen er gyldig, handler om jeg faktisk har fått svar på det jeg har satt som problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg til dette handler det om hvor gyldige tolkningene mine er i forhold til det jeg studerer. Ved en kritisk gjennomgang av analysen så styrkes validiteten av studien. Tolkninger skal være begrunnet, og i prinsippet skal det være dokumentasjon på enhver tolkning av dataene i en studie (Thagaard, 2018, s. 189). Forskeren må beskrive sin egen framgangsmåte, og dette er nødvendig for at andre skal kunne følge prosessen steg for steg, og vurdere de tolkningene som er blitt gjort. I min forskningsprosess har jeg forsøkt å dokumentere alle ledd, og jeg har

begrunnet valgene mine for å sikre oppgavens validitet. Dette synliggjør også det grunnlaget jeg har foretatt mine tolkninger på. Ved å gjøre dette bidrar det til oppgavens gjennomsiktighet.

Forskningsetikk innebærer å sikre at vi samler inn, og bruker informasjon på en etisk forsvarlig måte (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212). Da må man følge krav til og normer for hva som er forsvarlige måter å forske på. Når man skal forske så må man ha et bevisst forhold til forskningsetiske retningslinjer (Høgheim, 2020, s. 86). Det er noen generelle etiske betraktninger man gjør som både lærer i forbindelse med profesjonsetikk, og som forsker. Disse betraktningene er konsekvensetikk, pliktetikk, sinnelagetikk og ansvarsetikk (Høgheim, 2020). Disse ser blant annet på vurderinger om noe er god eller riktig praksis, rett eller galt, hva som er motivasjonen for en handling og mellommenneskelige forhold, med et særlig fokus på maktforholdet mellom mennesker (Høgheim, 2020, s. 88).

Jeg har valgt å anonymisere hvilke kommuners handlingsplaner som er med i studien. Dette gjorde jeg med bakgrunn i at de enkelte handlingsplanene er utarbeidet av faggrupper som er navngitte i handlingsplanene. Da anså jeg det som en «fare for brudd på privatlivets fred», siden det da ville være mulig for utenforstående å identifisere enkeltpersoner i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018). Siden utvalget mitt er mindre, så gir det en mulighet til å bli et problem i min studie, siden det er en kvalitativ tilnærming som har et lite antall deltakere eller handlingsplaner (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er vanlig å skrive at anonymitet vil sikres ved at deltakerne får pseudonymer i teksten som skrives og at opplysninger skal behandles konfidensielt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Jeg har valgt å derfor sikre kommunenes anonymitet ved å kalle handlingsplanene for Handlingsplan A, Handlingsplan B og Handlingsplan C. Likevel har jeg møtt på et etisk dilemma i å ivareta kommunenes anonymitet. Gjennom plagiatkontrollprogrammet ved USN vil sensor få tilgang på informasjon om hvilke kommuner som det har blitt forsket på i denne studien, utenom disse vil ikke andre få den samme tilgangen.

Thagaard (2018) mener at grunnlaget for den forståelsen vi utvikler i løpet av et prosjekt, preges av om vi har en tilknytning til det miljøet vi studerer. Parallelt med min masterskriving så jobber jeg som kontaktlærer og har på grunn av det en tilknytning til miljøet jeg studerer. Når jeg kjenner miljøet fra før, har jeg et utgangspunkt til å utvikle forståelse «innenfra» (Thagaard, 2018, s. 190). Det betyr at de erfaringene vi har i miljøet, kan gi grunnlag for gjenkjennelse og blir et utgangspunkt for den forståelsen vi etter hvert kommer fram til. Vi utvikler tolkningen av de fenomenene vi studerer, både i relasjon til nye kunnskaper og til egne erfaringer (Thagaard, 2018).

3.5 Analyseprosessen

Det er hensiktsmessig å benytte en spesifikk metode for å analysere dokumentene, og i denne delen av metodekapittelet vil jeg presentere hvordan jeg har benyttet analysemetoden *systematisk tekstkondensering*. Videre vil jeg kalle denne for STC (Systematic Text Condensation). Denne analysemodellen benytter jeg for å analysere de tre handlingsplanene. Jeg vil starte med å begrunne valget av analysemetode, før jeg videre presenterer metodens fire trinn for å utføre analyse.

Den kvalitative analysemetoden, systematisk tekstanalyse (STC), er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse, men er modifisert av Malterud (2017). Denne metoden gjør det enklere å systematisere og strukturere datamaterialet man ønsker å undersøke, og egner seg derfor godt for min oppgave. Denne analysemetoden egner seg godt til å analysere materiale innenfor kvalitativ forskning (Malterud, 2017). Det første trinnet i metoden er å skape seg et helhetsinntrykk, men tross dette så vektlegger metoden relativt få temaer og kodegrupper. Denne metoden egner seg godt for min oppgave, da jeg ønsker å se nærmere på begreper og temaer på det forebyggende perspektivet i handlingsplanene. Gjennom en systematisk tekstkondensering sikret jeg meg struktur og systematikk i sitatene som ble hentet ut fra dokumentene. Ved hjelp av analysemetoden ble sitatene kategorisert på en måte som synliggjør oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg utarbeidet kategoriene sånn at de kunne danne et grunnlag for diskusjon og analyse ut ifra oppgavens teoretiske ramme (Malterud, 2017, s. 96). Jeg mener denne analysemetoden egner seg godt i min studie. Det er fordi den gjør det enklere å redegjøre for valgene jeg tar, og veien jeg går i studien. Det blir også enklere for andre etter meg å følge analyseprosessen, noe som igjen styrker studiens validitet. Jeg har valgt å presentere fremgangsmåten i analyseprosessen på en transparent måte, fordi det åpner for at andre kan utføre den samme analysen som jeg foretar meg i denne studien. Forskeren må, ifølge Malterud (2017), kunne redegjøre for veien som er fulgt, for at det skal være mulig å dele den med andre. Ved å gjøre det på denne måten kan andre anerkjenne min systematikk underveis, og forstå mine tolkninger og konklusjoner (Malterud, 2017, s. 92).

Jeg har skrevet en prosjektlogg løpende underveis i analyseprosessen. Dette anbefaler Malterud (2017) forskere som anvender en STC analyse å gjøre. Det er for at prosjektloggen gjør det enkelt for forskere å se tilbake underveis i prosessen, og den bidrar til å synliggjøre tankene og begrunnelsene mine for andre. Prosjektloggen min ligger vedlagt (Vedlegg 3).

3.6 Analyseprosessens fire trinn

I følge Malterud (2017, s. 98) skal STC gjennomføres i fire trinn. I tabell 1 presenteres de fire trinnene i en kortfattet versjon, med en kort oppsummering av hvordan jeg har jobbet med de ulike fasene i analysen. Videre vil jeg gå dypere inn på det konkrete arbeidet med STC analysen.

Trinn 1	<p>På dette trinnet skal dokumentene leses i sin helhet, for å danne et helhetsinntrykk. Temaer skal noteres ned løpende. Et spørsmål man kan stille seg selv på dette trinnet kan være:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva forteller helhetsinntrykket meg?	<p>Jeg har lest igjennom materialet. Underveis i lesingen har jeg notert ned forslag til foreløpige temaer. Jeg sammenfattet så disse, og konkluderte med hvilke tema jeg ville ta med meg til trinn 2.</p>
Trinn 2	<p>Temaene skal gjøres om til kodegrupper. Spørsmål å stille seg selv på dette trinnet kan være:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilke temaer svarer på problemstillingen min?- Hvor ligger de meningsbærende enhetene i teksten?	<p>Etter jeg hadde bestemt meg for hvilke kodegrupper som var mest relevant for studien, startet arbeidet med å identifisere meningsbærende enheter. De meningsbærende enhetene ble plassert i kodegruppene de tilhørte. Malterud (2017) kaller dette arbeidet for koding.</p>
Trinn 3	<p>Her abstraheres mening fra de meningsbærende enhetene. Dette kalles kondensering – å hente ut mening, ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene.</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilke subgrupper dannes under kodegruppene?	<p>Kondenseringsprosessen startet med å sortere de meningsbærende enhetene i hver kodegruppene inn i subgrupper. Etter denne sorteringen utarbeidet jeg kondensat, kunstig sitat, som synliggjør hovedinnholdet i hver subgruppe.</p>
Trinn 4	<p>Kategorier utvikles ved sammenfatning av det sentrale meningsinnholdet for hver av kodegruppene med utgangspunkt i kondensatene (Malterud, 2017, s. 112).</p>	<p>Her settes «bitene sammen igjen». Jeg benyttet kondensatene fra trinn 3 til å lage analytisk tekst. Etter det rekontekstualiserte jeg, ved å se på resultatene opp mot sammenhengen de ble hentet fra.</p>

Tabell 1: Oversikt over analysetrinn.

3.6.1 Trinn 1: Helhetsinntrykk

Når jeg skal danne meg et helhetsinntrykk av dokumentene, som er poenget med trinn 1 så har jeg forsøkt å se på materialet med et fugleperspektiv. Jeg leste igjennom dokumentene flere ganger, og fikk god innsikt i materialets innhold. For å besvare oppgavens problemstilling så anbefaler Malterud (2017, s. 99) å vurdere mulige tema underveis i lesingen. Jeg har derfor notert ned mulige tema underveis i lesingen. Når jeg var ferdig med lesingen og hadde notert ned disse, gikk jeg gjennom dem og valgte ut 6-8 tema per handlingsplan. Malterud anbefaler å velge ut 5-8 temaer ved første gjennomlesing (Malterud, 2017, s. 112). På trinn 1 spiller helheten en viktigere rolle enn detaljer, og det handler her mest om å bli kjent med materialet (Malterud, 2017, s. 99). På dette trinnet måtte jeg derfor aktivt jobbe med å sette min egen forforståelse til side, og stille meg åpen for de inntrykkene som materialet kan formidle. Jeg hadde allerede arbeidet i lang tid med oppgaven, og da ble det utfordrende å skulle sette både forforståelsen min og den teoretiske referanserammen til side. For å få et objektivt blikk på lesingen og stoffet, måtte jeg derfor sette til side mine tidligere tanker om hva jeg så etter da jeg leste dokumentene i søkeprosessen. Handlingsplanene ble lest flere ganger, for å sikre at jeg gjennomførte dette steget i analysen på best mulig måte. I søket etter handlingsplanenes helhetsinntrykk og gjennomgående tematikk har jeg måtte reflektere med meg selv, i vissheten om at min forforståelse muligens preget lesingen.

I denne delen av analysen skal den teoretiske rammen settes i parentes, men ikke glemmes (Malterud, 2017, s. 99). At jeg tok notater mens jeg leste hjalp meg med å oppsummere inntrykkene jeg fikk av lesingen, og det gjorde det enklere å lage en oversikt over temaer som kunne være aktuelle for problemstillingen min. Som tidligere nevnt leste jeg gjennom materialet flere ganger, dette ga meg nye inntrykk og ideer til temaer. Dersom temaene blir for like de man tenkte man ville ende opp med i starten av prosessen, så kan det tyde på at forskerens forforståelse får regjere lesingen (Malterud, 2017, s. 100). Dette har vist seg utfordrende for meg, da jeg har analysert handlingsplaner som er laget med en hensikt om å forebygge utfordrende atferd. Dette ligger da naturligvis i min forforståelse, men det blir også en del av temaene jeg har valgt da dette er hva som er sentralt i dokumentene og særlig sentralt for å besvare oppgavens problemstilling. Det er uavhengig av dette viktig å her presisere at temaene som er skrevet ned i dette analysetrinnet ikke er endelige resultater eller kategorier. I de senere trinnene vil det skje et tolkningsarbeid der systematisk gjennomgang av datamaterialet skal se, og gjennom dette tolkningsarbeidet vil man oppnå vitenskapelig kunnskap (Malterud, 2017, s. 100).

3.6.2 Trinn 2: Fra tema til koder

Analysemetoden STC anser ikke hele teksten som meningsbærende enhet (Malterud, 2017, s. 101). I denne delen skal jeg skille relevant tekst fra det som er irrelevant, for så å sortere den delen av teksten som kan tenkes å belyse min problemstilling (Malterud, 2017, s. 101). Med bakgrunn i dette så måtte jeg i denne delen av analysen gjennomgå handlingsplanene på en systematisk og grundig måte, så det jeg satt igjen med var relevant for problemstillingen min. Da jeg hadde lest gjennom dokumentene og bestemt meg for de foreløpige temaene som er presentert over, måtte jeg ta en «oppvask» og se på hvilke tema som var identiske eller overlappende. I dette analysetrinnet mener Malterud (2017) det er hensiktsmessig med tre til fem reviderte foreløpige temaer. Ut ifra dette valgte jeg ut de temaene som dannet grunnlaget for kodene mine. Kodene ble benyttet for å finne meningsbærende enheter, og de meningsbærende enhetene med tilhørende kode, dannet kodegrupper.

Koding betyr at man skal systematisere de meningsbærende enhetene i teksten (Malterud, 2017, s. 101). Underveis i kodingen valgte jeg ut meningsbærende enheter i form av aktuelle tekstbiter, og plasserte de i relevante kodegrupper basert på de meningsbærende enhetenes tematikk. De meningsbærende enhetene kan være korte eller lange, og er ikke nødvendigvis avgrenset i form av tradisjonelle språkelementer som setninger eller replikker (Malterud, 2017, s. 101). Hvis jeg kom over tekstbiter som på en eller annen måte bar med seg kunnskap om ett eller flere av temaene jeg hadde valgt til koder, så regnet jeg det som en meningsbærende enhet. Malterud (2017) påpeker at det er bedre med litt for mye innhold, enn for lite (s. 101).

3.6.3 Trinn 3: Kondensering

Det tredje trinnet i STC analysen inneholder kondensering. Å kondensere betyr å abstrahere det konkrete meningsinnholdet og omsette det til mer generell form (Malterud, 2017, s. 107). Den sorterte informasjonen jeg hadde, måtte systematisk abstraheres ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene. Jeg startet kondenseringsprosessen med å sortere materialet i hver kodegruppe, inn i to subgrupper. Ved å dele kodene inn i subgrupper måtte jeg ta stilling til hvilke hovedaspekter i kodegruppene som best mulig kunne bidra til å ta stilling til å svare min problemstilling. De subgruppene man fester seg ved, preges av for forståelsen, og valgene av subgrupper preger oppgavens videre perspektiv (Malterud, 2017). Subgruppene blir heretter analyseenheter til oppgaven. Når subgruppene var etablerte, brukte jeg disse til å på nytt gå gjennom handlingsplanene for å finne meningsbærende enheter. I det videre arbeidet med STC analysen brukte jeg subgruppene, og de meningsbærende enhetene til å lage kondensater. Et

kondensat er et kunstig sitat, og slike kunstige sitater skal inneholde elementer fra alle de meningsbærende enhetene i den aktuelle subgruppen (Malterud, 2017, s. 106).

3.6.4 Trinn 4: Syntese

I analysens fjerde, og siste trinn, handlet det om å rekontekstualisere. Det vil si å sette bitene sammen igjen. Dette må gjøres for å bevare forbindelseslinjen til de opprinnelige dokumentene. Jeg måtte her sammenfatte de funnene jeg gjorde, i form av fortolkende synteser, som blir til nye beskrivelser og begreper (Malterud, 2017, s. 108). For å rekontekstualisere så var jeg nødt til å gå tilbake til de opprinnelige dokumentene. Jeg gikk inn i de utvalgte handlingsplanene, og rekonstruerte funnene opp mot det opprinnelige materialet. I de tidligere trinnene har jeg måtte forholde meg til tekstbiter som var tatt ut av sammenheng, men i analysens fjerde trinn skal det vurderes hvorvidt resultatene gir en gyldig beskrivelse av den sammenhengen den opprinnelig ble hentet ut fra (Malterud, 2017, s. 108). Jeg sjekket først presentasjonen av funn opp mot dokumentet som viser analyseprosessen min. Etter det fant jeg tilbake til handlingsplanene for å sjekke om jeg kunne finne sammenfatningen der.

4 Presentasjon av studiens funn

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn i arbeidet med dokumentanalysen. Jeg vil belyse disse i lys av STC analysens fire trinn. Når vi nå har kommet til denne delen, mener jeg det er viktig å gjenta hva som er hensikten med oppgaven. Hensikten med denne oppgaven er å belyse hva kommuners handlingsplaner sier om hvordan lærere og ansatte i skolen skal arbeide med utfordrende atferd. Jeg har navngitt resultatkategoriene, og vil nå presentere resultatene av undersøkelsen. Underkapitlenes navn er navnene på resultatkategoriene mine. Fokuset er på hva jeg fant, og ikke hva jeg undersøkte (Malterud, 2017). Jeg anser ikke bare sluttresultatet, i form av syntese og analytisk tekst, men også stegene på veien dit som funn.

4.1 Analyseprosessens fire trinn og dens funn

4.1.1 Trinn 1

Dette er de første intuitive veiviserne mot mulige svar på problemstillingen. Tabell 2 viser en oversikt over temaene jeg har notert ned. Til tross for at dette arbeidet nødvendigvis ikke gir meg noen konkrete svar, er det likevel et viktig trinn som gir en pekepinn på hvilke koder jeg ender opp med.

Foreløpige tema for: Handlingsplan A	Foreløpige tema for: Handlingsplan B	Foreløpige tema for: Handlingsplan C
Forebyggende arbeid	Problematferd	Relasjoner
§9A	Autoritativ ledelse	Klasseledelse
Atferdsproblemer	God og varm relasjon	Konsekvenser
Reguleringsstøtte	Grunnprinsipper for forebygging av vold	Forebygging
Atferdsforståelse	Tilpasset opplæring	Positivt elevsyn
Relasjonell kompetanse	Aggresjonshåndtering	Sosial kompetanse
Autoritativ klasseledelse	Når barna utfordrer	§9A
Konflikthåndtering	Anerkjennende holdning	

Tabell 2: Oversikt over foreløpige tema.

4.1.2 Trinn 2

I arbeidet med å utarbeide kodegrupper har jeg sammenfattet noen av kodene. Flere av temaene fra trinn 1 kunne omgjøres til å bli like koder, derfor har jeg endt opp med flere like koder for hver av handlingsplanene. Handlingsplanene er jo forskjellige, og derfor passet det seg ikke å ha bare like koder. Derfor er det en variasjon fra handlingsplan A og handlingsplan B til handlingsplan C. Handlingsplan C fikk ikke kodegruppen «utfordrende atferd» siden denne handlingsplanen ikke hadde noe tema som samsvarte med å få en slik kodegruppe. I tabellen under har jeg illustrert hvilke kodegrupper som jeg tar med meg videre inn i analysens andre trinn. Under tabellen vil jeg forklare hvordan en del av arbeidet med å velge kodegrupper gikk for seg.

Kodegrupper for handlingsplan A	Kodegrupper for handlingsplan B	Kodegrupper for handlingsplan C
Forebygging av utfordrende atferd	Forebygging av utfordrende atferd	Forebygging av utfordrende atferd
Klasseledelse	Klasseledelse	Klasseledelse
Utfordrende atferd	Utfordrende atferd	

Tabell 3: Kodegrupper

Flere tema falt vekk i analysearbeidets andre trinn. Etter nøyere ettertanke og gjennomgang ble noen av temaene også omformulert. I denne delen av prosessen var det viktig for meg å se nøye på hva som pekte seg ut, og hvilke kodegrupper som stod igjen som relevante for både oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. De temaene som utgikk var blant annet *atferdsforståelse*, *relasjonell kompetanse*, *positivt elevsyn* og *sosial kompetanse*. Disse utgikk fordi de kan bakes inn under koden *klasseledelse*, og var derfor ikke lengre hensiktsmessige som koder. De kan derimot bli benyttet som subgrupper for kodene, men dette kommer jeg tilbake til. Andre tema som utgikk var *aggresjonshåndtering*, *konflikthåndtering* og *når barna utfordrer*. Disse kan enten bakes inn under koden *forebygging* eller koden *utfordrende atferd*, og ble derfor ikke egne koder. Temaene *atferdsproblemer* og *problematferd* omformulerte jeg til *utfordrende atferd*, da dette er en ordlyd som passer min oppgave bedre. Temaene *forebyggende arbeid* og *grunnprinsipper for forebygging av vold* omformulerte jeg til *forebygging*, da dette dekker begrepets funksjon. Store deler av handlingsplan A handler om ulike forebyggende tiltak, og hvordan lærere kan operere og arbeide for å forebygge utfordrende atferd. Med bakgrunn i dette ble det naturlig å etablere flere ulike tema her, men som tidligere nevnt ble disse sammenfattet til å gå under andre koder som enten *forebygging*, *utfordrende atferd* eller *klasseledelse*. Det var derfor naturlig å i analysens første trinn

inkludere disse som overordnede temaer. Malterud (2017, s. 100) mener det lønner seg å drøfte hvordan de foreløpige temaene jeg har satt opp, kan være med på å belyse problemstillingen til studien. Med bakgrunn i studiens problemstilling og forskningsspørsmål ble disse temaene for vide, da jeg ville gå litt mer spesifikt til verks i kodingen.

4.1.3 Trinn 3

Eksempel på utdrag av et kondensat kan være fra Handlingsplan A, kode nr. 1 «Forebygging av utfordrende atferd» og subgruppe nr. 2 «Blir det presentert noen holdninger for personalet i planene, som kan virke forebyggende for utfordrende atferd?» Kondensatet ble da følgende «Det er viktig at alle ansatte har en felles forståelse av sentrale begreper, slik at oppfatninger og reaksjoner blir like for samme type atferd. Det betyr at de ansatte må kjenne lovverket, kjenne skolens rutiner for oppfølging av saker, ha felles forståelse for hva som er aggresjonsdempende, kjenne sine elever godt, kjenne sitt eget reaksjonsmønster og beholde roen i vanskelige situasjoner, de må velge tilnærminger som skaper trygghet og forutsigbarhet og samarbeide tett med eleven og foresatte hjemme. De voksne på skolen må møte elevene med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. Med et relasjonelt perspektiv på elevene, påvirker det hvordan man omtaler elevene. Hvordan man velger å snakke om elever, påvirker hvilket perspektiv som får råde på skolen. Da kan man videre benytte en sirkulær forståelse, hvor man ser på hva i konteksten rundt man kan endre for å bryte den onde sirkelen. De voksne må forsøke å se hva som ligger bak elevens atferd, og må legge sine egne følelser til side. Holdningene til lærerne vil også påvirke kvaliteten på foreldresamarbeidet. Det er sårbart for foreldrene til elever som har vansker, så denne foreldregruppa er sårbar i møtet med skolen. Det er skolen sitt ansvar å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet.» (Vedlegg 1). Jeg har altså sammenfattet de aktuelle meningsbærende enhetene til et konstruert avsnitt, som rommer informasjonen som jeg anser som viktigst for min problemstilling. Det er sånn jeg har arbeidet med subgruppene, dette ga meg mulighet til å gå skikkelig i dybden og få en god forståelse av analyse materialet.

Jeg har laget en tabell for å synliggjøre organiseringen av materialet, med utdrag fra en kodegruppe. Tabell 4 presenterer kode nr. 3 «Klasseledelse», subgruppe nr. 1 «Relasjonskompetanse. Hva sier planen om relasjonskompetanse?», meningsbærende enheter og kondensat fra handlingsplan B.

Handlingsplan B	
Kode	3: Klasseledelse
Subgruppe	1: Relasjonskompetanse. Hva sier planen om relasjonskompetanse?
Meningsbærende enheter	<p>(s. 3). Vi må bygge en god og varm relasjon til elevene hele tiden. De må ikke være i tvil om at vi liker dem og vil savne dem når de er borte.</p> <p>(s. 4) Bygge relasjon. Skap forutsigbare strukturer og en inkluderende skole som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering blant både lærere og elever.</p> <p>(s. 6). Vi fokuserer på god klasseledelse og godt klassemiljø i hver enkelt klasse (jf. PALS). Vi har et læringsmiljø som bidrar til å redusere følelsen av avmakt ved å være oversiktlig og forutsigbart, trygt, anerkjennende og ved at elevene har mulighet til å påvirke sin skolehverdag. Vi bruker læringspartner for at elevene skal bli kjent med og lære seg å samarbeide med ulike elever. Vi har inspeksjon i friminuttene for å skape en trygg ramme for elevene ute. Vi oppmuntrer til lek og positiv samhandling mellom elevene.</p> <p>(s. 6). Vi har bestemt oss for å like alle elevene, og er nysgjerrige på hva som er årsaken til at de tenker og agerer som de gjør.</p> <p>(s. 8). Samtidig må en være relasjonell varm mot alle elevene, slik vi har en autoritativ klasseledelse.</p> <p>(s. 12). Hjelp eleven med å gjenopprette relasjoner til medelever og lærere som har vært involvert.</p>
Kondensat	<p>Vi må bygge en god og varm relasjon til elevene hele tiden. Når man bygger relasjon så må man skape forutsigbare strukturer og en inkluderende skole, som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering blant både lærere og elever. Vi oppmuntrer til lek og positiv samhandling mellom elevene. Vi har bestemt oss for å like alle elevene, og er nysgjerrige på hva som er årsaken til at de tenker og agerer som de gjør. Vi må være relasjonell varm mot alle elevene, slik som i en autoritativ klasseledelse. Ved brudd på relasjoner, så skal vi hjelpe elevene med å gjenopprette relasjoner til både medelever og lærere som har vært involvert.</p>

Tabell 4: Utdrag fra kodegruppe

Malterud (2017, s. 111) mener det er viktig å stoppe opp litt i dette analysetrinnet, det er for å ta seg tid til å se om det kan gjøres noen nyttige justeringer. I dette trinnet har jeg fått oversikt over kodegruppene og subgruppene som ble med videre i analyseprosessen. Dette ga meg muligheter til å merke meg hva som utpreget seg, og hva som skilte seg ut. Her kan man stille seg spørsmål som «var det andre fokusområdet som skiller seg ut?» og «er det noe annet som kunne vært interessant å undersøke nærmere?». I denne delen av analysen fanget noen detaljer min interesse, som vist i tabellen over så ser vi at handlingsplanen viser til PALS programmet. Her ble

det da aktuelt for meg å utvide perspektivet fra å se på «forebyggende modeller og metoder», til å også inkludere «forebyggende programmer». Da inkluderte jeg dette i den videre utviklingen i analysen.

4.1.4 Trinn 4

Mitt inntrykk er at dokumentenes materiale og mine presentasjoner av funn sammenfaller. I det siste og fjerde trinnet av analysen så blir funnene presentert, ikke hva jeg har undersøkt. I tabell 5 presenterer jeg et utdrag fra det siste analysetrinnet. Tabellen viser utdrag av kondensat og analytisk tekst som omhandler Handlingsplan A og kodegruppe 1 «Forebygging av utfordrende atferd» og subgruppe nr. 2 «Blir det presentert noen holdninger for personalet i planene, som kan virke forebyggende for utfordrende atferd?» (Vedlegg 2).

Kondensat	<p>Det er viktig at alle ansatte har en felles forståelse av sentrale begreper, slik at oppfatninger og reaksjoner blir like for samme type atferd. Det betyr at de ansatte må kjenne lovverket, kjenne skolens rutiner for oppfølging av saker, ha felles forståelse for hva som er aggresjonsdempende, kjenne sine elever godt, kjenne sitt eget reaksjonsmønster og beholde roen i vanskelige situasjoner, de må velge tilnærminger som skaper trygghet og forutsigbarhet og samarbeide tett med eleven og foresatte hjemme. De voksne på skolen må møte elevene med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. Med et relasjonelt perspektiv på elevene, påvirker det hvordan man omtaler elevene. Hvordan man velger å snakke om elever, påvirker hvilket perspektiv som får råde på skolen. Da kan man videre benytte en sirkulær forståelse, hvor man ser på hva i konteksten rundt man kan endre for å bryte den onde sirkelen. De voksne må forsøke å se hva som ligger bak elevens atferd, og må legge sine egne følelser til side.</p> <p>Holdningene til lærerne vil også påvirke kvaliteten på foreldresamarbeidet. Det er sårbart for foreldrene til elever som har vansker, så denne foreldregruppa er sårbar i møtet med skolen. Det er skolen sitt ansvar å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet.</p>
Analytisk tekst	<p>De ansatte ved skolen skal ha en felles forståelse av sentrale begreper, slik at oppfatninger og reaksjoner blir like for samme type atferd. Da er det spesielt viktig at de ansatte har en forståelse for hva som er aggresjonsdempende, kjenne elevene sine godt og beholder roen i vanskelige situasjoner. De voksne på skolen må møte elevene med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. Dette gjøres gjennom et relasjonelt perspektiv på elevene, og støttes videre ved å innarbeide en sirkulær forståelse. De ansatte skal også vise og ha gode holdninger ovenfor foresatte og skole-hjem-samarbeidet.</p>

Tabell 5: Fra kondensat til analytisk tekst.

4.2 For å håndtere utfordrende atferd trengs en sirkulær atferdsforståelse

I trinn 1 av analysen skulle jeg i tillegg til å få en helhetsforståelse av handlingsplanene, også notere ned mulige tema. Temaene jeg endte opp med som blir mine funn under dette funnet er «atferdsproblemer», «atferdsforståelse», «problematferd» og «Når barna utfordrer». Ingen av disse temaene var fremtredende i handlingsplan C, og derfor ble den videre analysen gjennomført på

handlingsplan A og B. Temaene la videre grunnlag for kodene som ble etablert i trinn 2 av analysen. Disse temaene ble sammenfattet til koden «utfordrende atferd». Subgruppen ble «Atferdsforståelse. Hvilken atferdsforståelse ligger til grunn i handlingsplanen?», og ble utgangspunktet for utarbeidelsen av kondensatene. Med utgangspunkt i kondensatene ble syntesene utarbeidet (Vedlegg 2). I denne fremstillingen av resultatene har jeg sammenfattet materialet til et mer generelt nivå (Malterud, 2017).

Funnene kan indikere at en måte å forstå utfordrende atferd på er når en person opptrer på en måte som krenker andre, gjennom ord eller handlinger. Eleven oppfattes som utfordrende for omgivelsene. Utfordrende atferd oppstår når samhandlingen mellom eleven og skolemiljøets andre deltakere ikke fungerer. Det dreier seg om i hvilken grad elevens atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger. Oppførselen avviker på en sån måte som forstyrrer eller hemmer barnets læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre og forstyrrer eller hemmer positiv samhandling mellom barn og mellom barn og voksne. Dette sender signaler om at eleven ikke fungerer i sin rolle, men også at skolen ikke lykkes i sin undervisnings- og oppdragelsesfunksjon ovenfor eleven. Ansvaret for å endre samhandlingsmønster ligger hos både eleven og skolen, og da må det skje en endring hos flere parter. En måte å forstå dette på er med en sirkulær atferdsforståelse. Når man benytter en sirkulær atferdsforståelse kan man se på hva som kan endres i konteksten rundt for å bryte den onde sirkelen av atferd. Det er ikke en som har skylden for hva som skjer, eller en som er offer. Fokuset blir tatt vekk fra eleven, og rettes mot systemet rundt istedenfor. Dette skal gjøres med et relasjonelt perspektiv på elevene, for om man velger et individuelt perspektiv så kan eleven forstå seg selv som et problem, og det er det viktig å unngå.

For å understøtte denne analytiske teksten av funnet mitt som har fått tittelen «For å håndtere utfordrende atferd trengs en sirkulær atferdsforståelse» vil jeg nå vise til kondensat og sitater fra analysen. Kondensatene som ble utarbeidet for koden «utfordrende atferd» og subgruppe nr. 1 «Atferdsforståelse. Hvilken atferdsforståelse ligger til grunn i handlingsplanene?» var for handlingsplan A:

«En sirkulær atferdsforståelse ligger til grunn i denne handlingsplanen. Det er ikke fokus på en årsak-virkning-forståelse, eller en begynnelse og en slutt. Det er ikke en som har skylden, eller en som er offeret. Med en sirkulær atferdsforståelse kan man se på hva man kan endre i konteksten rundt for å bryte den onde sirkelen. Vi bruker ofte betegnelsene problematferd, utagering, aggressiv atferd eller atferdsvansker om denne måten å oppføre seg på. Felles for alle betegnelsene er at dette handler om elever som oppleves utfordrende for omgivelsene. Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekst, miljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel. Atferdsvansker kan med

andre ord handle om at det blir et sprik mellom det skolen forventer og krever, og det eleven får til av godt samspill. Aggresjon og sinne er ulike atferds uttrykk. Barnets egne forutsetninger som temperament, helse, evner, talenter, osv. vil påvirke hvilken atferd som utvikles. Videre vil forhold i hjemmet, stressbelastninger, foreldre-barn relasjonen osv., ha betydning for om barnet blir den beste utgaven av seg selv» (Vedlegg 1). Videre vil jeg vise til kondensatet for den sammen koden, og subgruppen for handlingsplan B:

«Atferdsproblemer oppstår i skolen når samhandlingen mellom eleven og skolemiljøets andre deltakere ikke fungerer. Atferdsproblemer er både et tegn på at eleven ikke fungerer i sin rolle, og et tegn på at skolen ikke lykkes i sin undervisnings- og oppdragelsesfunksjon overfor eleven. Med dette synet ligger ansvaret for å endre samhandlingsmønsteret på både eleven og skolen. Det er en dynamisk definisjon, siden den legger opp til endring i forhold til flere parter» (Vedlegg 1).

4.3 En autoritativ klasseleder med god relasjonskompetanse er mest hensiktsmessig ved utfordrende atferd

De mulige temaene som ble notert ned for disse funnene kan deles inn i to ulike kategorier, en for klasseledelse og en for relasjonskompetanse. Temaene var «autoritativ klasseledelse», «autoritativ ledelse», «klasseledelse» for klasseledelse og «relasjonell kompetanse», «god og varm relasjon», «positivt elevsyn» og «relasjoner» for relasjonskompetanse. Disse ble likevel sammenfattet til en kode «klasseledelse» med to tilhørende subgrupper 1: «Hva sier planene om relasjonskompetanse?» og 2: «Hvilken klasseledelsesstil bør ligge til grunn, og hvorfor?». Videre ble kondensatene utarbeidet for alle de tre handlingsplanene, og til slutt syntesene (Vedlegg 1 og 2).

Ved å anvende subgruppe nr. 1 «Hva sier planene om relasjonskompetanse?» kom jeg frem til følgende sammenfattede analytiske tekst. Den er sammenfattet av syntesene fra alle de tre handlingsplanene (Vedlegg 2).

Det er viktig at det blir etablert gode og trygge relasjoner mellom elever og de ansatte, det er fordi elevene har et grunnleggende behov for trygghet. Dette gjøres ved å utøve en autoritativ klasseledelse, hvor de voksne møter elevene med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. De voksne skal også ha en balanse mellom å være nær, relasjonell og varm med elevene, men samtidig ha kontroll, forutsigbarhet og struktur. Gode relasjoner bygges i fredstid. Det skal også være fokus på å være en inkluderende skole, som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering. Et godt skole-hjem-samarbeid har positiv betydning for relasjonens dybde. Relasjonen mellom lærer og foresatte skal være preget av respekt, tillit og samarbeidsvilje.

Når jeg anvendte subgruppe nr. 2 «Hvilken klasseledelsesstil bør ligge til grunn, og hvorfor?» fant jeg ut at det er en autoritativ klasseledelsesstil som bør ligge til grunn. Den autoritative klasseledelsesstilen forholder seg til to akser, varme og kontroll. Den ansatte må finne en balanse mellom det å være nær, relasjonell og varm med elevene, samtidig som den har kontroll, forutsigbarhet og struktur på klassen. Dette er de beste rammebetingelsene for elever som lett lar seg stresse. Undervisningens struktur kan ha en forebyggende effekt på utviklingen av aggressivitet og uro i klasserommet. Denne lærerstilen handler om at elevene samarbeider med lærerne om et godt læringsmiljø. Dersom læreren greier å etablere tydelige regler og god struktur for klassen, har en forutsigbar timeplan og gir effektive beskjeder så vil også det virke forebyggende mot aggressivitet og uro. Derfor kan en autoritativ klasseledelse forebygge utfordrende atferd. Videre vil tilpassede oppgaver på elevens nivå som gir faglig mestring virke forebyggende for aggressive reaksjoner. I den autoritative stilen ligger det også et aspekt om å gi elevene gode og tydelige beskjeder. De gode beskjedene forteller elevene nøyaktig hva de skal gjøre, og den er kort, enkel og hyggelig. Gode beskjeder inneholder tillit og forventning til elevens innsats og gis nær den eleven det gjelder slik at en har elevens oppmerksomhet og øyekontakt.

Sitat fra kondenseringen av handlingsplan A som understøtter hovedpoenget i dette avsnittet. «En helt sentral faktor i dette arbeidet er lærerens lederrolle. Ved en autoritativ klasseledelse forholder pedagogen seg til to akser; varme og kontroll. En finner en balanse mellom det å være nær, relasjonell og varm med elevene og samtidig ha kontroll, forutsigbarhet og struktur på klassen. Dette gir de beste rammebetingelsene for elever som lett lar seg stresse. En autoritativ klasseledelse kan derfor forebygge aggressiv atferd» (Vedlegg 1).

4.4 Programmer, metoder og modeller som anbefales ved utfordrende atferd

For dette funnet var det mange aktuelle tema. Disse var «forebyggende arbeid», «reguleringsstøtte», «konflikthåndtering», «grunnprinsipper for forebygging av vold», «aggresjonshåndtering», «anerkjennende holdning», «konsekvenser», «forebygging» og «§ 9A». Ut fra disse temaene kom koden «forebygging av utfordrende atferd» til syne. Denne koden fikk subgruppene 1: «Hvilke modeller, metoder eller tiltak for å forebygge utfordrende atferd blir presentert?» Og 2: «Konflikthåndtering. Hvilke metoder for konflikthåndtering blir presentert i planene?». Også her ble kondensatene utarbeidet, som videre ble videreutviklet til synteser (Vedlegg 1 og 2).

Ved å anvende subgruppe nr. 1: «Hvilke modeller, metoder eller tiltak for å forebygge utfordrende atferd blir presentert?» kom jeg fram til følgende funn. Grunnleggende og kollektive

tiltak som å iverksette skoleomfattende programmer er utført ved alle tre handlingsplaner. Det kommer fram at ART benyttes hos handlingsplanene A og B, og skal virke forebyggende for utfordrende atferd. ART benyttes for å øve på sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk refleksjon. Videre viser handlingsplan B også til PALS i tillegg til ART. PALS er et generelt forebyggende tiltak rettet mot alle elever ved skolen. Handlingsplan C er den eneste som benytter seg av «Mitt valg», og den bidrar til å hjelpe elevene i den sosiale og emosjonelle opplæringen sin. Videre henvises det til toleransevinduet, dette er en modell som viser hvor eleven er i sin aktiveringssone. Når eleven er innenfor toleransevinduet sitt så er eleven komfortabel, trygg og mentalt påkoblet. Målet er at elevene skal utvikle et stort og vidt toleransevindu. En annen modell som kan benyttes i forebyggingen er Wubbels relasjonsmodell. Denne viser hvordan både eleven og den voksne bærer med seg sine karakteristika inn i møtet med hverandre. Psykologisk førstehjelp er også en metode for å forebygge utfordrende atferd. Tre grunnprinsipper for å forebygge vold eller utfordrende atferd, er for det første å bygge relasjon. Det gjøres ved å skape forutsigbare strukturer og en inkluderende skole som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering. Det andre prinsipp er å vurdere situasjonen. De ansatte må være oppmerksomme på særlige risikofaktorer som avmakt og frustrasjon hos elever, de ansatte må også vite om elever med tidligere voldsatferd og direkte og indirekte trusselsituasjoner. Det tredje prinsippet er å håndtere aggresjon. Det gjøres ved å møte aggresjon med aggresjonsdempende kommunikasjon. For å vite hva man kan gjøre når en elev viser utfordrende atferd kan man se på fasemodell for eskalerende atferd, den gir en rekke eksempler på utvikling av negativ atferd og viser ulike strategier for hvordan utagering kan reduseres og dempes.

Sitat fra handlingsplan A «Vi bruker blant annet HelART som metode for å utvikle et godt læringsmiljø som inkluderer alle elever» (Vedlegg 1).

Sitat fra handlingsplan B «Vi bruker PALS med generelle forebyggende tiltak rettet mot alle elevene på skolen. Vi bruker ART for å øve på sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk refleksjon» (Vedlegg 1).

Når jeg anvendte subgruppe nr. 2: Konflikthåndtering. Hvilke metoder for konflikthåndtering blir presentert i planene?» kom jeg frem til følgende analytiske tekst. Konflikthåndtering handler om to ting i skolesettingen, det er å utvikle elevenes evne til å håndtere konflikter, men også de voksnes evne til å stoppe konflikter på lavest mulig nivå. Alle norske skoler er pliktige til å følge opplæringsloven, og da henvises det særlig til §9A og aktivitetsplikten, og har gjennom den plikt til å følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak. En metode å benytte seg av er «Faseorientert håndtering av konflikter og aggresjon/reguleringsvansken», den handler om at de voksne skal være bevisste og gi god reguleringsstøtte i møte med eleven i ulike

faser av aggresjonen. Det er også nyttig for de ansatte i skolen å vite om noen fysiske metoder for grensesetting; disse er skygging, håndledning og aktiv beskyttende holding. Det er viktig at de ansatte alltid benytter aggresjonsdempende kommunikasjon i konfliktsituasjoner.

Sitat fra handlingsplan A «... noen fysiske metoder i grensesetting; skygging, håndledning og aktiv beskyttende holding. For å møte elever i utfordring som står i fare for å kunne forårsake skade, er det viktig at personalet er trygge i ulike tilnæringsmetoder og at de har konfliktdempende fokus. Den ansatte må være spesielt bevisst sitt valg i forhold til å holde trygg og kontrollert avstand eller gripe fysisk inn» (Vedlegg 1).

5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg sette de ulike delene av oppgaven sammen, for å drøfte hva som kommer ut av å se på de ulike delene i lys av hverandre. Det er viktig her å ha problemstillingen ferskt i minne, da jeg nå skal drøfte det som er relevant for å besvare problemstillingen og dens forskningsspørsmål. Problemstillingen er «Hva sier kommuners handlingsplaner om utfordrende atferd i skolen, og hvordan kan lærere og ansatte i skolen arbeide med utfordrende atferd?» og forskningsspørsmålene er «Hva legger handlingsplanene i begrepet utfordrende atferd?», «Hva er viktige forebyggende tiltak ifølge handlingsplanene?» og «Hva sier planene om klasseledelse?».

5.1 Hva betyr de ansattes atferdsforståelse for elevene som viser utfordrende atferd?

Det har i denne oppgaven blitt redegjort for hva som ligger i begrepet utfordrende atferd. Det er en atferd som er vedvarende, og som gir negative konsekvenser for utøveren eller de rundt. Denne atferden er også sosialt definert, så det er en atferd som bryter med hva som er sosialt akseptert i det miljøet den forekommer i (Drugli, 2013; Ogden, 2022). Denne måten å forstå utfordrende atferd på støttes også av studiens resultater. Der kom det fram at en måte å forstå utfordrende atferd på er når en person opptrer på en måte som krenker andre, og oppfattes som utfordrende for omgivelsene. Den oppstår når samhandlingen mellom eleven og skolemiljøets andre deltakere ikke fungerer. En måte å arbeide med den utfordrende atferden på er gjennom en sirkulær atferdsforståelse, hvor man kan se på hva som må endres i konteksten rundt for å bryte den onde sirkelen av atferd.

Målet for lærere vil være å vite hvordan man kan forstå atferden, og hva man kan gjøre for å håndtere den på best mulig måte. Når man i et kollegium har et felles mål, så er det også hensiktsmessig å omforenes om en felles forståelse. I dette eksempelet blir det da å ha en felles forståelse av hva som er utfordrende atferd. Det er ikke bare å implementere en handlingsplan, eller å bruke starten av skoleåret på å ta opp denne tematikken. Skal et kollegium omforenes om en felles forståelse, så må det arbeides aktivt med den. For lærere betyr det å regelmessig arbeide med det i fellestida, og bruke forståelsen aktivt i hverdagen.

Noe som er positivt ved å ha en felles forståelse for utfordrende atferd er at når man forstår den samme atferden som utfordrende, så vil det gjøre det enklere å sette inn riktige tiltak. Det kan gjøre at kollegiet blir mer løsningsorienterte, og får løst utfordringene på et tidlig stadium. Dette blir igjen en del av det forebyggende arbeidet. Vet man skillet på hva som er utfordrende, og hva som er normal atferd, så får man enklere løst ting før det utvikler seg til å bli mer omfattende. Et annet syn på det er at man vet hva man skal foreta seg i det den utfordrende atferden viser seg. Har man ikke

en felles forståelse av hva som er utfordrende atferd, så kan atferden få gå ubemerket. Da kan konsekvensen bli at atferden vedvarer, og hvis denne atferden for eksempel viser seg, elevene seg imellom, kan det resultere i mobbing. Blir den derimot slått ned på, med de rette metodene, så kan den avta før det har blitt problematisk.

Noe som kan gjøre det utfordrende ved å få til en felles forståelse av begreper generelt, men her utfordrende atferd, er når kollegiet er uenige i definisjonen av begrepet. Det finnes ulike definisjoner av utfordrende atferd, og hva som ligger til grunn for utfordrende atferd. En årsak til at man er uenige om hvilke definisjoner som kan brukes, er at vi har ulike meninger og synspunkter på ting, men også at vi alle er individuelle personer med ulik toleranse. Noe som oppleves som utfordrende, krenkende og problematisk for en person, trenger ikke å gjøre det for en annen. En svakhet ved å implementere felles forståelse for ting er at man kan ende opp med å tro at den forståelse er den eneste rette. Da blir man kanskje uinteressert i å utvikle seg, og forståelsen sin og man kan bli «stående stille» mens det for eksempel kommer nye, bedre og mer omfattende måter å forstå atferd på.

Det kom frem i analysen at en måte å forstå atferd på er gjennom en sirkulær atferdsforståelse. Med denne så kan man se på hva som kan endres i konteksten rundt, for å bryte den onde sirkelen av atferd. Fokuset blir da tatt vekk fra eleven, og rettes mot systemet rundt isteden for. Denne måten å forstå atferd på bygger på et relasjonelt perspektiv på læring, som er presentert i teorien (Sollesnes, 2008). Det relasjonelle perspektivet bygger på den sosialkonstruktivistiske forståelsen av mennesket. Det relasjonelle perspektivet setter søkelyset på de læringsmulighetene som oppstår i alle sosiale sammenhenger, men der pedagogen bevisst legger til rette for potensielle lærings situasjoner i relasjonen mellom lærer og elev (Sollesnes, 2008, s. 43). Det som styrker denne måten å tenke på er at den ikke legger all skyld på eleven. Eleven blir sett på som en del av en større sammenheng, og den vektlegger å også se på de omkringliggende årsakene i tillegg til elevens atferd. Det kan gjøre at man oppdager og ser rota til problemet, og finner ut av hvorfor atferden oppstår. Om en elev for eksempel ikke har det noe bra, enten hjemme eller på skolen, så kan dette vise seg med ulike uttrykk. Det kan enten være at eleven blir mer inneslutta, og er vanskelig å komme innpå, eller det kan være eleven viser en grad av utfordrende atferd som eskalerer. Når man da bruker dette perspektivet på å se elevens atferd på, så kan man komme tidligere til rota og få hjulpet eleven med det som plager den.

Det utfordrende med denne måten å forstå utfordrende atferd på er at den bygger på en mening om at læring skjer i de sosiale situasjonene vi opptrer i, og vi påvirker og blir påvirket av de ulike arenaene og personene vi treffer der. Det kan bety at elevene lærer utfordrende atferd i disse sosiale sammenhengene (Sollesnes, 2008). Dette medfører et økt ansvar for lærerne, og deres

oppgave blir å sørge for at læringen blir konstruktiv for elevene. Elevene møter på ulik atferd i alle settinger i skolen, og hvis det er sånn at de elevene som erfarer og observerer den utfordrende atferden er mulige utøvere av den samme atferden så må det en god del skjerming til. Dette sier seg selv er vanskelig å få til i skolen. Elevene møter hverandre, og omgås både i timen, i gangen, ute, inne og på vei til og fra skolen. Hvis alle disse arenaene er potensielle muligheter for elevene å lære seg utfordrende atferd, så blir den ikke lett å hankses med.

5.2 Forebyggende programmer, metoder og modeller

5.2.1 Skoleomfattende programmer – har de en effekt?

Det kom frem i studiens analyse at alle handlingsplanene viste til et eller flere skoleomfattende program ved sine skoler. Blant disse programmene fant jeg PALS, ART, Psykologisk førstehjelp og Mitt valg. PALS og ART har en hensikt om å forebygge og redusere utfordrende atferd (Bufdir, 2015; Aasheim et al., 2018). Psykologisk førstehjelp er et praktisk psykologisk hjelpemiddel, som tar utgangspunkt i terapeutiske metoder (Pettersvold & Østrem, 2019). Mitt valg er et program i sosial og emosjonell læring (Determinnvalg, u. å.). Skoleomfattende programmer er kollektive, og rammer alle involverte, både elever, lærere og foresatte.

Det som er positivt med disse programmene er at de har som mål å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter, og å forebygge eller redusere utfordrende atferd (Bufdir, 2015; Determinnvalg, u. å.; Pettersvold & Østrem, 2019; Aasheim et al., 2018). De er ulike, men vil på hver sine måter gi elevene de ferdighetene de trenger for å håndtere sinne, aggresjon eller bygge opp den psykiske helsen til elevene. Programmene er utarbeidet i beste mening, og er ment som en støtte for skolene å lene seg på i møte med utfordrende atferd. De kan og virke regulerende, og være en hjelp i en periode, noe som er bra.

På en annen side er det kritikkverdigg at disse iverksettes som skoleomfattende tiltak når det ikke finnes noen dokumentert effekt av disse (Beck, 2008; Pettersvold & Østrem, 2019). I en utdanningsprofesjon, hvor det nå vektlegges å ha en høyere utdanning for å arbeide som lærer i skole-Norge bør det være en større skepsis mot udokumenterte tiltak. Tiltak som blir fattet og iverksatt bør være vell forsket på, og kunne vise til positive resultater i forskningen. Det som viser seg, i den lille forskningen som er gjort, er at PALS og ART ikke har noen påvist effekt av å bli iverksatt. Vi som profesjonsutøvere bør vise skoleledelse, kommuneadministrasjon, lokalpolitikere og de på høyere hold at programmer skal være vell dokumenterte for å iverksettes. De skal ikke være grunnlag for å sette en navnelapp på skolen, som noen kommuner har gjort. Det finnes

kommuner som kaller seg «ART-kommune». Dette mener jeg bidrar til en stigmatisering, og etter mitt syn sier de da at elevene ved skolene våre har atferdsproblemer som vi skal løse.

Når det i ART vises til belønningssystem så mener jeg det etablerer et tydeligere skille i skolemiljøet ved skolen. Dette skillet blir mellom de elevene som allerede, og av ulike grunner, viser utfordrende atferd og mellom de som takler skoledagen fint med en oppførsel som ikke skiller seg ut fra det som er forventet. De elevene som ikke klarer å leve opp til de kravene som er satt for å få belønning, vil fortsette å tape da de ikke får like mange belønninger. Taperen forblir en taper med slike systemer. Hvis det anvendes som et spesialpedagogisk tiltak, rettet mot en enkelt elev, og at det etter en kort periode evalueres kan det ha en positiv virkning. Da kan det være regulerende i en periode, noe som kan gi eleven mulighet til å ha positiv samhandling både med andre elever og med lærerne. Dette igjen kan bidra til å bygge opp om den gode relasjonen som er så viktig for å få grunnlaget for læring. Belønningssystemer er også fundert på den behavioristiske tankegangen, og denne bygger på ytre motivasjon. For å oppnå motivasjon, og et ønske om å lære hos elevene er man nødt til å bygge opp om den indre motivasjonen hos elevene. Med en indre motivasjon så har elevene lyst, og et ønske om å tilegne seg kunnskap da de vet at dette gagnar dem positivt. Ved ytre motivasjonsbaserte tilnærminger belønnes de heller med ulike goder, noe som ikke vekker interesse og utforskertrangen hos elevene.

Psykologisk førstehjelp har blitt kritisert for å formidle at det er den unge selv som først og fremst må endre seg, ikke andre mennesker, måter å organisere klasserommet på, læreres pedagogikk eller samfunnets organisering og idealer (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 49). Dette strider blant annet imot den sirkulære atferdsforståelsen, som mener det er konteksten rundt som må endre seg, ikke eleven. Jeg mener at alle følelser er sunne å ha, men i riktig dose. For å håndtere livet, så må man også klare å takle de vonde følelsene. Det skal ikke være negativt eller stigmatiserende å føle sinne, skam, tristhet og sorg. Det er viktig at disse følelsene ikke tar over, men i sunne mengder er det positivt å kjenne på disse til tider. Da er man bedre rustet til livets opp- og nedturer. Da blir det negativt av Psykologisk førstehjelp å plassere de vonde følelsene i en negativ kategori. Ved å plassere de vonde følelsene i en slik kategori kan det i verste fall føre til at eleven føler en skam over følelsene sine, og da stenger de inne eller ikke klarer å takle de på en hensiktsmessig måte.

5.2.2 Hvordan kan modeller og metoder bidra til å forebygge utfordrende atferd?

Det kom også fram i studiens analyse at handlingsplanene viser til ulike modeller og metoder for å forebygge mot utfordrende atferd. Blant disse var Wubbels relasjonsmodell og toleransevinduet.

Gode relasjoner kan virke forebyggende mot utfordrende atferd, og gjennom å vite om Wubbels relasjonsmodell får man innsikt i hvordan man kan utvikle relasjoner gjennom kvaliteten av interaksjoner (Roland, 2016). En styrke ved denne modellen er at den er en bidragsyter i det forebyggende arbeidet. Det er den fordi den konkretiserer kjernen ved en god relasjon, samt hva pedagoger må forholde seg til i en relasjon og relasjonsbygging. Det er også positivt at den bygger på en sirkulær atferdsforståelse. Wubbels relasjonsmodell har mange positive egenskaper. Det er bra at den vektlegger at interaksjonene som skjer gjensidig påvirker hverandre. Lærere skal opptre profesjonelt, og det mest hensiktsmessige er å alltid vise og ytre at man liker elevene. Det er likevel ikke alltid like lett, blir man stadig testet og utfordret av en elev, så kan resultatet bli at man rett og slett ikke liker eleven. Det er vanskelig å vise med både kroppsspråk, væremåte og hvordan man prater at man liker noen man misliker. Dette viser hvordan den gjensidige interaksjonen kan virke negativt i relasjonen. Det er også positivt at modellen viser til to nivåer av relasjonsbygging, og poengterer hva som er positivt ved begge. Den individuelle relasjonsbyggingen skaper en større nærhet, men den kollektive treffer flere elever på en gang (Roland, 2016). Basert på egne erfaringer ville jeg brukt ekstra tid på den individuelle relasjonsbyggingen særlig mot de elevene som viser utfordrende atferd. Det er disse man bør ha en spesielt god relasjon til, da de trenger den ekstra trygghetsfølelsen som denne relasjonen gir. Det er likevel en mangel ved modellen, og det er at den ikke dekker alle aspektene ved relasjonsbyggingen. Det er ikke bare den gjensidige interaksjonen som trengs i utviklingen av relasjoner, selv om jeg er enig i at dette er en av byggesteinene i utviklingen av den. Den tar blant annet ikke for seg relasjonsbyggingens tre faser (Fallmyr, 2020) som også tar for seg relasjonsvedlikehold og relasjonsreparasjon, i tillegg til relasjonsetablering.

Toleransevinduet er en måte å forstå elevens aktivering på (Moen & Moen, 2020). Dette er en modell som bidrar til at de voksne kan forstå hva som skjer inni eleven. Det kan være til hjelp å kjenne til begrepet toleransevindu og hjernens alarmsystem, for på denne måten kan man forstå hvorfor eleven fort blir sint eller trekker seg tilbake. Denne modellen bidrar til lærerens kunnskapsgrunnlag, og målet med toleransevinduet er å utvide elevenes toleransevindu. Særlig de elevene som viser utfordrende atferd. Det kan også være nyttig å benytte toleransevinduet på seg selv, for å kjenne etter hvor stort sitt eget toleransevindu er. Kjenner man som lærer at man er på vei ut av toleransevinduet sitt, i form av å bli sint og/eller irritert, kan det være lurt å ha noen strategier for å hente seg inn igjen. Det er ikke mye som skal til for å ødelegge en relasjon med en elev, særlig i en konfliktsituasjon. Ved å kjenne sitt eget aktiveringsnivå så kan man avverge å uttrykke egen frustrasjon ovenfor eleven.

5.2.3 Hva har konflikthåndtering å si for forebyggingen av utfordrende atferd?

En måte å forebygge utfordrende atferd på, er å håndtere den riktig når den først viser seg. For å håndtere utfordrende atferd viser funnene mine til metodene «Faseorientert håndtering av konflikter og aggresjon/reguleringsvansken» og til de fysiske inngripenene: skygging, håndledning og aktiv beskyttende holding.

Det som er positivt med å ha en konkret metode for å håndtere atferden på er at da vet de ansatte akkurat hva de skal og bør gjøre i en konfliktsituasjon. De trenger ikke bruke tid på å ta vurderinger i situasjonen, da de vet gjennom en felles forståelse om hvordan man skal håndtere konflikter. Alle de ansatte skal reagere på samme måte, og det som er positivt ved dette er at da blir reaksjonene forutsigbare for elevene. Den faseorienterte håndteringen av konflikter og aggresjon/reguleringsvansken skal gi god konfliktdemping. Konfliktdempingen skal gi støtte til eleven, for å hjelpe eleven å få tilbake selvkontrollen og komme ut av aggresjonsoppbyggingen. Om man gjør en god jobb i konflikthåndteringa, både i det den skjer, men også i ettertid kan dette forebygge at nye konflikter eller utbrudd av utfordrende atferd utarter seg. Det er hensiktsmessig å få til gode refleksjoner med eleven i fredstid, og gjennom dette bevisstgjøre eleven konsekvensene av handlingene den gjør.

Det som er en svakhet ved «Faseorientert håndtering av konflikter og aggresjon/reguleringsvansken» er at den krever kunnskaper om andre modeller. En av disse er Toleransevinduet. For å få en dyp forståelse av «Faseorientert håndtering av konflikter og aggresjon/reguleringsvansken» er du nødt til å vite hva som ligger i «aktiveringsbegrepet». Å sette seg inn i ulike metoder og modeller krever både trening og terping, noe som også er tidkrevende.

De fysiske inngripene skygging, håndledning og aktiv holding viser til ulike grader av berøring i en aggressiv situasjon (Lillevik & Øien, 2020). Det som er positivt med denne metoden er at den konkret sier hva lærere har lov til å gjøre, og hvordan fysisk gripe inn på den mildeste måten. Det konkretiseres for eksempel at man skal ha en åpen hånd, og ikke holde fast, når man skal benytte håndledning. Da føles det ikke som et så overtredende steg for eleven, i forhold til om man skulle for eksempel tatt tak i eleven med et klypegrep. Det er også fint at metoden viser til hva som er lov, og ikke ifølge straffeloven. Om man skulle havne i en situasjon som tilsier at man må aktivt holde en elev, så er det trygt å vite at man har loven i ryggen og vet selv at det man gjør er etter reglene. At det poengteres viktigheten av dokumentasjon i etterkant av en holde-situasjon er også positivt, for det styrker lærerens rettsikkerhet ved en eventuell politianmeldelse.

Et aspekt ved det å gripe inn fysisk er at dette kan anses som et tillitsbrudd fra elevens perspektiv. Det kan føles urettferdig og skummelt å bli holdt av en voksen, og det er ikke alltid man som voksen klarer å holde eleven. Da kan eleven komme seg løs, og man står i en risiko av å bli

angrepet av eleven. Det å bli holdt kan trigge eleven til å bli enda mer aggressiv, og da kan læreren stå i fare for å bli utsatt for fysisk vold som slag, spark eller biting.

5.3 Klasseledelse

5.3.1 Er en autoritativ klasseleder det beste for elevene som utfordrer?

Innenfor klasseledelsesteorien har vi ulike klasseledelsesstiler. Disse er autoritativ, autoritær, forsømmende og ettergivende. Med bakgrunn i de ulike dimensjonene innenfor klasseledelse, autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende så kommer den autoritative positivt fram. Det som gjør at den autoritative stilen er å foretrekke fremfor de andre er at den vektlegger en kombinasjon av varme og kontroll (Moen & Moen, 2020). For elever som utfordrer er det viktig å ha gode rollemodeller, dette er fordi barn og unge lærer verdier og holdninger gjennom lærerne sine. De skaper en kontekst som setter preg på elevene og deres utvikling. Den autoritative klasseledelsesstilen vektlegger også en positiv relasjonsbygging (Vaaland, 2017). Relasjonen mellom lærer og elev er svært sentral for både elevens trivsel, men også for klassemiljøet. Fundamentet til en god relasjon er tillit og trygghet, dette skapes ved at pedagogen har evnen til å tolerere en variasjon av egenskaper, ferdigheter, behov og væremåter. De må også tolerere det brysomme og utfordrende (Fallmyr, 2020). Videre er et argument for den autoritative stilen at barn har et grunnleggende behov for trygge relasjoner (Brandtzæg et al., 2016). Det er også viktig at lærerne går foran som gode eksempler på hva som er akseptabel, og ikke-akseptabel atferd. Det er den enkelte lærers ansvar å være en tydelig leder i klasserommet (Moen & Moen, 2020, s. 198).

Det som styrker den autoritative tilnærmingen er nettopp dens vektlegging av både relasjonsbygging, men også at den benytter seg av en kombinasjon av varme og kontroll. Dette er fordelaktig i forhold til den autoritære stilen som kan oppleves som kald og kontrollerende. En autoritær klasseleder vil ikke klare å knytte like gode, og dype, relasjoner som en autoritativ ville gjort. Barn er avhengige av varme, i form av trygghet, tillit og godhet. Lærerne må vise elevene at de bryr seg om dem, og at de vil dem vel. Dette ville de ikke følt ved en autoritær tilnærming, da den heller ville vist en kald front som ikke egner seg til å knytte relasjoner eller bygge tillit. De elevene som utfordrer med atferden sin trenger spesielt å bli møtt med forståelse, trygghet og godhet. De må også ha klare rammer for hva som er greit, og ikke. Siden barn og unge lærer verdier og holdninger gjennom sine rollemodeller er det ekstra viktig at lærere, som tross alt tilbringer stor tid med elevene benytter den autoritative klasseledelsesstilen. Da tar forhåpentligvis elevene etter denne måten å omgås andre på, og kan med det utvikle sin egen væremåte til å inneha varme og tydelighet ovenfor andre. Dette tror jeg kommer godt med senere i livet.

6 Konklusjon

Dette er det siste og avsluttende kapittelet i min masteroppgave. Studien hadde som utgangspunkt å se nærmere på utfordrende atferd i skolen, og hvordan lærere og andre ansatte kan arbeide med eller mot denne atferden. I denne studien har jeg undersøkt problemstillingen «Hva sier kommuners handlingsplaner om utfordrende atferd i skolen, og hvordan kan lærere og ansatte i skolen arbeide med utfordrende atferd?». Studien er en kvalitativ dokumentanalyse, som bygger på tre kommuners handlingsplaner om utfordrende atferd. Jeg har brukt STC som analysemetode for å undersøke dokumentenes innhold nærmere. For å finne svar på problemstillingen har jeg undersøkt disse forskningsspørsmålene «Hva legger handlingsplanene i begrepet «utfordrende atferd»?», «Hva er viktige forebyggende tiltak ifølge handlingsplanene?» og «Hva sier planene om klasseledelse?». Jeg vil i konklusjonen gjøre en kort oppsummering av de viktigste funnene i studien. Videre vil jeg redegjøre for mine erfaringer med dokumentanalyse. For så peke på begrensninger og implikasjoner. Til slutt ser jeg på temaer for videre forskning.

6.1 En oppsummering med studiens hovedfunn

Utfordrende atferd er en type atferd som forstyrrer omgivelsene rundt, i form av uro, opposisjon og den bryter med det som er forventet av den enkelte. Den hemmer elevens læring og utvikling, og kan gi eleven en nedsatt funksjonsevne. Handlingsplanene i denne studien har som formål å forebygge mot utfordrende atferd, og ved å benytte analysemetoden STC ble sitatene kategorisert på en måte som synliggjør oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål.

Det viser seg i mine studier at funnene kan indikere at en måte å forstå utfordrende atferd på er når en person opptrer på en måte som krenker andre, gjennom ord eller handlinger. Da vil eleven oppfattes som utfordrende for omgivelsene. Videre indikerer funnet at utfordrende atferd oppstår når samhandlingen mellom eleven og skolemiljøets andre deltakere ikke fungerer. En måte å forstå atferden på er gjennom en sirkulær atferdsforståelse. Med denne forståelsen skal man se på konteksten rundt.

Et annet funn viser at en autoritativ klasseledelse er mest hensiktsmessig når man har elever som utfordrer med atferden sin. Funnet viser også at det er viktig å vektlegge relasjonsbygging, gjennom å være en trygg, tydelig og forutsigbar voksen.

Et tredje funn viser at det i handlingsplanene vektlegges å ha ulike programmer, metoder og modeller for å forebygge utfordrende atferd. Blant disse viste funnet til PALS, ART, Mitt valg og Psykologisk førstehjelp som skoleomfattende tiltak. Funnet viser også til modellene toleransevinduet, Wubbels relasjonsmodell og tre grunnprinsipper for å forebygge vold.

Studien bidrar til å belyse de aspekter som er vektlagt i kommuners handlingsplaner for å forebygge utfordrende atferd. Studiens funn gir økt kunnskap om hvordan lærere kan arbeide med utfordrende atferd, og hva som kan bidra til å forebygge ytterligere utfordringer. Ved siden av lærevansker er utfordrende atferd den største utfordringen i dagens skole (Ogden, 2022, s. 11). Ved å benytte en dokumentanalyse, har jeg en større avstand til kildene enn om jeg for eksempel hadde utført kvalitative forskningsintervjuer. Kvalitative studier er rettet mot at man utvikler forståelse av de sosiale fenomener man studerer, uansett type datainnsamling (Thagaard, 2018). Motivet for studien min er å gjennom en kvalitativ tilnærming bearbeide tekstene for å få fram meningsinnholdet i disse.

6.2 Erfaringer med dokumentanalyse

Jeg har ingen tidligere erfaring med dokumentanalyse som forskningsmetode fra tidligere forskningsoppgave. Ved en tidligere forsknings- og utviklingsoppgave benyttet jeg et kvalitativt forskningsintervju. Så jeg var kjent med den kvalitative tradisjonen, tross ingen erfaring med dokumentanalyse. Jeg dro godt nytte av Malteruds (2017) klare trinn for hvordan STC analysen skulle gjennomføres. Malterud (2017, s. 98) forklarer at metoden er utviklet med sikte på å gi forskere som ikke har mye erfaring med dokumentanalyse som metode, en innføring i hvordan analyseprosessen kan gjennomføres på en systematisk og overkommelig måte. Jeg sitter igjen med en positiv opplevelse etter å ha gjennomført dokumentanalysen. Jeg mener det ligger et stort potensial i å benytte seg av dokumentanalyse som forskningsmetode innenfor utdanningsfaglige oppgaver og studier. Dokumenter som handlingsplaner legger føringer for hvordan man utfører yrket sitt. Det er viktig med et rikt omfang av tilnærminger på forskning, og da er det viktig at også noen velger dokumentanalyser. Etter hva jeg har erfart blant medstudenter er at de fleste går for intervju som metode innenfor kvalitative studier. For å få et mangfold av studier, og ulike perspektiver i forskningen er det viktig at vi forskere, benytter oss av et rikt omfang av metoder. Jeg vil ta med meg nyttige erfaringer fra arbeidet med dokumentanalysen inn i arbeidet som lærer, og vil kunne lese og anvende dokumenter på en helt annen måte enn hva jeg kunne gjort hvis jeg hadde gått for en annen metode.

6.3 Begrensninger og veien videre

Det er noen begrensninger ved analysemetoden STC. I følge Malterud (2017) anbefales det å være 2-3 forskere når man skal benytte analysemetoden STC. I min studie har det bare vært en forsker,

meg. Det anbefales å være 2-3 forskere for å få diskutert og drøftet ulike synspunkter gjennomgående i alle de fire trinnene av analysen. Jeg har kompensert ved å bruke ekstra tid på å reflektere over, og sette meg godt inn i materialet. Likevel er det viktig å presisere dette som både en svakhet og en begrensning for de resultatene som er kommet frem etter endt analyse. En annen begrensning som viser seg fremtredende med STC som analysemetode er det som ikke vies mye oppmerksomhet i analysen. Dataen som ikke passer inn i kategoriene vil sannsynligvis ikke vies like mye oppmerksomhet, og det kan gi en betydning for vurderingen av meningsinnholdet i dokumentene.

Videre begrenser dokumentene studien. Dokumenter er døde, i den forstand at man kan ikke stille spørsmål ved hva som menes i innholdet. Det må tolkes av den som leser dette, og da kan man bli påvirket av forforståelsen. Malterud (2017) mener at forforståelsen vi bringer inn i et prosjekt kan gi «skylapper» og en begrenset horisont. En fallgrube som trekkes fram er at forforståelsen overdøver budskapet fra det empiriske materialet. Hvis forskeren har et aktivt og bevisst forhold til sin forforståelse, så kan dette forebygges. Det var også et begrenset utvalg av handlingsplaner. Norske kommuner er ikke pålagt å lage handlingsplaner som omhandler temaet utfordrende atferd, og derfor kunne jeg bare velge ut fra de kommunene som har valgt å sette dette på dagsorden. Det var derfor få handlingsplaner å velge imellom, i forhold til antall kommuner og grunnskoler i Norge.

En praktisk implikasjon jeg vil trekke frem omhandler PALS programmet. Når man iverksetter et skoleomfattende program som PALS, sier man egentlig at «Her er planen, og den skal du følge». Dette går utover læreres autonomi, og metodefriheten til lærerne innskrenkes. Haugen (2020) trekker fram et synspunkt i denne kritikken, og det er at hun mener PALS uniformerer kunnskapsgrunnlag, verdier og standardiserte handlinger på alle arenaer, for alle lærere, elever og foreldre. Dette tolker jeg som at går utover læreres handlingsrom, de er pliktige til å følge planen som er fastsatt og kan ikke prøve ut andre metoder for å møte den utfordrende atferden. Rent praktisk blir dette da en implikasjon i form av at lærerne ikke får velge metode selv, de må benytte seg av noe som de som styrer har valgt.

Noe som ble betraktet som en begrensning i denne studien er noe som også kan brukes til inspirasjon for videre forskning. Det er ikke mulig å følge dokumentene, og se om det som står i handlingsplanene faktisk blir fulgt og iverksatt i de fysiske klasserommene. En måte å gjøre dette på er ved å høre lærernes stemme i de kommunene som har utarbeidet handlingsplaner. Da kunne jeg utført intervjuer av ulike slag, og kanskje også kombinert dette med observasjon for å virkelig fått sett hvordan det er i praksis.

Litteraturliste etter APA7th

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm.
- Asheim, M. & Sæle, R. G. (2021). MITT VALG! Ungdomsskole-versjonen. *Ungsinn*.
https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/mitt-valg-ungdomsskole-versjonen-1-utg/
- Beck, C. W. (2008). *PALS i skolen*. Nyskole. <http://www.forumnyskole.org/en-kritikk-av-adferdsprogrammet-pals-i-skolen/>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bufdir. (2015). *ART- Aggression Replacement Training*.
https://www.bufdir.no/barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Metoder/ART_Aggression_Replacement_Training/
- Determinnvalg. (u. å.). *Om MITT VALG-programmet*. <https://www.determinnvalg.no/om-oss/om-mitt-valg-programmet>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn*. Cappelen Damm.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforl.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Haugen, C. R. (2020). *PALS bygger på en autoritær visjon*. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/cecilie-haugen-pals-skole/pals-bygger-pa-en-autoritaer-visjon/228554>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Justis- og politidepartementet. (2008). *Veileder for utvikling av kommunale handlingsplaner*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/jd/vedlegg/veiledninger/veileder_kommunale_handlingsplaner2_web.pdf
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lillevik, O. G. & Øien, L. (2020). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen* (2. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Moen, B.-E. & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger: Å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm.
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforl.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). *Toleransevindumodellen*. *Psykologtidsskriftet*,
Psykologtidsskriftet.no. <https://psykologtidsskriftet.no/sites/default/files/images/2014-07-532-01-b.jpg>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

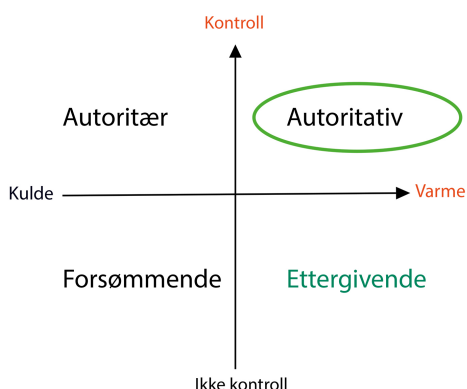
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-3
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrinds parenting typology to high schools: Toward a middle range theory and authoritative socialization. . *Social Science Research* 34.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red.). (2019). *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* Cappelen Damm
- Rasmussen, L.-M. P. & Strøm, H. K. (2017). ART - Aggressin Replacement Training/Adapted Aggressing Replacement Training (AART) *Ungsinn*, (2. utg). https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/kunnskapsoppssummering-og-klassifisering-av-tiltaket-art-aggression-replacement-training-2-utg/
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Rønhovde, L. I. (2010). *...og noen går det trill rundt for!* . Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærers relasjonsarbeid: Perspektiver, verktøy og caser*. . Cappelen Damm Akademisk
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Caspar forlag.
- SSB. (2022, 16.12.21). *Elevar i grunnskolen*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Stray, J. H. (2019). Skolens samfunnsmandat. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer i skolen: Lovende metoder og tiltak*. Praxis forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket* Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vaaland, G. S. (2017). Autoritativ klasseledelse - hva er det? . *Læringsmiljøsentret UIS* https://www.uis.no/nb/autoritativ-klasseledelse-hva-er-det#
- Westheim, S. (2015). *Forelesning PPU HSH*. <https://suldalart.files.wordpress.com/2015/02/autoritativ-lc3a6rer.jpg>
- Wubbel, T. (2015). *Wubbels relasjonsmodell*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/32def1b59c0243c390a406a9a4b8bb65/relasjoner.png>
- Aasheim, M., Patras, J., Eng, H. & Natvig, H. (2018). PALS - Positiv atferd, støttende læringsmiljø. *Ungsinn*, (2. utg). https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Ulike dimensjoner av klasseledelse.

Fra *Forelesning PPU HSH*, av Steinar Westrheim, (2015),

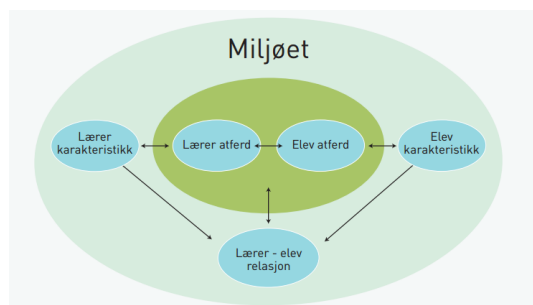
<https://suldalart.files.wordpress.com/2015/02/autoritativ-lc3a6rer.jpg>



Figur 2: Wubbels relasjonsmodell

Fra *Utdanningsforskning* av Wubbel, (2015),

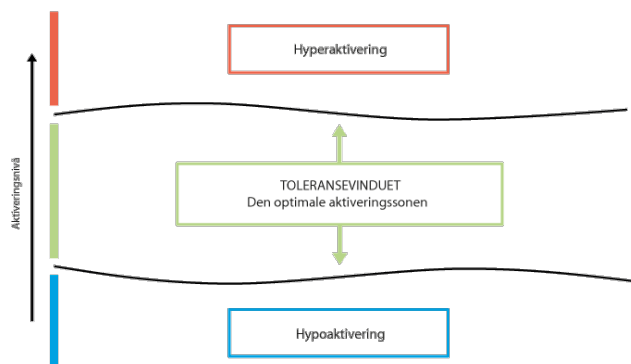
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/32def1b59c0243c390a406a9a4b8bb65/relasjoner.png>



Figur 3: Toleransevindu-modellen

Fra *Psykologtidsskriftet* av Nordanger & Braarud (2014); tilpasset fra Ogden, Minton & Pain, 2006,

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/no/hfig/fig4-2.gif?preset=fullsize>



Vedlegg

Vedlegg 1: Koder, subgrupper og kondensat fra trinn 3 i STC analysen.

Handlingsplan A

Kode 1: Forebygging av utfordrende atferd.

Subgruppe 1: Hvilke modeller, metoder eller tiltak for å forebygge utfordrende atferd presenteres i handlingsplanen?

(s. 6). Alle elever opplever varierende grad av stress og følelsesmessige belastninger i skolehverdagen. For at læring skal skje bør imidlertid eleven være i den optimale aktiveringssonen eller det som betegnes som elevens *toleransevidu*. Her er eleven rimelig komfortabel, trygg og mentalt påkoblet det som foregår, f.eks. i lærings situasjonen. (...) Et mål i det forebyggende arbeidet er å jobbe for at alle elever utvikler et stort og vidt toleransevidu. Skal vi lykkes med dette må vi kjenne elevene og deres sårbarheter.

(s. 12). Wubbels relasjonsmodell, ser vi hvordan både eleven og den voksne bærer med seg sine karakteristika inn i møtet med hverandre. Hvordan dette møtet blir, avhenger både av eleven og av den voksne, men det er den voksne som har et hovedansvar.

(s. 13). Ros som verktøy: I denne sammenhengen kan bevisst bruk av ros være et godt verktøy. Ros styrker relasjonen mellom eleven og den voksne. (...) Ros og irettesettelse bør gis i forholdet 5:1, dersom irettesettelsen skal ha effekt.

(s. 13). Belønning som verktøy: For noen barn vil også belønning være et verktøy for å utvikle bedre atferd. For noen barn er det nødvendig å vise/modellere hva den ønskede atferden er, da de kan mangle denne forståelse pga høyt stressnivå. Hensikten med belønningssystem er at eleven sikres mestring.

(s. 14). Vi bruker blant annet HelART som metode for å utvikle et godt læringsmiljø som inkluderer alle elever.

(s. 14). Å arbeide med sosial kompetanse på klassenivå er forebyggende for utvikling av aggressiv atferd. For noen elever vil imidlertid mer individuell og målrettet trening være nødvendig. Gode verktøy kan da være gruppe-ART, og Psykologisk førstehjelp.

Kondensat: Gode forebyggende metoder og modeller for å forebygge utfordrende atferd er toleranseviduet, dette er en modell som viser hvor eleven er i sin aktiveringssone. For at læring skal skje, bør eleven være i den optimale aktiveringssonen, det som også betegnes som

toleransevinduet. Når eleven er innenfor toleransevinduet sitt så er eleven komfortabel, trygg og mentalt påkoblet. Målet er at elevene skal utvikle et stort og vidt toleransevindu. En annen modell som kan benyttes i forebyggingen er Wubbels relasjonsmodell. Denne viser hvordan både eleven og den voksne bærer med seg sine karakteristika inn i møtet med hverandre. To verktøy å benytte er ros og belønning. Ros som verktøy handler om å bevisst bruke ros som et virkemiddel i å bygge relasjon mellom eleven og den voksne. Belønning som verktøy handler om at noen barn som viser utfordrende atferd kan benytte seg av belønning for å bedre atferden sin. Andre metoder er HelART, gruppe-ART og Psykologisk førstehjelp, disse bidrar også i det forebyggende arbeidet av utfordrende atferd.

Subgruppe 2: Blir det presentert noen holdninger for personalet i planene, som kan virke forebyggende for utfordrende atferd?

(s. 3). Det er viktig at alle ansatte har felles forståelse av sentrale begreper slik at oppfatninger og reaksjoner blir like for samme type atferd.

(s. 4). De ansatte i skolen må:

- kjenne lovverket
- kjenne skolens rutiner for oppfølging av denne type saker (TPO-team).
- ha felles kunnskap om hva som er aggresjonsdempende
- kjenne sine elever godt
- kjenne sitt eget reaksjonsmønster og beholde roen i vanskelige situasjoner.
- velge tilnærminger som skaper trygghet og forutsigbarhet
- samarbeide tett med eleven og hjemmet

(s. 5). For å utvikle denne tryggheten trenger vi voksne som møter oss med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. Ikke alle elever vokser opp med rammebetingelser som gir denne tryggheten. Barn som ikke møtes med sensitivitet og trygghet utvikler ofte dårlig følelsesregulering, som i neste omgang kan komme til uttrykk som aggressiv atferd.

(s. 8). Når elever utfordrer oss vil skolens verdisett og kollektive holdning være avgjørende for om en lykkes med å forebygge. Det syn og de holdninger skolens ledelse og lærere har, får en direkte betydning for om disse elevene blir inkludert.

(s. 9). Hvordan man forstår og beskriver elever påvirker hvilke tiltak man setter inn for å hjelpe elever som strever.

(s. 9). Om man velger et individuelt eller relasjonelt perspektiv på elevene vil i stor grad påvirke hvordan man snakker om elevene. Er eleven vanskelig eller har eleven det vanskelig? Hvordan man velger å snakke om elever vil igjen påvirke hvilket perspektiv som får råde på skolen. Ved å kun velge et individuelt perspektiv risikerer man at eleven forstår seg selv som et problem.

(s. 10). Ut fra en sirkulær forståelse kan en i stedet se på hva en i konteksten rundt kan endre for å bryte den onde sirkelen.

(s. 11). “Du må som voksen vedta at du liker barnet”. Det betyr at en legger de spontane følelsene eleven vekker til side, og i stedet forsøker å se og forstå hva som ligger bak elevens atferd. Over tid vil da relasjonen kunne bygges opp.

(s. 17). Lærernes holdninger vil i stor grad virke inn på kvaliteten av foreldresamarbeidet. Når foresatte har et barn som har vansker, vil de fleste være sårbare i møtet med skolen. Det er foresatte som kjenner sitt barn best. Denne kompetansen må skolen ta på alvor, se på foresatte som en ressurs, og møte dem med høy grad av sensitivitet og respekt. Når konflikter oppstår, er det skolen som har hovedansvar for å forsøke å løse opp i situasjonen, og legge til rette for en god samarbeidsallianse med familien.

Kondensat: Det er viktig at alle ansatte har en felles forståelse av sentrale begreper, slik at oppfatninger og reaksjoner blir like for samme type atferd. Det betyr at de ansatte må kjenne lovverket, kjenne skolens rutiner for oppfølging av saker, ha felles forståelse for hva som er aggresjonsdempende, kjenne sine elever godt, kjenne sitt eget reaksjonsmønster og beholde roen i vanskelige situasjoner, de må velge tilnærminger som skaper trygghet og forutsigbarhet og samarbeide tett med eleven og foresatte hjemme. De voksne på skolen må møte elevene med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. Med et relasjonelt perspektiv på elevene, påvirker det hvordan man omtaler elevene. Hvordan man velger å snakke om elever, påvirker hvilket perspektiv som får råde på skolen. Da kan man videre benytte en sirkulær forståelse, hvor man ser på hva i konteksten rundt man kan endre for å bryte den onde sirkelen. De voksne må forsøke å se hva som ligger bak elevens atferd, og må legge sine egne følelser til side. Holdningene til lærerne vil også påvirke kvaliteten på foreldresamarbeidet. Det er sårbart for foreldrene til elever som har vansker, så denne foreldregruppa er sårbare i møtet med skolen. Det er skolen sitt ansvar å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet.

Kode 2: Utfordrende atferd

Subgruppe 1: Hvilken atferdsforståelse ligger til grunn i handlingsplanen?

(s. 5). Likevel opplever vi i skolehverdagen at det er et stort spenn mellom de elevene som vet hva som er god oppførsel og de elevene som har en atferd som på ingen måte fremmer deres sak. Vi bruker ofte betegnelsene problematferd, utagering, aggressiv atferd eller atferdsvansker om denne måten å oppføre seg på. Felles for alle betegnelsene er at dette handler om elever som oppleves utfordrende for omgivelsene. Det er derfor vanskelig å bare snakke om eleven uten å også trekke

inn den konteksten og kulturen eleven befinner seg i. Atferdsvansker er ikke noe man fødes med, det er noe som utvikles i et samspill med andre.

(s. 5). Vi slutter oss derfor til Ogdens definisjon: «Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekst miljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre (det være seg voksne eller barn) og/eller forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne» (Ogden 1998, i Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005).

(s. 5). Atferdsvansker kan med andre ord handle om at det blir et sprik mellom det skolen forventer og krever og det eleven får til av godt samspill. På samme måte som at elever har ulike forutsetninger for teoretisk læring, vil evnen og forutsetningene for å utvikle sosial kompetanse og god atferd variere. Bare ved at skolen tar ansvar for dette, på samme måte som man gjør for det faglige, får man muligheten til å påvirke og endre situasjonen til det bedre. Det handler om tilpasset opplæring (Elvén 2017). En kan derfor si at problematferd tilhører skolen, og at det er lærerens oppgave å tilrettelegge for læring og utvikling også på dette området.

(s. 5). Aggresjon kan defineres som en sosial respons som oppstår i hjernen (J.Juul 2014). Hvorvidt aggresjonen får et konstruktivt eller aggressivt uttrykk avhenger av den verden vi møter. Sinne er en naturlig følelse som vi skal gi rom for og akseptere, men både barn og voksne kan ha behov for hjelp til å finne strategier for å håndtere dette sinnet. Ved å bli kjent med eget sinne får barnet hjelp til å håndtere det.

(s. 6). Barnets egne forutsetninger som temperament, helse, evner, talenter, osv vil påvirke hvilken atferd som utvikles. Videre vil forhold i hjemmet, stressbelastninger, foreldre-barn relasjonen osv, ha betydning for om barnet blir den beste utgaven av seg selv. Mer enn noen gang vektlegges det at atferd utvikles i et samspill der vi påvirker hverandre gjensidig. Eleven påvirker den voksne og den voksne påvirker eleven. Det betyr at når barnet kommer til skolen er det ikke ferdig formet.

(s. 10). Sirkulær atferdsforståelse. Her finner vi ikke en årsak- virkning forståelse eller en begynnelse og en slutt. Her er det ikke en som har skylden og en som er offeret. Tradisjonelt har en tenkt at tiltak må dreie seg om at eleven skal endre seg. Dette fører imidlertid sjelden frem. Ut fra en sirkulær forståelsen kan en i stedet se på hva en i konteksten rundt kan endre for å bryte den onde sirkelen.

(s. 12). Det er naturlig å tenke at aggressiv atferd er noe som bør ryddes bort. Samtidig er det nyttig å huske på at aggressiv atferd er uttrykk eller symptom for noe. J. Juul hevder at enhver aggressiv eller selvdestruktiv atferd hos barn og unge bør oppfattes som en invitasjon.

Kondensat: En sirkulær atferdsforståelse ligger til grunn i denne handlingsplanen. Det er ikke fokus på en årsak-virkning-forståelse, eller en begynnelse og en slutt. Det er ikke en som har skylden, eller en som er offeret. Med en sirkulær atferdsforståelse kan man se på hva man kan endre i konteksten rundt for å bryte den onde sirkelen. Vi bruker ofte betegnelse problematferd, utagering, aggressiv atferd eller atferdsvansker om denne måten å oppføre seg på. Felles for alle betegnelse er at dette handler om elever som oppleves utfordrende for omgivelsene.

Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekst, miljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel. Atferdsvansker kan med andre ord handle om at det blir et sprik mellom det skolen forventer og krever, og det eleven får til av godt samspill. Aggresjon og sinne er ulike atferdsuttrykk. Barnets egne forutsetninger som temperament, helse, evner, talenter, osv. vil påvirke hvilken atferd som utvikles. Videre vil forhold i hjemmet, stressbelastninger, foreldre-barn relasjonen osv., ha betydning for om barnet blir den beste utgaven av seg selv.

Subgruppe 2: Konflikthåndtering. Hvilke metoder for konflikthåndtering blir presentert i planene?

(s. 14). (...) må man også sette grenser. Skal disse fungere er det noen forhold som bør være tilstede.

- Konsekvensen bør være bevisst valgt.
- Konsekvensene må være konsekvente og avtalt på forhånd.
- Det må være et rimelig forhold mellom det som har skjedd og konsekvensens størrelse.
- Eleven må kunne forstå sammenhengen mellom atferden og konsekvensen. Denne bør gis i form av en verbal tilbakemelding som er kort, presis, saklig og bestemt, men ikke sint. Det bør formidles klart at atferden ikke er akseptabel.
- Konsekvensen bør komme så nær inntil hendelsen som mulig.
- En kan benytte tap av goder som en konsekvens. Dette er mest effektivt overfor litt

større barn og ungdommer. En bør benytte 3-trinns regelen ved bruk av på forhånd avklarte "tap av goder":

- a. Verbal tilbakemelding på at det eleven gjør ikke er greit og at han bør slutte med dette.
- b. Dersom atferden opprettholdes, Ny verbal tilbakemelding med varsel om fjerning av goder dersom eleven ikke slutter med det som er ugreit
- c. Dersom atferden opprettholdes: Fjerning av goder.

- Arbeidsoppgaver kan benyttes som en konsekvens der det handler om alvorlig negativ atferd som stjeling, vold og ødeleggelse av andres eiendom. Ekstra oppgaver kan være en god måte å få ryddet opp etter seg på f.eks. ved tagging: vaske og male der man har tagget. Dette kan gjøres i samarbeid med en voksen, så en ikke legger til rette for mer eskalering.

(s. 15). Til tross for forebyggende innsats på det psykososiale området vil det oppstå konflikter og situasjoner der en vil måtte gripe inn. Her vises det til “aktivitetsplikten” som er ny i opplæringslovens §9-A.

(s. 15). Konflikthåndtering handler både om å utvikle elevens evne til å håndtere konflikter, men også de voksnes evne til å stoppe konflikter på lavest mulig nivå.

(s. 16). Når aggresjonen kommer til uttrykk som planlagte krenkende handlinger overfor andre (mobbing, plaging, devaluering), vil det å skape «støy» for disse handlingene være et godt tiltak. En må jobbe for å redusere statusen disse handlingene gir. Det bør innkalles til møter, en bør ha samtaler om hva en ser og være direkte, tydelig og konsistent mht at dette er uakseptabel atferd. Her er det svært viktig å ikke overse ting.

(s. 19). Faseorientert håndtering av konflikter og aggresjon/ reguleringsvansken. (...) God reguleringsstøtte innebærer voksnes bevissthet i møte med eleven i ulike faser av aggresjonen. God reguleringsstøtte i frustrasjonsfasen. Målet er å gripe inn allerede i frustrasjonsfasen og forebygge at elevens frustrasjon går over i forsvarsfasen hvor opplevelsen av avmakt øker. Målet er å gjenopprette elevens selvkontroll. Her handler det om at de voksne er nærværende, observante og sensitive i forhold til elevens situasjon, samspill og stemning. Ved å være i forkant av aggresjonsutviklingen, kan personalet avverge at den utvikler seg til noe større. De voksnes handlingsrom er størst når man griper inn tidlig. Når eleven viser tegn til frustrasjon, må de voksne ha en planlagt og faglig tilnærming i situasjonen. Kunnskap om den enkelte er viktig.

(s. 20). God reguleringsstøtte i forsvarsfasen. Når elevens frustrasjon går over i forsvarsfasen, reduseres lærerens handlingsrom. Eleven er fortsatt ikke i affekt, men bruk av humor og avledning kan eksempelvis ha en provoserende virkning her. I denne fasen viser eleven tydeligere sinne og må møtes med reguleringsstøtte, forståelse og anerkjennelse. Det handler mye om å hjelpe eleven til å finne alternativer til utagering. Den ansattes ferdigheter i forhold til å opptre med autoritativ voksenstil spiller her stor rolle. Kunsten å være tydelig, varm og ivaretagende uten å bli autoritær virker aggresjonsdempende.

(s. 21). God reguleringsstøtte i aggresjonsfasen. I denne fasen er eleven ofte utenfor sitt toleransevindu og ser kanskje ikke alternativer til utagering. Når elevens utagering blir voldelig kan det være nødvendig at de voksne griper fysisk inn for å stoppe eleven. Fysisk inngripen kan variere fra ulike grader av berøring og håndledning, til aktiv holding av eleven. Når det gjelder aktiv holding er ikke dette tillatt innenfor opplæringsloven og kan bare brukes hvis det er fare for liv og helse. Situasjonen vil da være styrt av straffeloven.

(s. 21). Lillevik og Øien, 2012, redegjør for noen fysiske metoder i grensesetting; skygging, håndledning og aktiv beskyttende holding. For å møte elever i utfordring som står i fare for å kunne

forårsake skade, er det viktig at personalet er trygge i ulike tilnæringsmetoder og at de har konfliktdempende fokus. Den ansatte må være spesielt bevisst sitt valg i forhold til å holde trygg og kontrollert avstand eller gripe fysisk inn.

(s. 22). Skygging innebærer at læreren markerer med hånden/kroppen hva man ønske eleven skal gjøre, uten direkte å berøre eleven. Skygging kan brukes sammen med aggresjonsdempende kommunikasjon når aggresjonsnivået ikke er for høyt. Kommuniser anerkjennelse for elevens frustrasjon samtidig som du er tydelig på grensesetting og konsekvenser.

(s. 22). Håndledning er en mer markert fysisk grensesetting hvor læreren markert berører eleven med åpen hånd, uten å holde fast. Vær bevisst på å plassere tommel inntil resten av hånden, for å unngå at eleven opplever holding eller fast grep. Bruk aggresjonsdempende kommunikasjon.

(s. 22). Aktiv beskyttende holding betyr når den voksne griper inn og tar fysisk kontroll over situasjonen. Eleven holdes for å hindre skader. Ofte øker elevens aggresjonsnivå og oppfattelsesevnen reduseres. Derfor er det hensiktsmessig å begrense det verbale. Fokuser på å kommunisere rolig hvorfor du gjør som du gjør, uten å havne i diskusjon. Gi eventuelt kort og klar instruksjon om hva eleven skal gjøre. Vurder kontinuerlig mulighetene til å redusere grad av inngripen. Tilkall annet personale slik at det er minst to voksne til stede.

Kondensat: Det er flere metoder for konflikthåndtering i planen. Det vises til §9A og aktivitetsplikten. Det er viktig å sette grenser for elever med utfordrende atferd, det kan også være hensiktsmessig å ha konsekvenser for ulike handlinger. Disse bør være definerte, og eleven bør ha kjennskap til de. Når aggresjonen kommer til uttrykk som planlagte krenkende handlinger overfor andre (mobbing, plaging og devaluering), vil det å skape «støy» for disse handlingene være et godt tiltak. En må jobbe for å redusere statusen disse handlingene gir. Metoden «Faseorientert håndtering av konflikter og aggresjon/ reguleringsvansken». Handler om god reguleringsstøtte som innebærer de voksnes bevissthet i møte med eleven i ulike faser av aggresjonen. De ulike fasene i denne metoden er frustrasjon, forsvar og aggresjon. Lillevik og Øien, 2012, redegjør for noen fysiske metoder i grensesetting; skygging, håndledning og aktiv beskyttende holding. For å møte elever i utfordring som står i fare for å kunne forårsake skade, er det viktig at personalet er trygge i ulike tilnæringsmetoder og at de har konfliktdempende fokus. Den ansatte må være spesielt bevisst sitt valg i forhold til å holde trygg og kontrollert avstand eller gripe fysisk inn.

Kode: Klasseledelse

Subgruppe 1: Relasjonskompetanse - Hva sier planene om relasjonskompetanse?

(s. 1). ... det viktigste som må være på plass i dette arbeidet, er den gode relasjonen mellom elever og ansatte.

(s. 5). Vi har alle et grunnleggende behov for trygghet. Denne tryggheten gir oss en opplevelse av kontroll og innflytelse over oss selv og vårt eget liv. For å utvikle denne tryggheten trenger vi voksne som møter oss med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet.

(s. 6). Eleven påvirker den voksne og den voksne påvirker eleven. Det betyr at når barnet kommer til skolen er det ikke ferdig formet. Det miljøet, den kvaliteten og de relasjonene eleven her får, kan forsterke en skjevutvikling eller reparere det utgangspunktet eleven har med seg.

(s. 7). Opplæringens formål er å ruste elevene til å kunne mestre livene sine, delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, Oppl§1-1. Lærers kommunikasjon med klassen og enkeltelevne påvirker ikke bare elevenes atferd, men også utbyttet av undervisningen (Hattie 2013a, 2013b). Vi vet at læreren spiller en avgjørende rolle for barnets læring og at denne "effekten" har vel så mye å gjøre med lærers relasjonelle kompetanse som med den faglige (Stray i Bunting 2014). En ser at lærer, for å fremme elevens læring, må utvikle differensierte relasjoner til elevene i klassen, der måten lærer snakker med elevene på, bør variere avhengig av de signalene og behovene som elevene gir uttrykk for (Drugli m.fl. i Bunting 2014).

(s. 8). En relasjonell forståelse tar utgangspunkt i samspillet mellom eleven og miljøet rundt eleven.

(s. 8). Ved å velge et relasjonelt perspektiv bidrar man til at eleven slipper å bære skylden alene for utfordringene som oppstår. Man bidrar også til større handlingsrom da man med dette perspektivet kan rette tiltak mot flere sider av utfordringen. En annen måte å beskrive dette på finner vi i den sirkulære atferdsforståelse.

(s. 10). Ved en autoritativ klasseledelse forholder pedagogen seg til to akser; varme og kontroll. En finner en balanse mellom det å være nær, relasjonell og varm med elevene og samtidig ha kontroll, forutsigbarhet og struktur på klassen.

(s. 11). Relasjonskompetanse – bestem deg for å like eleven.

(s. 11). Samtidig vet vi at ønsket om å være verdifull for den andre, er en nøkkelfaktor i et hvert forhold (Juul 2014). Veien til å utvikle en bedre atferd forutsetter derfor at eleven opplever seg anerkjent og likt. Elevene har ofte etablert et kognitivt "skjema" som forteller dem at de ikke er til å like. Når noen møter barna i kontrast til dette skjemaet, får det en reparerende funksjon. Elever har også ofte en vedvarende opplevelse av avmakt, der de mangler trygghet, kontroll, oversikt og opplevelse av innflytelse over egen situasjon. Da er det ikke overraskende at disse elevene trenger relasjonell støtte mer enn andre. Det basale behovet hos eleven i denne sammenhengen dreier seg om tre grunnleggende spørsmål: Ser du meg, liker du meg, bryr du deg.

(s. 11). Det handler om å bygge opp trygge og gode relasjoner mellom eleven og den voksne. Pål Roland uttaler at: “Du må som voksen vedta at du liker barnet”. Det betyr at en legger de spontane følelsene eleven vekker til side, og i stedet forsøker å se og forstå hva som ligger bak elevens atferd. Over tid vil da relasjonen kunne bygges opp.

(s. 12). Wubbels relasjonsmodell, ser vi hvordan både eleven og den voksne bærer med seg sine karakteristika inn i møtet med hverandre. Hvordan dette møtet blir, avhenger både av eleven og av den voksne, men det er den voksne som har et hovedansvar.

I dette møtet spiller hver eneste interaksjon mellom eleven og den voksne en rolle. Vi kan si at interaksjonen eller hvert møte mellom den voksne og eleven er relasjonens byggesteiner.

For hver positive interaksjon som eleven lagrer, vokser muligheten for at det utvikles en god relasjon og vice versa (ibid).

Det heter som kjent at “en ikke kan grensesette mer enn relasjonen tåler.” Det betyr at en god relasjon gir rom for ganske omfattende grensesetting, mens man i en dårlig relasjon sjelden vil lykkes med de grensene en prøver å sette. Når du som lærer ønsker å endre en elevatferd til det bedre, vil derfor relasjonen din til eleven være et nødvendig sted å begynne.

(s. 12). Det handler om å se det med barnets øyne, og gode kvaliteter å møte eleven med er:

- Dialog
- Interesse
- Nysgjerrighet
- Anerkjennelse
- Personlig tilbakemelding

(s. 13). Ros styrker relasjonen mellom eleven og den voksne. Barn og unge med atferdsvansker trenger mer ros enn andre barn. En god regel kan være at ros gis i nærvær av andre, mens irettesettelser gis i enerom. Ros fungerer best når den er konkret og spesifikk og gis umiddelbart. Det er også viktig å rose elevens positive egenskaper utover det som knytter seg til prestasjoner.

(s. 15). Sosiale aktiviteter som har som formål å skape tilhørighet, inkludering, fellesskap, samhold og gode relasjoner mellom elevene, styrker også det psykososiale miljøet og demper tilveksten av aggressivitet (Eriksen/Lyng 2015). Særlig 4 tiltak har vist seg å gi god effekt:

1. Introduksjonsopplegg ved skolestart
2. Aktivitetstilbud i friminutt
3. Tilrettelegging for vennsapsrelasjoner
4. De store prosjektene, som aktivitetsdager, juleball og andre fellessamlinger for hele skolen.

(s. 17). “Foreldrene er viktige for elevenes læring og lærere med relasjonell kompetanse bygger allianser med foreldre og møter dem på en profesjonell måte”

(s. 17). Forskning viser at et godt skole-hjem samarbeid har positiv betydning for elever på en rekke områder. Det fører til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre

atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning (Epstein et al., 2002; Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2010).

Kondensat: Det er viktig å ha en god relasjon mellom elever og de ansatte. Elevene har et grunnleggende behov for trygghet, men for å utvikle denne tryggheten trengs det voksne som møter elevene med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. Læreren spiller en avgjørende rolle for barnets læring og at denne “effekten” har vel så mye å gjøre med lærerens relasjonelle kompetanse som med den faglige. For at læreren skal fremme elevenes læring, må læreren utvikle differensierte relasjoner til elevene i klassen. Måten læreren snakker med elevene på, bør variere avhengig av de signalene og behovene som elevene gir uttrykk for. Da bør en relasjonell forståelse ligge til grunn i samspillet mellom eleven og miljøet rundt. Gjennom en autoritativ tilnærming til læring, med en balanse mellom å være nær, relasjonell og varm med elevene, samtidig som man har kontroll, forutsigbarhet og struktur så kan man knytte gode relasjoner. “Du må som voksen vedta at du liker barnet”. Det betyr at en legger de spontane følelsene eleven vekker til side, og i stedet forsøker å se og forstå hva som ligger bak elevens atferd. Over tid vil da relasjonen kunne bygges opp. Det heter som kjent at “en ikke kan grensesette mer enn relasjonen tåler.” Det betyr at en god relasjon gir rom for ganske omfattende grensesetting, mens man i en dårlig relasjon sjelden vil lykkes med de grensene en prøver å sette. Når du som lærer ønsker å endre en elevatferd til det bedre, vil derfor relasjonen din til eleven være et nødvendig sted å begynne. Foreldrene er viktige for elevenes læring og lærere med relasjonell kompetanse bygger allianser med foreldre og møter dem på en profesjonell måte. Forskning viser at et godt skole-hjem samarbeid har positiv betydning for elever på en rekke områder. Det fører til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning.

Subgruppe 2: Klasseledelses stil. Hvilken klasseledelsesstil bør ligge til grunn, og hvorfor?

(s. 10). En helt sentral faktor i dette arbeidet er lærerens lederrolle. Ved en autoritativ klasseledelse forholder pedagogen seg til to akser; varme og kontroll. En finner en balanse mellom det å være nær, relasjonell og varm med elevene og samtidig ha kontroll, forutsigbarhet og struktur på klassen. Dette gir de beste rammebetingelsene for elever som lett lar seg stresse. En autoritativ klasseledelse kan derfor forebygge aggressiv atferd. Det er her viktig at kontrollbegrepet ikke misforstås dithen at en skal bruke virkemidler som bidrar til lydighet og underkastelse, men at dette snarere handler om

en lærerstil som fører til at elevene samarbeider med de voksne om å få et godt læringsmiljø (Bergkastet m. fler 2009). Nærhet og engasjement for den enkelte elev er her avgjørende, og forestillingen om at et profesjonelt forhold må være et distansert forhold, har aldri vært gunstig verken for barn eller ungdom, og det har frarøvet mange fagfolk deres fremste egenskaper og stått i veien for de vellykkede resultatene de fortjener (J. Juul 2014).

(s. 13). Å gi barn gode og tydelige beskjeder, fremmer samarbeid. Gode beskjeder forteller nøyaktig hva barnet skal gjøre og den er kort, enkel og hyggelig. Gode beskjeder er fri for underliggende negative budskap som f.eks; "Hvis du bare hadde hørt etter hadde du visst hva du skulle gjøre". Gode beskjeder inneholder tillit og forventning til elevens innsats og gis nær den eleven det gjelder slik at en har elevens oppmerksomhet og øyekontakt. Gode beskjeder gis til rett tid, når det er rom for å ta beskjeden i mot. Gode beskjeder inneholder ikke trusler og gis i et rolig stemmeleie (Holland 2013).

(s. 15). Undervisningens struktur og rutiner kan ha en forebyggende effekt på utvikling av aggressivitet og uro i klasserommet. Det er ikke nødvendigvis en streng og autoritær lærer som er løsningen på dette. Dersom du som lærer greier å etablere tydelige regler og god struktur for klassen, har en forutsigelig timeplan og gir effektive beskjeder vil dette virke forebyggende mot aggressivitet og uro (Webster-Stratton 2005).

(s. 16). Få, stabile og kompetente lærere er et annet tiltak som har vist effekt.

- Faglig mestring: Ved å sikre tilpassede oppgaver på elevens nivå, kan en forebygge aggressive reaksjoner.
- Gruppearbeid er ofte en stor utfordring for disse barna. Her bør læreren være tett på og ikke overlate organiseringen av gruppearbeidet til gruppen selv.

Kondensat: En autoritativ klasseledelsesstil bør ligge til grunn. Ved en autoritativ klasseledelse forholder pedagogen seg til to akser; varme og kontroll. En finner en balanse mellom det å være nær, relasjonell og varm med elevene og samtidig ha kontroll, forutsigbarhet og struktur på klassen. Dette gir de beste rammebetingelsene for elever som lett lar seg stresse. En autoritativ klasseledelse kan derfor forebygge aggressiv atferd. Dette er en lærerstil som handler om at elevene samarbeider med lærerne om et godt læringsmiljø. Å gi barn gode og tydelige beskjeder, fremmer samarbeid. Gode beskjeder forteller nøyaktig hva barnet skal gjøre og den er kort, enkel og hyggelig. Undervisningens struktur og rutiner kan ha en forebyggende effekt på utvikling av aggressivitet og uro i klasserommet. Det er ikke nødvendigvis en streng og autoritær lærer som er løsningen på dette. Dersom du som lærer greier å etablere tydelige regler og god struktur for klassen, har en forutsigelig timeplan og gir effektive beskjeder vil dette virke forebyggende mot aggressivitet og

uro. Ved å sikre tilpassede oppgaver på elevens nivå som gir faglig mestring så kan det forebygge aggressive reaksjoner.

Handlingsplan B

Kode 1: Forebygging av utfordrende atferd

Subgruppe 1: Hvilke modeller, metoder eller tiltak for å forebygge utfordrende atferd blir presentert?

(s. 4). Ifølge Lillevik og Øyen (2012) har vi tre grunnprinsipper innenfor forebygging av vold:

1. Bygge relasjon. Skap forutsigbare strukturer og en inkluderende skole som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering blant både lærere og elever.
2. Vurdere situasjonen. Vær oppmerksom på særlige risikoforhold som avmakt og frustrasjon hos elever, elever med tidligere voldsatferd og direkte og indirekte trusselsituasjoner.
3. Håndtere aggresjon. Møt elevens aggresjon med aggresjonsdempende kommunikasjon.

(s. 5). Vi bruker PALS med generelle forebyggende tiltak rettet mot alle elevene på skolen.

Vi bruker ART for å øve på sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk refleksjon.

Vi bruker Zippys venner på småtrinnet for å øve på sosiale ferdigheter (Voksne for barn).

(s. 7). Alle elever opplever varierende grad av stress og følelsesmessige belastninger i skolehverdagen. For at læring skal skje bør imidlertid eleven være i den optimale aktiveringssonen eller det som betegnes som elevens toleransevindu. Her er eleven rimelig komfortabel, trygg og mentalt påkoblet det som foregår, f. eks i læringssituasjonen.

(s. 9). Fasemodell eskalerende atferd. Fasemodellen for eskalerende atferd er utviklet av Walker, Colvin og Ramsey (1995), og gir en rekke eksempler på utvikling av negativ atferd og viser ulike strategier for hvordan utagering kan reduseres og dempes. Modellen egner seg godt til analyse av aktuelle situasjoner hvor elever viser alvorlig problematferd og når man står ovenfor elever som gjentatte ganger ikke følger beskjeder selv om det introduseres og gjennomføres negative konsekvenser.

(s. 16). Aggresjonsdempende kommunikasjon.

- Skap trygg og kontrollert avstand og gjensidig retrettmulighet.
- Snakk rolig og forståelig
- Skap en vinn-vinn situasjon, let etter kompromisser
- Spør om eleven kan sette ord på årsaken til sinne
- Vær bevisst på å senke farten
- Vær raus, ta imot og tål noe av elevens sinne

- Tål å bli avvist
- Sett grenser og vær tydelig på hva du kan møte eleven på og hva du ikke kan fire på
- Synliggjør eventuelle konsekvenser dersom den aggressive atferden fortsetter.

(s. 23). Triggerbok. Når en elev gjentakende opplever å komme i situasjoner hvor han/hun mister kontrollen og utøver vold/trusler om vold kan det være hensiktsmessig å bruke en triggerbok. I samtalen i etterkant av en episode kan vi sammen finne ut hva som trigget eleven. Både hva som skjedde (ytre triggere) i forkant, og også hvilke tanker eleven hadde (indre triggere) som gjorde at situasjonen ble vanskelig. Man kan sammen med eleven snakke om og skrive ned hva han/hun kan tenke og gjøre neste gang vedkommende kommer i en lignende situasjon. Triggerboken må tilpasses utfra elevens modenhet. Bruk gjerne bare en kladdebok, og skriv for hånd.

(s. 24). Ivaretakelsesplan. Elever som utfordrer oss ofte krever at vi voksne er gode til å samarbeide og etterstreber å reagere likt på både positiv og negativ atferd. Miljøterapeuten på skolen kan sammen med kontaktlærer og enkeltelever utarbeide en ivaretakelsesplan. Elevens involvering i planen avgjøres av alder og modenhet. Foreldre inviteres til å komme med innspill til planen. Overordnet mål for en ivaretakelsesplan er at alle elever skal ha en trygg og god skolehverdag som fremmer helse, trivsel og læring, og at eleven skal oppleve mestring i klasserommet.

Kondensat: Vi benytter oss av tre grunnprinsipper for forebygging av vold. 1: Bygge relasjon. Vi skal skape forutsigbare strukturer og en inkluderende skole som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering blant både lærere og elever. 2: Vurdere situasjonen. Vi er oppmerksomme på særlige risikofaktorer som avmakt og frustrasjon hos elever, elever med tidligere voldsatferd og direkte og indirekte trusselsituasjoner. 3: håndtere aggresjon. Vi møter elevens aggresjon med aggresjonsdempende kommunikasjon. Vi bruker PALS som et generelt forebyggende tiltak rettet mot alle elever på skolen, og ART for å øve på sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk refleksjon. På småtrinnet benytter vi Zippys venner for å øve på sosiale ferdigheter. Vi bruker toleransevinduet som modell for å se hvor elevene er i sin aktivering. Ved utagering bruker vi fasemodell for eskalerende atferd, den gir en rekke eksempler på utvikling av negativ atferd og viser ulike strategier for hvordan utagering kan reduseres og dempes. Hvis en elev gjentakende opplever å komme i situasjoner hvor hen mister kontrollen og utøver vold/trusler om vold, kan det være hensiktsmessig å bruke en triggerbok. Denne bruker vi som utgangspunkt i dialog med eleven i etterkant av en episode, for å finne ut av hva som trigget eleven. Elever som utfordrer oss ofte kan trenge en ivaretakelsesplan. Denne har som mål at alle elever skal ha en trygg og god skolehverdag, som fremmer helse, trivsel og læring, og at eleven skal oppleve mestring i klasserommet.

Subgruppe 2: Forebyggende holdninger hos personalet. Blir det presentert noen holdninger i planene, som kan virke forebyggende ovenfor utfordrende atferd?

(s. 3). Allianse og autoritativ ledelse. For å komme i posisjon til å et godt samarbeid med elevene på skolen er det helt avgjørende at vi på skolen har gode og trygge allianser med elevene og deres foresatte. Skal vi lykkes må alle være på samme lag. Gjensidig tillit mellom skole, hjem og barna er et nødvendig utgangspunkt for å skape et trygt og godt skolemiljø for alle. Det er skolens ansvar å alltid prøve å få til denne alliansen. De foresatte sender de beste barna de har til skolen. Noen få av dem har utfordringer vi skal hjelpe dem spesielt med, og som alle synes er vanskelig. Vi er ansatt for å hjelpe til med disse utfordringen. Lykkes vi med de barna som utfordrer oss mest, kan vi ha bidratt vesentlig til at barnet har gode framtidsutsikter.

(s. 3). «I utgangspunktet bør all kontakt med foreldre ha en positiv form. Dette er enda viktigere for å fremme samarbeid rundt elever fra belastede familier og elever med spesielle behov. Fordi det fokuseres mye på det som er positivt, vil det ofte også være enklere å snakke sammen om evt. problemer som oppstår» UDIR.

(s. 3). Skal vi lykkes i dette, må vi lykkes med en autoritativ ledelse av barna. Vi må bygge en god og varm relasjon til elevene hele tiden. De må ikke være i tvil om at vi liker dem og vil savne dem når de er borte. Videre innebærer det at vi må ha en klasseledelse som er tydelig. Det må være helt klare, forutsigbare reaksjoner på regelbrudd som alle voksne må være helt lojale mot. Elevene må ikke oppleve at problematferd lønner seg.

(s. 4). Vær lydhør overfor elever eller kollegaer som viser tegn på eller melder fra om problemer.

(s. 4). Vær lojal i forhold til oppfølging av handlingsplan mot vold, PALS- regler, ordensregler, ute-regler og i andre situasjoner der personalet bør opptre likt overfor elevene. Vær med på å praktisere og stadfeste felles holdninger.

(s. 4). Gå foran med et godt eksempel mht. å behandle elever og kolleger med respekt.

(s. 4) Vi voksne må søke og forstå meningen med elevens aggresjon. Det kan være andre emosjoner som ligger til grunn, og når vi vet noe om hva disse er kan vi hjelpe eleven til å takle de emosjonene som føles overbelastende eller vanskelige.

(s. 4). Vi voksne må tilstrebe å bevare roen overfor en utagerende elev, slik at det etterpå blir fokusert på elevens handlemåte og ikke på den voksne. For å hjelpe en elev til å regulere seg, må vi være i stand til å regulere oss selv.

(s. 6). Vi fokuserer på god klasseledelse og godt klassemiljø i hver enkelt klasse (jf. PALS). Vi har et læringsmiljø som bidrar til å redusere følelsen av avmakt ved å være oversiktlig og forutsigbart, trygt, anerkjennende og ved at elevene har mulighet til å påvirke sin skolehverdag. Vi bruker læringspartner for at elevene skal bli kjent med og lære seg å samarbeide med ulike elever. Vi har

inspeksjon i friminuttene for å skape en trygg ramme for elevene ute. Vi oppmuntrer til lek og positiv samhandling mellom elevene.

(s. 6). Vi er bevisste på å ha anerkjennende holdninger. Lærerne viser oppriktig interesse og engasjement for den enkelte elev. En slik anerkjennelse kan bidra til å forebygge elevens følelse av avmakt og aggresjon. Det er også en holdning som kan være aggresjonsdempende i en allerede opphetet situasjon. Vi tilpasser opplæring for den enkelte elev slik at alle skal ha mulighet til å føle mestring. Vi har tilpassede tiltak rettet mot elever som har utviklet atferdsproblemer (jf. PALS) Vi har bestemt oss for å like alle elevene, og er nysgjerrige på hva som er årsaken til at de tenker og agerer som de gjør. Vi bruker «speilet» på oss selv og leter etter opprettholdende faktorer til at noen elever kommer i situasjoner hvor de får følelsen av avmakt. Vi bruker ros som verktøy. Eleven gis fem positive tilbakemeldinger for hver gang vi irectesetter. Vi har høy voksentetthet i friminuttene for å bistå elevene i det de måtte trenge hjelp til.

(s. 13). For å møte elever som står i fare for å forårsake skade er det viktig at de voksne er trygge i ulike tilnæringsmetoder, og at de har et konfliktdempende fokus. Man må være bevisst sitt valg med tanke på å holde trygg og kontrollert avstand eller gripe fysisk inn. Bevissthet rundt hvor den voksne er i sitt «toleransevindue» er avgjørende. Valg av handlinger skal ikke være styrt av emosjoner som sinne og irritasjon.

(s. 15). Vi liker elevene våre og heier på de når de gjør de tingene de skal. For at ros skal ha best mulig effekt er det viktig at den er konkret, og at den er ektefølt.

(s. 15).

- Se og hør eleven. Ta eleven på alvor.
- Snakk med og ikke over hodet på eleven
- Anerkjenn elevens sinne (eks: jeg skjønner at du er sint, og du har sikkert gode grunner for å kjenne det slik)
- Oppfordre til selvkontroll (eks: dette vet jeg at vi kan finne ut av)
- Vurder om noen andre kan/bør overta samhandlingen dersom situasjonen låser seg helt.
- Ikke lås deg fast i maktkamp. Hvis eleven sier: jeg vil ikke snakke med deg, jeg vil snakke med noen andre, vurder om det lar seg gjøre. Det er sjelden noe å tape på det.

(s. 24). Elever som utfordrer oss ofte krever at vi voksne er gode til å samarbeide og etterstreber å reagere likt på både positiv og negativ atferd.

(s. 26). Når en voldssituasjon oppstår: Bidra til at den akutte situasjonen løses:

- Kontroller egne følelser og unngå å heve stemmen, true, snakke nedsettende eller gi moraliserende svar.
- Bruk aggresjonsdempende kommunikasjon (se pkt. 4.2) og pust med magen.
- Vær rolig og nøytral med avdempet kroppsspråk, vær saklig og behandle eleven respektfullt.
- Unngå å bruke mange ord; si hva du gjør og gjør det du sier. Bruk «Gode beskjeder».

- Anerkjenn eleven ved et hvert tilløp til samarbeid.

Kondensat: Det er helt avgjørende at vi på skolen har gode og trygge allianser med elevene og deres foresatte. Det får vi gjennom å utøve en autoritativ klasseledelse. All kontakt med foresatte bør ha en positiv form. Vi må bygge en god og varm relasjon med elevene hele tiden. Vi må være lydhøre overfor elever eller kollegaer som viser tegn på eller melder fra om problemer. Vi må også være lojale i forhold til oppfølging av handlingsplanen, og de ulike reglene skolen har etablert. Vi må være med på å praktisere og stadfeste felles holdninger. Vi går foran som gode eksempler og behandler elever og kollegaer med respekt. Om en elev utagerer så må vi voksne tilstrebe å beholde roen, slik at det etterpå kan fokuseres på elevens handlemåte og ikke den voksnes. Vi må være i stand til å regulere oss selv, for å hjelpe elever til å regulere seg. Vi fokuserer på god klasseledelse og godt klassemiljø i hver enkelt klasse. Vi er bevisste på å ha anerkjennende holdninger, og vi viser oppriktig interesse og engasjement for den enkelte elev. I en konflikt så er det viktig at vi voksne har et konfliktdempende fokus. Vi liker elevene våre og heier på de når de gjør de tingene de skal.

Kode 2: Utdfordrende atferd.

Subgruppe 1: Atferdsforståelse. Hvilken atferdsforståelse ligger til grunn i handlingsplanen?

(s. 7). Opplæringsloven bruker betegnelsen «krenkelser» som overordnet begrep for mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Begrepet omfatter og krenkelser som utestenging, isolering og baksnakking. Problematferd er når en person opptrer på en måte som krenker andre, gjennom ord eller handlinger. Alvorlig problematferd kan sette andres sikkerhet i fare, og kan gjøre aktiviteter og undervisning vanskelig eller umulig.

Astrid Slåttøy (2002) tar utgangspunkt i både elev og miljø når hun definerer problematferd.

Atferdsproblemer oppstår i skolen når samhandlingen mellom eleven og skolemiljøets andre deltakere ikke fungerer. Atferdsproblemer er både et tegn på at eleven ikke fungerer i sin rolle, og et tegn på at skolen ikke lykkes i sin undervisnings- og oppdragelsesfunksjon overfor eleven.

Ut fra dette synet ligger ansvaret for å endre samhandlingsmønsteret på både eleven og skolen.

Denne definisjonen peker på at både eleven og miljøet har problemer, og den er dynamisk i den forstand at den legger opp til endring i forhold til flere parter.

Nulltoleranse mot vold. Det er nulltoleranse mot vold på X skole. Det vil si at vi ikke tolererer at noen bruker krenkende språk eller vold/trusler om vold mot noen på skolen. Dette stopper vi umiddelbart og setter også inn tiltak på lang sikt, ved behov.

Kondensat: Atferdsproblemer oppstår i skolen når samhandlingen mellom eleven og skolemiljøets andre deltakere ikke fungerer. Atferdsproblemer er både et tegn på at eleven ikke fungerer i sin rolle, og et tegn på at skolen ikke lykkes i sin undervisnings- og oppdragelsesfunksjon overfor eleven. Med dette synet ligger ansvaret for å endre samhandlingsmønsteret på både eleven og skolen. Det er en dynamisk definisjon, siden den legger opp til endring i forhold til flere parter.

Subgruppe 2: Konflikthåndtering. Hvilke metoder for konflikthåndtering blir presentert i planene?

(s. 8). Trappemodell – hvor setter vi grensen for elevene? Hvilket trappetrinn setter vi grensen på?

En grense som faktisk gjelder, hvor det blir mye styr for barna, hvor de foresatte blir koplet inn – at elevene opplever at atferden ikke lønner seg? Noen elever vil gå nedover trappen helt til de blir stoppet. Vi ser det spesielt ved skolestart og ved skifte av kontaktlærere. Det kan være elever som er utrygge på de voksne og er usikre på hvilke regler som faktisk gjelder. De vil bestemme selv for å ha kontroll.

Skal vi lykkes i grensesettingen, må alle voksne som jobber med gruppen ha definert helt konkrete regler og reaksjoner og være 100 % lojale mot disse.

(s. 9). Fasemodellen for eskalerende atferd er utviklet av Walker, Colvin og Ramsey (1995), og gir en rekke eksempler på utvikling av negativ atferd og viser ulike strategier for hvordan utagering kan reduseres og dempes. Modellen egner seg godt til analyse av aktuelle situasjoner hvor elever viser alvorlig problematferd og når man står ovenfor elever som gjentatte ganger ikke følger beskjeder selv om det introduseres og gjennomføres negative konsekvenser. Fase 1: Eleven er i ro. Fase 2: Triggere – utløsere. Fase 3: opphisselse og uro. Fase 4: opptrapping – eskalering. Fase 5: Topp – maksimum. Fase 6: Nedtrapping. Fase 7: roer seg – gjenoppretting (Pals, NUBU 2017).

(s. 13). Nødrett og nødverge: Hvis elevens utagering blir voldelig kan det være nødvendig at de voksne griper fysisk inn for å stoppe eleven. Fysisk inngripen kan variere fra ulike grader av berøring og håndledning – til aktiv holding av eleven.

For å møte elever som står i fare for å forårsake skade er det viktig at de voksne er trygge i ulike tilnæringsmetoder, og at de har et konfliktdempende fokus. Man må være bevisst sitt valg med tanke på å holde trygg og kontrollert avstand eller gripe fysisk inn. Bevissthet rundt hvor den voksne er i sitt «toleransevindu» er avgjørende. Valg av handlinger skal ikke være styrt av emosjoner som sinne og irritasjon.

Håndledning vil si å lede med oss eleven for eks. ut av klasserommet til et mer egnet sted. Man kan vise med kroppen/armene hvor man vil at eleven skal gå, og evt. legge hånda på armen, eller rundt eleven hvis det kjennes naturlig. Denne formen for fysisk inngripen er tillatt innenfor lovverket.

Nødrett / nødverge gir rett til å bruke tvang/gripe inn fysisk: Adgangen til å bruke nødrett og nødverge er snever, og kan bare brukes når det er nødvendig for å forsvare noen eller noe mot risiko for skade.

(s. 16). Aggresjonsdempende kommunikasjon. Skap trygg og kontrollert avstand og gjensidig retrettmulighet.

(s. 19). Barnet er sint og tar opp en stein:

- Pust dypt inn og minn deg selv på at i utgangspunktet er det få personer som egentlig ønsker å kaste stein på noen. Barnet er mest sannsynlig lei seg, fortvila og/eller frustrert.
- Skap trygghet for barnet ved å bevare roen, senk tempo, bruk rolig stemme. Unngå å provosere. Bruk enkle ord, for eks: «stopp», «legg ned steinen» og bruk navnet på barnet.
- Tenk på sikkerheten til deg selv og de som evt er rundt. Be evt. andre barn om å trekke seg unna.
- Beskytt deg selv ved å holde hendene opp foran deg, og stå sideveis for å unngå evt. skader på vitale organer om eleven kaster steinen.
- Be om hjelp fra voksne i nærheten, evt. be de ringe bakvakt.
- Hold eleven under oppsyn, men gi eleven tid og rom til å roe seg. Å prate om ting når man er langt utenfor toleransevinduet har liten hensikt.
- Oppmuntre/ros alle former for konfliktløsende atferd «så bra at du la fra deg steinen», «så fint at du snakker med rolig stemme», «nå kan jeg hjelpe deg» «dette skal vi finne ut av sammen»
- Hvis du anser faren for at eleven skal skade seg selv, andre personer eller materiell med steinen som stor – er det (jf. nødverge/nødrett) anledning til å gripe inn fysisk. Du er ikke pålagt å gripe inn fysisk når det er sannsynlig at du kan bli skadet selv. Man bør være flere voksne for å gripe inn fysisk.

(s. 20). Barnet er sint og løper etter en annen elev:

- Skill elevene, med minst mulig inn gripen. Beskytt den eleven som løper unna.
- Be om hjelp fra voksne i nærheten, evt. be de ringe bakvakt.
- Tenk på sikkerheten til deg selv og de som evt er rundt. Be evt. andre barn om å trekke seg unna.
- Eleven som løper etter er mest sannsynlig utenfor sitt toleransevindu. Skap trygghet for vedkommende ved å bevare roen, senk tempo, bruk rolig stemme. Bruk enkle ord som navnet til vedkommende og «stopp».
- Hvis du anser faren for at eleven skal skade seg selv, andre personer eller materiell som stor – er det (jf. nødverge/nødrett) anledning til å gripe inn fysisk. Du er ikke pålagt å gripe inn fysisk når det er sannsynlig at du kan bli skadet selv. Man bør være flere voksne for å gripe inn fysisk.
- Gi eleven tid til å roe seg. Å prate om ting når man er langt utenfor toleransevinduet har liten hensikt.

- Led eleven til et stille rom med tilsyn. Noen kan ha behov for å være alene for å roe seg ned. Lag avtale om dette hvis du anser det som trygt at eleven kan være litt alene («eks: «jeg venter her på utsiden av døra, si fra til meg når du er rolig»).
- Gi korte enkle oppgaver som eleven kan mestre på egenhånd. Senk tempo og bruk rolig stemme.
- Foreslå at eleven kan skrive om det som har hendt.
- Når eleven er rolig tar vi en samtale om hva som har skjedd før eleven går til til klassen og gjenopptar vanlige rutiner.

(s. 20). To barn slåss i skolegården:

- Be om hjelp fra voksne i nærheten, evt. be de ringe bakvakt.
- Bruk navn og si «stopp»
- Skill elevene, med minst mulig inngripen. Gå mellom de to som sloss, og før med deg den eleven du tar ansvar for.
- Gi eleven tid til å roe seg. Å prate om ting når man er langt utenfor toleransevinduet har liten hensikt.
- Led eleven til et stille rom med tilsyn. Noen kan ha behov for å være alene for å roe seg ned. Lag avtale om dette hvis du anser det som trygt at eleven kan være litt alene («eks: «jeg venter rett på utsiden av døra, si fra til meg når du er rolig»)
- Gi korte enkle oppgaver som eleven kan mestre på egenhånd. Senk tempo og bruk rolig stemme.
- Foreslå at eleven kan skrive om det som har hendt.
- Når eleven er rolig, tar vi en samtale om hva som har skjedd før eleven går til klassen og gjenopptar vanlige rutiner igjen.

(s. 21). Når du må gripe inn fysisk/bruke tvang:

- Plassering: Hvis du må gripe inn bør du holde deg tett inntil kroppen til eleven for å unngå skader.
- Bevar roen: «Pust med magen». For å roe noen må man klare å være rolig selv. I en holde- situasjon er eleven mest sannsynlig utenfor sitt toleransevindu og hvilke ord man bruker spiller mindre rolle. Har du fokus på din egen pust og holder den dyp og rolig kan det være den beste måten å roe ned et utagerende barn.
- Å holde en elev: Skal være minst mulig inngripende. Omsorgsfull holding: Du kan holde armene dine rundt eleven slik at elevens armer låses inn til kroppen eller ned langs siden. Dette kan oppleves omsorgsfullt/ å bli tatt vare på. Pass på å ikke klemme barnet. Tanken med «omsorgsfull holding» er at det er trygt at noen som tar kontroll når man selv mister kontrollen/ er ute av toleransevinduet sitt.
- Minst mulig inngripen: Lovverket tillater ikke at vi holder aktivt lenger enn nødvendig.
- Hvis man kan skjerme eleven fra de andre elevene (lede/bære med seg inn på et rom), kan det være hensiktsmessig.

(s. 26). Når en voldssituasjon oppstår: Bidra til at den akutte situasjonen løses.

- Kontroller egne følelser og unngå å heve stemmen, true, snakke nedsettende eller gi moraliserende svar.
- Bruk aggresjonsdempende kommunikasjon (se pkt. 4.2) og pust med magen.

- Vær rolig og nøytral med avdempet kroppsspråk, vær saklig og behandle eleven respektfullt.
- Hold rimelig og trygg avstand til eleven.
- Sørg for at eleven har mulighet til å selv gå ut av situasjonen (fluktrute).
- Unngå å bruke mange ord; si hva du gjør og gjør det du sier. Bruk «Gode beskjeder».
- Anerkjenn eleven ved et hvert tilløp til samarbeid.
- Skjerm eleven fra de andre. Skjerming fra de andre kan redusere stress og oppmerksomhet rundt hendelsen.
- Unngå stigmatisering og tap av verdighet, og påfølgende skam/ skyldfølelse.
- Unngå at elever blir skadet.
- Be evt. andre elever forlate stedet.
- Tilkall flere voksne
- Hold rimelig og trygg avstand til eleven.
- Vurder nøye om eleven bør stoppes ved fysisk inngripen. Husk at dette skal være i mildest mulig form. Må du gripe inn, si hva du vil gjøre. Det er ikke plikt å gå fysisk inn i situasjonen hvis du kan bli skadet.
- Vurder om beredskapsgruppa skal kontaktes. Send evt. bud.
- Støtt kollegaer som står i situasjonen, evt. avløs dem dersom dette er mest hensiktsmessig.

Kondensat: For å håndtere konflikter har vi i denne planen presentert to ulike metoder/modeller og en rekke tips til konflikthåndtering. Trappemodellen handler om grensesetting. Hvor setter vi grenser for elevene? Hvilket trappetrinn setter vi grensen på? En grense som faktisk gjelder, hvor det blir mye styr for barna, hvor de foresatte kobles på og at elevene opplever at atferden ikke lønner seg. Skal vi lykkes i grensesettingen, må alle voksne ha definert helt konkrete regler og reaksjoner og være 100% lojale mot disse. En annen modell er fasemodell for eskalerende atferd. Den gir en rekke eksempler på utvikling av negativ atferd og viser ulike strategier for hvordan utagering kan reduseres og dempes. Modellen egner seg godt til analyse av aktuelle situasjoner hvor elever viser alvorlig problematferd og når man står ovenfor elever som gjentatte ganger ikke følger beskjeder selv om det introduseres og gjennomføres negative konsekvenser. Fase 1: Eleven er i ro. Fase 2: Triggere – utløsere. Fase 3: opphisselse og uro. Fase 4: opptrapping – eskalering. Nødrett og nødverge: Hvis elevens utagering blir voldelig kan det være nødvendig at de voksne griper fysisk inn for å stoppe eleven. Fysisk inngripen kan variere fra ulike grader av berøring og håndledning – til aktiv holding av eleven. Vi må alltid bruke en aggresjonsdempende kommunikasjon.

Kode 3: Klasseledelse

Subgruppe 1: Relasjonskompetanse. Hva sier planene om relasjonskompetanse?

(s. 3). Vi må bygge en god og varm relasjon til elevene hele tiden. De må ikke være i tvil om at vi liker dem og vil savne dem når de er borte.

(s. 4) Bygge relasjon. Skap forutsigbare strukturer og en inkluderende skole som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering blant både lærere og elever.

(s. 6). Vi fokuserer på god klasseledelse og godt klassemiljø i hver enkelt klasse (jf. PALS). Vi har et læringsmiljø som bidrar til å redusere følelsen av avmakt ved å være oversiktlig og forutsigbart, trygt, anerkjennende og ved at elevene har mulighet til å påvirke sin skolehverdag. Vi bruker læringspartner for at elevene skal bli kjent med og lære seg å samarbeide med ulike elever. Vi har inspeksjon i friminuttene for å skape en trygg ramme for elevene ute. Vi oppmuntrer til lek og positiv samhandling mellom elevene.

(s. 6). Vi har bestemt oss for å like alle elevene, og er nysgjerrige på hva som er årsaken til at de tenker og agerer som de gjør.

(s. 8). Samtidig må en være relasjonell varm mot alle elevene, slik vi har en autoritativ klasseledelse.

(s. 12). Hjelp eleven med å gjenopprette relasjoner til medelever og lærere som har vært involvert.

Kondensat: Vi må bygge en god og varm relasjon til elevene hele tiden. Når man bygger relasjon så må man skape forutsigbare strukturer og en inkluderende skole, som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering blant både lærere og elever. Vi oppmuntrer til lek og positiv samhandling mellom elevene. Vi har bestemt oss for å like alle elevene, og er nysgjerrige på hva som er årsaken til at de tenker og agerer som de gjør. Vi må være relasjonell varm mot alle elevene, slik som i en autoritativ klasseledelse. Ved brudd på relasjoner, så skal vi hjelpe elevene med å gjenopprette relasjoner til både medelever og lærere som har vært involvert.

Subgruppe 2: Klasseledelses stil. Hvilken klasseledelsesstil bør ligge til grunn, og hvorfor?

(s. 3). (...) en autoritativ ledelse av barna. Vi må bygge en god og varm relasjon til elevene hele tiden. De må ikke være i tvil om at vi liker dem og vil savne dem når de er borte. Videre innebærer det at vi må ha en klasseledelse som er tydelig.

(s. 6). Vi fokuserer på god klasseledelse og godt klassemiljø i hver enkelt klasse (jf. PALS).

(s. 8). Samtidig må en være relasjonell varm mot alle elevene, slik vi har en autoritativ klasseledelse. Blir det autoritært (tydelige ledelse men med kald relasjon til elevene), kan det fort bli hardt mot hardt, slik at begge taper.

Kondensat: Vi skal ha en autoritativ ledelse av barna. Vi må bygge en god og varm relasjon til elevene hele tiden. De må ikke være i tvil om at vi liker dem, og vil savne dem når de er borte. Videre innebærer det at vi må ha en klasseledelse som er tydelig. Vi fokuserer på god klasseledelse og godt klassemiljø i hver enkelt klasse. Bli klasseledelsen autoritær, tydelig ledelse, men med en kald relasjon til elevene, så kan det fort bli hardt mot hardt, hvor begge parter taper.

Handlingsplan C

Kode: Forebygging av utfordrende atferd

Subgruppe 1: Hvilke modeller, metoder eller tiltak for å forebygge utfordrende atferd blir presentert?

(s. 6). Trivsel og trygghet tas opp i undervisningen

- Gjennom undervisningsopplegget «Mitt valg» en time i uka
- Nettvett, kurs IKT for elever, gjennomføres på mellomtrinnet
- Barnevakten.no kan benyttes i undervisningen
- Ansvarlig: Kontaktlærer

(s. 8). SKOLENS AKTIVITETSPLIKT:

- Plikt til å følge med: Kort beskrivelse av hva som er gjort for å oppfylle plikten til å følge med
- Plikt til å gripe inn: Kort beskrivelse av hva som er gjort for å oppfylle plikten til å gripe inn, gjelder spesielt akutte situasjoner
- Plikt til å varsle: Hvem og når er saken varslet?
- Plikt til å undersøke: Hvilke undersøkelser er gjort, av hvem og når? Er eleven/elevene hørt?
- Plikt til å sette inn tiltak: Beskrivelse av de egnede tiltak skolen setter inn, beskrivelsen skal angi når, hvem som har ansvar for at tiltakene gjennomføres og når tiltakene skal evalueres

Kondensat: For å forebygge utfordrende atferd så tas trivsel og trygghet opp i undervisningen. Dette gjøres gjennom «Mitt valg» og andre undervisningsopplegg. Skolen følger også aktivitetsplikten, og har gjennom den plikt til å følge med, gripe inn, varsle, undersøke og å sette inn tiltak.

Subgruppe 2: Blir det presentert noen holdninger i planene, som kan virke forebyggende ovenfor utfordrende atferd?

(s. 3). For å få til en god skole for elever, ansatte og foreldre, må vi alle spille på lag og støtte hverandre.

(s. 5). Skolens arbeid for et trygt og godt skolemiljø bygger på fire prinsipper:

- Forebygging av både fysisk, verbal, non-verbal og digital mobbing
- Avdekking av brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø
- Problemløsning av saker som gjelder skolemiljøet
- Kontinuitet i arbeidet

(s. 6). Den enkeltes ansvar ved vakt og tilsynsordninger:

- Se og hilse. Prate. Være høflig, vennlig og oppmerksom
- Gripe inn og ta henvendelser alvorlig
- Være tydelig og konkret
- Følge opp henvendelser og episoder og melde fra til kontaktlærer/ledelse
- Være oppmerksom på atferd som kan knyttes til mobbing og krenkelser.

(s. 10). Læreren er en tydelig voksen som eleven kan ha tillit til.

Det betyr: Læreren praktiserer felles, forutsigbare regler, og viser tydelige grenser for akseptert atferd. Læreren tar eleven på alvor, ser og hører eleven. Eleven vet hva som forventes av ham/henne. Eleven opplever at læreren følger opp og holder avtaler.

Tiltak skolen iverksetter for å bidra til at lærers relasjonsbygging til enkeltelever pågår kontinuerlig og har høy kvalitet:

- Faste elevsamtaler 2 ganger årlig, med kontaktlærer
- Utviklingssamtaler 2 ganger årlig, med kontaktlærer og foresatte
- Felles konkrete trivselsregler som skal følges av alle på skolen, både barn og voksne

(s. 10). Det forventes at alle ansatte har et positivt elevsyn. Læreren er forberedt, har tydelige læringsmål og struktur i læringsøktene.

(s. 12). Relasjonen mellom lærer og den enkelte elevs foresatte er preget av respekt, tillit og samarbeidsvilje. Det betyr:

- Læreren forstår og aksepterer at foresatte kan tenke og oppfatte annerledes enn skolen. Læreren er på tilbudssiden, og er åpen, ærlig, tydelig og forberedt i kommunikasjonen
- Vi står fast på null-toleranse ved uønsket atferd
- Gode relasjoner bygges i fredstid
- Tiltak skolen iverksetter for å bidra til at lærernes arbeid med å bygge gode relasjoner til foresatte pågår kontinuerlig og har høy kvalitet

(s. 12). Skolen har et åpent og aktivt samarbeid med de foresatte/hjemmet. Skolen legger til rette for og innkaller til trinnvise og felles foreldremøter v/ skolestart.

(s. 13). Skolestarten skal være forutsigbar, trygg og gi alle elever en positiv opplevelse Det betyr: Eleven føler seg velkommen. Hun/han blir sett og ivaretatt.

(s. 13). Lærer møter gruppen på en måte som signaliserer trygg ledelse, ivaretagelse som basis for gjensidig tillit. Det betyr: Læreren er klar, forberedt og har regien. Hun/han ser den enkelte og opptrer med høflighet, tydelighet og respekt.

(s. 16). OPPSUMMERING AV ARBEIDET PÅ LÆRERNIVÅ

- Tydelige voksne som leder elevene og prioriterer sosialt arbeid og «Mitt valg»
- Lydhøre lærere i forhold til forslag fra elevråd

- Nulltoleranse mot mobbing
- Jevnlige elevsamtaler
- Vakter, synlige voksne ute i friminuttene
- Aktiv jobbing med miljø og trivselsregler
- En uketide per klasse er avsatt til gjennomføring av «Medborgerkompetanse og sosialt medansvar», «Mitt valg», «Arbeid mot vold og seksuelle overgrep» og andre temaer for å fremme trivsel, trygghet og godt læringsmiljø.

Kondensat: For å få til en god skole for elever, ansatte og foreldre, må vi alle spille på lag og støtte hverandre. Skolens arbeid for et trygt og godt skolemiljø bygger på fire prinsipper. Disse er forebygging av både fysisk, verbal, non-verbal og digital mobbing. Avdekke brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø. Problemløsning av saker som gjelder skolemiljøet og ha en kontinuitet i arbeidet. Ved vakt og tilsynsordninger så har den enkelte ansvar for å se og hilse, gripe inn og ta henvendelser alvorlig, være tydelig og konkret, følge opp henvendelser og episoder være oppmerksom på atferd som kan knyttes til mobbing og krenkelser. Læreren er en tydelig voksen som eleven kan ha tillit til. Alle lærerne skal ha et positivt elevsyn.

Kode: Klasseledelse

Subgruppe 1: Relasjonskompetanse. Hva sier planene om relasjonskompetanse?

(s. 10). Mål: Alle elever skal oppleve et trygt og godt arbeidsmiljø fritt for mobbing

Relasjon lærer – elev.

Merk: Med lærer forstås de voksne som har ansvar for eleven i løpet av skole- / SFO-dagen.

Læreren er en tydelig voksen som eleven kan ha tillit til.

Det betyr: Læreren praktiserer felles, forutsigbare regler, og viser tydelige grenser for akseptert atferd. Læreren tar eleven på alvor, ser og hører eleven. Eleven vet hva som forventes av ham/henne. Eleven opplever at læreren følger opp og holder avtaler.

Tiltak skolen iverksetter for å bidra til at lærers relasjonsbygging til enkeltelever pågår kontinuerlig og har høy kvalitet:

- Faste elevsamtaler 2 ganger årlig, med kontaktlærer
- Utviklingssamtaler 2 ganger årlig, med kontaktlærer og foresatte
- Felles konkrete trivselsregler som skal følges av alle på skolen, både barn og voksne

(s. 11). Tiltak skolen iverksetter for å bidra til at lærers relasjonsbygging til gruppen har høy kvalitet:

- Skolens trivselsregler blir gjennomgått årlig i klassene
- Klasseregler blir utarbeidet årlig ved skolestart om høsten
- Trinnene samarbeider tett i forhold til forberedelse og gjennomføring av planer, fordeling av ansvar

- Trinnene jobber systematisk med sosial kompetanse/sosiale ferdigheter
- Ukeplaner og arbeidsplaner gir forutsigbarhet
- Læringsmål er tydelige og synlige på planer og i klasserom

(s. 12). Mål: Relasjonen mellom lærer og den enkelte elevs foresatte er preget av respekt, tillit og samarbeidsvilje. Det betyr:

- Læreren forstår og aksepterer at foresatte kan tenke og oppfatte annerledes enn skolen. Læreren er på tilbudssiden, og er åpen, ærlig, tydelig og forberedt i kommunikasjonen
- Vi står fast på null-toleranse ved uønsket atferd
- Gode relasjoner bygges i fredstid
- Tiltak skolen iverksetter for å bidra til at lærernes arbeid med å bygge gode relasjoner til foresatte pågår kontinuerlig og har høy kvalitet
- Utviklingssamtaler gjennomføres 2 ganger årlig. Disse er godt forberedt, følger kjent struktur, og gir foresatte mulighet for å forberede seg og ha reell innflytelse på samtalen
- Arbeids-/ukeplaner m/ informasjon
- Alle lærerne er tilgjengelige på e-post
- Lav terskel i forhold til henvendelser hjem, - også positive

Kondensat: Læreren er en tydelig voksen som eleven kan ha tillit til. Skolen iverksetter tiltak for å bidra i lærers relasjonsbygging til enkeltelever er faste elevsamtaler to ganger årlig, utviklingssamtaler to ganger årlig og felles konkrete trivselsregler som skal følges av alle på skolen, både barn og voksne. Skolen bidrar til lærers relasjonsbygging med gruppen ved at skolens trivselsregler blir gjennomgått årlig i klassene, klasseregler blir utarbeidet årlig ved skolestart, trinnene samarbeider tett i forhold til forberedelse og gjennomføring av planer. Trinnene jobber systematisk med sosial kompetanse/ferdigheter. Forutsigbarhet gis gjennom ukeplaner og arbeidsplaner. Læringsmål er tydelige og synlige på planer og i klasserom. Relasjonen mellom lærer og elevs foresatte er preget av respekt, tillit og samarbeidsvilje. Gode relasjoner bygges i fredstid. Alle lærerne er tilgjengelig på e-post og det er lav terskel i forhold til henvendelser hjem, også positive.

Subgruppe 2: Klasseledelses stil. Hvilken klasseledelsesstil bør ligge til grunn, og hvorfor?

(s. 9). God klasseledelse.

(s. 10). Mål: Lærer utøver tydelig ledelse på en slik måte at gruppen oppleves som et trygt sted for alle elevene. Det betyr:

- Det forventes at alle ansatte har et positivt elevsyn
- Læreren er forberedt, har tydelige læringsmål og struktur i læringsøktene
- Reglene for oppførsel og atferd er få, felles og kjente og de blir fulgt opp.
- Konsekvensen av regelbrudd må være kjent for hele gruppa.

- Skape forståelse for at det kan være ” urettferdig å behandle alle likt”

(s. 13). Mål: Lærer møter gruppen på en måte som signaliserer trygg ledelse, ivaretagelse som basis for gjensidig tillit. Det betyr: Læreren er klar, forberedt og har regien. Hun/han ser den enkelte og opptrer med høflighet, tydelighet og respekt.

Tiltak skolen iverksetter for å sikre en god årlig start for grupper:

- Grupper starter opp sammen med kontaktlæreren
- Fellesskapsregler og rutiner repeteres
- Læreren presenterer nye lærere, fag, aktiviteter; Skisserer hva som vil være nytt og spesielt for dette skoleåret
- Trivselsregler og skolens visjon blir presentert og gjennomgått

Kondensat: Vi skal utøve en god klasseledelse. Lærer må utøve en tydelig ledelse, på en slik måte at gruppen oppleves som et trygt sted for alle elevene. Alle ansatte forventes å ha et positivt elevsyn. Reglene for oppførsel og atferd er få, felles og kjente og de blir fulgt opp. Læreren opptrer med høflighet, tydelighet og respekt.

Vedlegg 2

Vedlegg 2: Syntesen

Handlingsplan A

Analytisk tekst kodegruppe 1: Forebygging av utfordrende atferd.

Subgruppe 1: Hvilke modeller, metoder eller tiltak for å forebygge utfordrende atferd presenteres i handlingsplanen?

Kondensat: Gode forebyggende metoder og modeller for å forebygge utfordrende atferd er toleransevinduet, dette er en modell som viser hvor eleven er i sin aktiveringssone. For at læring skal skje, bør eleven være i den optimale aktiveringssonen, det som også betegnes som toleransevinduet. Når eleven er innenfor toleransevinduet sitt så er eleven komfortabel, trygg og mentalt påkoblet. Målet er at elevene skal utvikle et stort og vidt toleransevindu. En annen modell som kan benyttes i forebyggingen er Wubbels relasjonsmodell. Denne viser hvordan både eleven og den voksne bærer med seg sine karakteristika inn i møtet med hverandre. To verktøy å benytte er ros og belønning. Ros som verktøy handler om å bevisst bruke ros som et virkemiddel i å bygge relasjon mellom eleven og den voksne. Belønning som verktøy handler om at noen barn som viser

utfordrende atferd kan benytte seg av belønning for å bedre atferden sin. Andre metoder er HelART, gruppe-ART og Psykologisk førstehjelp, disse bidrar også i det forebyggende arbeidet av utfordrende atferd.

Analytisk tekst: Modeller og metoder å benytte i det forebyggende arbeidet er blant annet toleransevinduet og Wubbels relasjonsmodell. Disse to får stor plass i dokumentet, men andre metoder som nevnes, uten å få stor plass, er HelART, gruppeART og Psykologisk Førstehjelp. Gullsitat: For at læring skal skje, bør eleven være i den optimale aktiveringssonen, det som også betegnes som toleransevinduet.

Subgruppe 2: Blir det presentert noen holdninger for personalet i planene, som kan virke forebyggende for utfordrende atferd?

Kondensat: Det er viktig at alle ansatte har en felles forståelse av sentrale begreper, slik at oppfatninger og reaksjoner blir like for samme type atferd. Det betyr at de ansatte må kjenne lovverket, kjenne skolens rutiner for oppfølging av saker, ha felles forståelse for hva som er aggresjonsdempende, kjenne sine elever godt, kjenne sitt eget reaksjonsmønster og beholde roen i vanskelige situasjoner, de må velge tilnærminger som skaper trygghet og forutsigbarhet og samarbeide tett med eleven og foresatte hjemme. De voksne på skolen må møte elevene med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. Med et relasjonelt perspektiv på elevene, påvirker det hvordan man omtaler elevene. Hvordan man velger å snakke om elever, påvirker hvilket perspektiv som får råde på skolen. Da kan man videre benytte en sirkulær forståelse, hvor man ser på hva i konteksten rundt man kan endre for å bryte den onde sirkelen. De voksne må forsøke å se hva som ligger bak elevens atferd, og må legge sine egne følelser til side. Holdningene til lærerne vil også påvirke kvaliteten på foreldresamarbeidet. Det er sårbart for foreldrene til elever som har vansker, så denne foreldregruppa er sårbar i møtet med skolen. Det er skolen sitt ansvar å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet.

Analytisk tekst: De ansatte ved skolen skal ha en felles forståelse av sentrale begreper, slik at oppfatninger og reaksjoner blir like for samme type atferd. Da er det spesielt viktig at de ansatte har en forståelse for hva som er aggresjonsdempende, kjenne elevene sine godt og beholder roen i vanskelige situasjoner. De voksne på skolen må møte elevene med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. Dette gjøres gjennom et relasjonelt perspektiv på elevene, og støttes videre ved å innarbeide en sirkulær forståelse. De ansatte skal også vise og ha gode holdninger ovenfor foresatte og skole-hjem-samarbeidet.

Gull sitat: De voksne må forsøke å se hva som ligger bak elevens atferd, og må legge sine egne følelser til side.

Analytisk tekst kodegruppe 2: Utfordrende atferd

Subgruppe 1: Hvilken atferdsforståelse ligger til grunn i handlingsplanen?

Kondensat: En sirkulær atferdsforståelse ligger til grunn i denne handlingsplanen. Det er ikke fokus på en årsak-virkning-forståelse, eller en begynnelse og en slutt. Det er ikke en som har skylden, eller en som er offeret. Med en sirkulær atferdsforståelse kan man se på hva man kan endre i konteksten rundt for å bryte den onde sirkelen. Vi bruker ofte betegnelsene problematferd, utagering, aggressiv atferd eller atferdsvansker om denne måten å oppføre seg på. Felles for alle betegnelsene er at dette handler om elever som oppleves utfordrende for omgivelsene.

Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekst, miljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel. Atferdsvansker kan med andre ord handle om at det blir et sprik mellom det skolen forventer og krever, og det eleven får til av godt samspill. Aggresjon og sinne er ulike atferdsuttrykk. Barnets egne forutsetninger som temperament, helse, evner, talenter, osv. vil påvirke hvilken atferd som utvikles. Videre vil forhold i hjemmet, stressbelastninger, foreldre-barn relasjonen osv., ha betydning for om barnet blir den beste utgaven av seg selv.

Analytisk tekst: Handlingsplanen presenterer en sirkulær atferdsforståelse. Med en slik forståelse er det ikke fokus på en årsak-virkning-forståelse, eller en begynnelse og slutt. Det er ikke en som har skylden, eller en som er offeret. Med denne forståelsen kan man se på hva man kan endre i konteksten rundt, for å bryte den onde sirkelen. Atferdsvansker kan med andre ord handle om at det blir et sprik mellom det skolen forventer og krever, og det eleven får til av godt samspill.

Gullsitat: Atferdsvansker kan med andre ord handle om at det blir et sprik mellom det skolen forventer og krever, og det eleven får til av godt samspill.

Subgruppe 2: Konflikthåndtering. Hvilke metoder for konflikthåndtering blir presentert i planene?

Kondensat: Det er flere metoder for konflikthåndtering i planen. Det vises til §9A og aktivitetsplikten. Det er viktig å sette grenser for elever med utfordrende atferd, det kan også være hensiktsmessig å ha konsekvenser for ulike handlinger. Disse bør være definerte, og eleven bør ha kjennskap til de. Når aggresjonen kommer til uttrykk som planlagte krenkende handlinger overfor andre (mobbing, plaging og devaluering), vil det å skape «støy» for disse handlingene være et godt tiltak. En må jobbe for å redusere statusen disse handlingene gir. Metoden «Faseorientert håndtering av konflikter og aggresjon/ reguleringsvansken». Handler om god reguleringsstøtte som innebærer

de voksnes bevissthet i møte med eleven i ulike faser av aggresjonen. De ulike fasene i denne metoden er frustrasjon, forsvar og aggresjon. Lillevik og Øien, 2012, redegjør for noen fysiske metoder i grensesetting; skygging, håndledning og aktiv beskyttende holding. For å møte elever i utfordring som står i fare for å kunne forårsake skade, er det viktig at personalet er trygge i ulike tilnæringsmetoder og at de har konfliktdependende fokus. Den ansatte må være spesielt bevisst sitt valg i forhold til å holde trygg og kontrollert avstand eller gripe fysisk inn.

Analytisk tekst: Det presenteres ulike metoder for konflikthåndtering i handlingsplanen. Den forankres i §9A og aktivitetsplikten. En metode som vektlegges er «Faseorientert håndtering av konflikter og aggresjon/reguleringsvansken», den handler om at de voksne skal være bevisste og å gi god reguleringsstøtte i møte med eleven i ulike faser av aggresjonen. Det redegjøres også for noen fysiske metoder i grensesetting; skygging, håndledning og aktiv beskyttende holding.

Gullsitat: (Fra meningsbærende enhet). Konflikthåndtering handler både om å utvikle elevens evne til å håndtere konflikter, men også de voksnes evne til å stoppe konflikter på lavest mulig nivå.

Analytisk tekst kodegruppe 3: Klasseledelse

Subgruppe 1: Relasjonskompetanse - Hva sier planene om relasjonskompetanse?

Kondensat: Det er viktig å ha en god relasjon mellom elever og de ansatte. Elevene har et grunnleggende behov for trygghet, men for å utvikle denne tryggheten trengs det voksne som møter elevene med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. Læreren spiller en avgjørende rolle for barnets læring og at denne "effekten" har vel så mye å gjøre med lærerens relasjonelle kompetanse som med den faglige. For at læreren skal fremme elevenes læring, må læreren utvikle differensierte relasjoner til elevene i klassen. Måten læreren snakker med elevene på, bør variere avhengig av de signalene og behovene som elevene gir uttrykk for. Da bør en relasjonell forståelse ligge til grunn i samspillet mellom eleven og miljøet rundt. Gjennom en autoritativ tilnærming til læring, med en balanse mellom å være nær, relasjonell og varm med elevene, samtidig som man har kontroll, forutsigbarhet og struktur så kan man knytte gode relasjoner. "Du må som voksen vedta at du liker barnet". Det betyr at en legger de spontane følelsene eleven vekker til side, og i stedet forsøker å se og forstå hva som ligger bak elevens atferd. Over tid vil da relasjonen kunne bygges opp. Det heter som kjent at "en ikke kan grensesette mer enn relasjonen tåler." Det betyr at en god relasjon gir rom for ganske omfattende grensesetting, mens man i en dårlig relasjon sjelden vil lykkes med de grensene en prøver å sette. Når du som lærer ønsker å endre en elevatferd til det bedre, vil derfor relasjonen din til eleven være et nødvendig sted å begynne. Foreldrene er viktige for elevenes læring og lærere med relasjonell kompetanse bygger allianser med foreldre og møter dem på en

profesjonell måte. Forskning viser at et godt skole-hjem samarbeid har positiv betydning for elever på en rekke områder. Det fører til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning.

Analytisk tekst: Gode relasjoner mellom elever og de ansatte er viktig. Det er for å ivareta elevenes grunnleggende behov for trygghet, og det gjøres ved at de voksne møter elevene med sensitivitet, forutsigbarhet og kjærlighet. Læreren må utvikle differensierte relasjoner til elevene. Ved å ha en autoritativ tilnærming til læring, med en balanse mellom å være nær, relasjonell og varm med elevene, og samtidig ha kontroll, forutsigbarhet og struktur kan man knytte gode relasjoner. Et godt skole-hjem samarbeid har positiv betydning for relasjonens dybde.

Gullsitat: For at læreren skal fremme elevenes læring, må læreren utvikle differensierte relasjoner til elevene i klassen. Måten læreren snakker med elevene på, bør variere avhengig av de signalene og behovene som elevene gir uttrykk for. Da bør en relasjonell forståelse ligge til grunn i samspillet mellom eleven og miljøet rundt.

Subgruppe 2: Klasseledelses stil. Hvilken klasseledelsesstil bør ligge til grunn, og hvorfor?

Kondensat: En autoritativ klasseledelsesstil bør ligge til grunn. Ved en autoritativ klasseledelse forholder pedagogen seg til to akser; varme og kontroll. En finner en balanse mellom det å være nær, relasjonell og varm med elevene og samtidig ha kontroll, forutsigbarhet og struktur på klassen. Dette gir de beste rammebetingelsene for elever som lett lar seg stresse. En autoritativ klasseledelse kan derfor forebygge aggressiv atferd. Dette er en lærerstil som handler om at elevene samarbeider med lærerne om et godt læringsmiljø. Å gi barn gode og tydelige beskjeder, fremmer samarbeid. Gode beskjeder forteller nøyaktig hva barnet skal gjøre og den er kort, enkel og hyggelig. Undervisningens struktur og rutiner kan ha en forebyggende effekt på utvikling av aggressivitet og uro i klasserommet. Det er ikke nødvendigvis en streng og autoritær lærer som er løsningen på dette. Dersom du som lærer greier å etablere tydelige regler og god struktur for klassen, har en forutsigelig timeplan og gir effektive beskjeder vil dette virke forebyggende mot aggressivitet og uro. Ved å sikre tilpassede oppgaver på elevens nivå som gir faglig mestring så kan det forebygge aggressive reaksjoner.

Analytisk tekst: En autoritativ klasseledelsesstil bør ligge til grunn. For at læreren skal fremme elevenes læring, må læreren utvikle differensierte relasjoner til elevene i klassen. Måten læreren

snakker med elevene på, bør variere avhengig av de signalene og behovene som elevene gir uttrykk for. Da bør en relasjonell forståelse ligge til grunn i samspillet mellom eleven og miljøet rundt. Gullsitat: Å gi barn gode og tydelige beskjeder, fremmer samarbeid. Gode beskjeder forteller nøyaktig hva barnet skal gjøre og den er kort, enkel og hyggelig. Undervisningens struktur og rutiner kan ha en forebyggende effekt på utvikling av aggressivitet og uro i klasserommet.

Handlingsplan B

Analytisk tekst kodegruppe 1: Forebygging av utfordrende atferd.

Subgruppe 1: Hvilke modeller, metoder eller tiltak for å forebygge utfordrende atferd blir presentert?

Kondensat: Vi benytter oss av tre grunnprinsipper for forebygging av vold. 1: Bygge relasjon. Vi skal skape forutsigbare strukturer og en inkluderende skole som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering blant både lærere og elever. 2: Vurdere situasjonen. Vi er oppmerksomme på særlige risikofaktorer som avmakt og frustrasjon hos elever, elever med tidligere voldsatferd og direkte og indirekte trusselsituasjoner. 3: håndtere aggresjon. Vi møter elevens aggresjon med aggresjonsdempende kommunikasjon. Vi bruker PALS som et generelt forebyggende tiltak rettet mot alle elever på skolen, og ART for å øve på sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk refleksjon. På småtrinnet benytter vi Zippys venner for å øve på sosiale ferdigheter. Vi bruker toleransevinduet som modell for å se hvor elevene er i sin aktivering. Ved utagering bruker vi fasemodell for eskalerende atferd, den gir en rekke eksempler på utvikling av negativ atferd og viser ulike strategier for hvordan utagering kan reduseres og dempes. Hvis en elev gjentakende opplever å komme i situasjoner hvor hen mister kontrollen og utøver vold/trusler om vold, kan det være hensiktsmessig å bruke en triggerbok. Denne bruker vi som utgangspunkt i dialog med eleven i etterkant av en episode, for å finne ut av hva som trigget eleven. Elever som utfordrer oss ofte kan trenge en ivaretakelsesplan. Denne har som mål at alle elever skal ha en trygg og god skolehverdag, som fremmer helse, trivsel og læring, og at eleven skal oppleve mestring i klasserommet.

Analytisk tekst: Handlingsplanen viser til tre grunnprinsipper for forebygging av vold. Disse er å bygge relasjon med elevene, vurdere situasjonen og være oppmerksomme på særlige risikofaktorer, og håndtere aggresjon som gjøres ved å benytte aggresjonsdempende kommunikasjon. PALS benyttes som et forebyggende tiltak rettet mot alle elever og ART benyttes i opplæringen av sosial

kompetanse. Toleransevinduet brukes for å se elevenes aktivering. Fasemodell for eskalerende atferd benyttes ved utageringer. Triggerbok iverksettes ved gjentakende utageringer.

Gullsitat: (Fra meningsbærende enhet). Modellen egner seg godt til analyse av aktuelle situasjoner hvor elever viser alvorlig problematferd og når man står ovenfor elever som gjentatte ganger ikke følger beskjeder selv om det introduseres og gjennomføres negative konsekvenser.

Subgruppe 2: Forebyggende holdninger hos personalet. Blir det presentert noen holdninger i planene, som kan virke forebyggende ovenfor utfordrende atferd?

Kondensat: Det er helt avgjørende at vi på skolen har gode og trygge allianser med elevene og deres foresatte. Det får vi gjennom å utøve en autoritativ klasseledelse. All kontakt med foresatte bør ha en positiv form. Vi må bygge en god og varm relasjon med elevene hele tiden. Vi må være lydhøre overfor elever eller kollegaer som viser tegn på eller melder fra om problemer. Vi må også være lojale i forhold til oppfølging av handlingsplanen, og de ulike reglene skolen har etablert. Vi må være med på å praktisere og stadfeste felles holdninger. Vi går foran som gode eksempler og behandler elever og kollegaer med respekt. Om en elev utagerer så må vi voksne tilstrebe å beholde roen, slik at det etterpå kan fokuseres på elevens handlemåte og ikke den voksnes. Vi må være i stand til å regulere oss selv, for å hjelpe elever til å regulere seg. Vi fokuserer på god klasseledelse og godt klassemiljø i hver enkelt klasse. Vi er bevisste på å ha anerkjennende holdninger, og vi viser oppriktig interesse og engasjement for den enkelte elev. I en konflikt så er det viktig at vi voksne har et konfliktdempende fokus. Vi liker elevene våre og heier på de når de gjør de tingene de skal.

Analytisk tekst: Ulike holdninger presenteres, det vektlegges å ha en god og trygg allianse med både elever og deres foresatte. Dette gjøres gjennom en autoritativ klasseledelse. Relasjonene til elevene skal være god og varm. De ansatte må være lojale mot handlingsplanen, og de ulike reglene skolen har etablert. Det skal være felles holdninger, og de voksne skal gå foran som gode eksempler og behandle andre med respekt. Det skal være fokus på godt klassemiljø og god klasseledelse i alle klasser. De ansatte skal ha anerkjennende holdninger.

Gull sitat: Vi liker elevene våre og heier på de når de gjør de tingene de skal.

Analytisk tekst kodegruppe 2: Utfordrende atferd

Subgruppe 1: Atferdsforståelse. Hvilken atferdsforståelse ligger til grunn i handlingsplanen?

Kondensat: Atferdsproblemer oppstår i skolen når samhandlingen mellom eleven og skolemiljøets andre deltakere ikke fungerer. Atferdsproblemer er både et tegn på at eleven ikke fungerer i sin

rolle, og et tegn på at skolen ikke lykkes i sin undervisnings- og oppdragelsesfunksjon overfor eleven. Med dette synet ligger ansvaret for å endre samhandlingsmønsteret på både eleven og skolen. Det er en dynamisk definisjon, siden den legger opp til endring i forhold til flere parter.

Analytisk tekst: Dokumentet presenterer en dynamisk definisjon av atferdsproblemer.

Atferdsproblemer er både et tegn på at eleven ikke fungerer i sin rolle, og et tegn på at skolen ikke lykkes i sin undervisnings- og oppdragelsesfunksjon overfor elevene. Da ligger ansvaret for å endre samhandlingsmønsteret på både eleven og skolen.

Gullsitat: Atferdsproblemer oppstår i skolen når samhandlingen mellom eleven og skolemiljøets andre deltakere ikke fungerer.

Subgruppe 2: Konflikthåndtering. Hvilke metoder for konflikthåndtering blir presentert i planene?

Kondensat: For å håndtere konflikter har vi i denne planen presentert to ulike metoder/modeller og en rekke tips til konflikthåndtering. Trappemodellen handler om grensesetting. Hvor setter vi grenser for elevene? Hvilket trappetrinn setter vi grensen på? En grense som faktisk gjelder, hvor det blir mye styr for barna, hvor de foresatte kobles på og at elevene opplever at atferden ikke lønner seg. Skal vi lykkes i grensesettingen, må alle voksne ha definert helt konkrete regler og reaksjoner og være 100% lojale mot disse. En annen modell er fasemodell for eskalerende atferd. Den gir en rekke eksempler på utvikling av negativ atferd og viser ulike strategier for hvordan utagering kan reduseres og dempes. Modellen egner seg godt til analyse av aktuelle situasjoner hvor elever viser alvorlig problematferd og når man står ovenfor elever som gjentatte ganger ikke følger beskjeder selv om det introduseres og gjennomføres negative konsekvenser. Fase 1: Eleven er i ro. Fase 2: Triggere – utløsere. Fase 3: opphisselse og uro. Fase 4: opptrapping – eskalering. Nødrett og nødverge: Hvis elevens utagering blir voldelig kan det være nødvendig at de voksne griper fysisk inn for å stoppe eleven. Fysisk inngripen kan variere fra ulike grader av berøring og håndledning – til aktiv holding av eleven. Vi må alltid bruke en aggresjonsdempende kommunikasjon.

Analytisk tekst: Handlingsplanen viser til trappemodellen, som er en modell for grensesetting. Skal grensesettingen lykkes, så må alle voksne ha definert konkrete regler og reaksjoner, og være 100% lojale mot disse. En annen modell er fasemodell for eskalerende atferd som gir en rekke eksempler på utvikling av negativ atferd og viser ulike strategier for hvordan utageringen kan reduseres og dempes. Aggresjonsdempende kommunikasjon skal alltid benyttes.

Gullsitat: (Fra meningsbærende enhet). For å møte elever som står i fare for å forårsake skade er det viktig at de voksne er trygge i ulike tilnæringsmetoder, og at de har et konfliktdempende fokus.

Analytisk tekst kodegruppe 3: Klasseledelse

Subgruppe 1: Relasjonskompetanse. Hva sier planene om relasjonskompetanse?

Kondensat: Vi må bygge en god og varm relasjon til elevene hele tiden. Når man bygger relasjon så må man skape forutsigbare strukturer og en inkluderende skole, som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering blant både lærere og elever. Vi oppmuntrer til lek og positiv samhandling mellom elevene. Vi har bestemt oss for å like alle elevene, og er nysgjerrige på hva som er årsaken til at de tenker og agerer som de gjør. Vi må være relasjonell varm mot alle elevene, slik som i en autoritativ klasseledelse. Ved brudd på relasjoner, så skal vi hjelpe elevene med å gjenopprette relasjoner til både medelever og lærere som har vært involvert.

Analytisk tekst: Det skal bygges en god og varm relasjon til elevene hele tiden. Det gjøres ved å skape forutsigbare strukturer og en inkluderende skole, som fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til konflikthåndtering. De ansatte skal være relasjonell varme gjennom en autoritativ klasseledelse.

Gullsitat: Vi har bestemt oss for å like alle elevene, og er nysgjerrige på hva som er årsaken til at de tenker og agerer som de gjør.

Subgruppe 2: Klasseledelses stil. Hvilken klasseledelsesstil bør ligge til grunn, og hvorfor?

Kondensat: Vi skal ha en autoritativ ledelse av barna. Vi må bygge en god og varm relasjon til elevene hele tiden. De må ikke være i tvil om at vi liker dem, og vil savne dem når de er borte. Videre innebærer det at vi må ha en klasseledelse som er tydelig. Vi fokuserer på god klasseledelse og godt klassemiljø i hver enkelt klasse. Blir klasseledelsen autoritær, tydelig ledelse, men med en kald relasjon til elevene, så kan det fort bli hardt mot hardt, hvor begge parter taper.

Analytisk tekst: Det skal være en autoritativ klasseledelsesstil. Det skjer gjennom å bygge en varm og god relasjon til elevene hele tiden. Klasseledelsen må også være tydelig.

Handlingsplan C

Analytisk tekst kodegruppe 1: Forebygging av utfordrende atferd.

Subgruppe 1: Hvilke modeller, metoder eller tiltak for å forebygge utfordrende atferd blir presentert?

Kondensat: For å forebygge utfordrende atferd så tas trivsel og trygghet opp i undervisningen. Dette gjøres gjennom «Mitt valg» og andre undervisningsopplegg. Skolen følger også aktivitetsplikten, og har gjennom den plikt til å følge med, gripe inn, varsle, undersøke og å sette inn tiltak.

Analytisk tekst: Handlingsplanen viser til aktivitetsplikten, og har en plikt til å følge med, gripe inn, varsle, undersøke og å sette inn tiltak. Skolen benytter seg også av «Mitt Valg» og har et fokus på trivsel og trygghet i undervisningen.

Gullsitat: For å forebygge utfordrende atferd så tas trivsel og trygghet opp i undervisningen.

Subgruppe 2: Blir det presentert noen holdninger i planene, som kan virke forebyggende ovenfor utfordrende atferd?

Kondensat: For å få til en god skole for elever, ansatte og foreldre, må vi alle spille på lag og støtte hverandre. Skolens arbeid for et trygt og godt skolemiljø bygger på fire prinsipper. Disse er forebygging av både fysisk, verbal, non-verbal og digital mobbing. Avdekke brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø. Problemløsning av saker som gjelder skolemiljøet og ha en kontinuitet i arbeidet. Ved vakt og tilsynsordninger så har den enkelte ansvar for å se og hilse, gripe inn og ta henvendelser alvorlig, være tydelig og konkret, følge opp henvendelser og episoder være oppmerksom på atferd som kan knyttes til mobbing og krenkelses. Læreren er en tydelig voksen som eleven kan ha tillit til. Alle lærerne skal ha et positivt elevsyn.

Analytisk tekst: Det skal være en holdning for å spille på lag og støtte hverandre. Arbeidet for et trygt og godt skolemiljø bygger på fire prinsipper. Disse er forebygging av mobbing, avdekke brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø, det skal være problemløsning av saker som gjelder skolemiljøet og det skal være en kontinuitet i arbeidet. De ansatte har ansvar om å se, hilse, gripe inn og ta henvendelser alvorlig ved vakt og tilsynsordninger. Læreren skal være en tydelig voksen, som eleven kan ha tillit til. Alle lærerne skal ha et positivt elevsyn.

Gullsitat: For å få til en god skole for elever, ansatte og foreldre, må vi alle spille på lag og støtte hverandre. Skolens arbeid for et trygt og godt skolemiljø bygger på fire prinsipper. Disse er forebygging av både fysisk, verbal, non-verbal og digital mobbing. Avdekke brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø.

Analytisk tekst kodegruppe 2: Klasseledelse

Subgruppe 1: Relasjonskompetanse. Hva sier planene om relasjonskompetanse?

Kondensat: Læreren er en tydelig voksen som eleven kan ha tillit til. Skolen iverksetter tiltak for å bidra i lærers relasjonsbygging til enkeltelever er faste elevsamtaler to ganger årlig, utviklingssamtaler to ganger årlig og felles konkrete trivselsregler som skal følges av alle på skolen, både barn og voksne. Skolen bidrar til lærers relasjonsbygging med gruppen ved at skolens trivselsregler blir gjennomgått årlig i klassene, klasseregler blir utarbeidet årlig ved skolestart,

trinnene samarbeider tett i forhold til forberedelse og gjennomføring av planer. Trinnene jobber systematisk med sosial kompetanse/ferdigheter. Forutsigbarhet gis gjennom ukeplaner og arbeidsplaner. Læringsmål er tydelige og synlige på planer og i klasserom. Relasjonen mellom lærer og elevers foresatte er preget av respekt, tillit og samarbeidsvilje. Gode relasjoner bygges i fredstid. Alle lærerne er tilgjengelig på e-post og det er lav terskel i forhold til henvendelser hjem, også positive.

Analytisk tekst: Læreren er en tydelig voksen som elevene kan ha tillit til. Skolen har iverksatt tiltak for å bidra til lærers relasjonsbygging til enkeltelever, gjennom elevsamtaler, utviklingssamtaler og felles konkrete trivselsregler. Relasjonen mellom lærer og foresatte er preget av respekt, tillit og samarbeidsvilje. Gode relasjoner bygges i fredstid.

Gullsitat: Skolen bidrar til lærers relasjonsbygging med gruppen ved at skolens trivselsregler blir gjennomgått årlig i klassene, klasseregler blir utarbeidet årlig ved skolestart, trinnene samarbeider tett i forhold til forberedelse og gjennomføring av planer.

Subgruppe 2: Klasseledelses stil. Hvilken klasseledelsesstil bør ligge til grunn, og hvorfor?

Kondensat: Vi skal utøve en god klasseledelse. Lærer må utøve en tydelig ledelse, på en slik måte at gruppen oppleves som et trygt sted for alle elevene. Alle ansatte forventes å ha et positivt elevsyn. Reglene for oppførsel og atferd er få, felles og kjente og de blir fulgt opp. Læreren opptrer med høflighet, tydelighet og respekt.

Analytisk tekst: Klasseledelsen skal være god. Da må lærer utøve en tydelig ledelse, på en måte som at gruppen oppleves som et trygt sted for alle elevene. Alle de ansatte skal ha et positivt elevsyn. Læreren opptrer med høflighet, tydelighet og respekt.

Gullsitat: Vi skal utøve en god klasseledelse.

Vedlegg 3

Prosjektlogg

20.04.22

Trinn 1 STC. Handlingsplanene er printet ut. De leses igjennom flere ganger. Jeg danner meg et helhetsinntrykk, med god innsikt i dokumentenes innhold.

8 foreløpige tema per dokument. Først skrev jeg veldig mange, men så valgte jeg ut noen få i tråd med STC. Flere av de jeg hadde notert ned gikk litt i hverandre, og noen tema dekker flere «under-tema». Jeg har fått beskjed av veileder om å anonymisere handlingsplanene.

22.04.22

Slutfører trinn 1: helhetsinntrykk.

Tanke om begrensninger: Malterud anbefaler å være 2-3 forskere for å få drøftet analysen sammen gjennomgående. Jeg er alene = en begrensning.

Systematisk gjennomgang; forforståelsen min får regjere lesingen i trinn 1.

Trinn 2: Koding

I dette trinnet gikk jeg for kodene «Forebygging av utfordrende atferd», «Klasseledelse» og «Utfordrende atferd» for handlingsplan A og B. For handlingsplan C endte jeg på kodene «Forebygging av utfordrende atferd» og «klasseledelse».

23.04.22

Koding – trodde jeg kunne ha felles koder for alle handlingsplanene, men har nå tenkt at det vil være mer hensiktsmessig å ha tilpassede koder til de ulike handlingsplanene for å tydelig få fram forskjellene hos de ulike handlingsplanene. Tross dette, så endte jeg opp med flere like koder. Det er fordi handlingsplanene handler om mye av det samme, og man kan fange mye innenfor en enkelt kode. De kan romme mye.

25.04.22

Gikk på ny igjennom kodene mine.

Kodene «forebygging» og «klasseledelse» er nå felles for alle tre handlingsplaner. Dette er fordi begge er helt sentrale hva angår tema og innhold i handlingsplanene, men de er også sentrale for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Videre er koden «§9A» sentral for tre av handlingsplanene, men for handlingsplan B var ikke «§9A» nyttig, da denne handlingsplanen ikke nevner denne i det hele tatt.

Koden «utfordrende atferd» er for handlingsplan A og B, da disse nevner lignende begreper i planene sine og inkluderer deres egne definisjoner av begrepet.

28.04.22

Trinn 3:

Her blir jeg plutselig usikker på kodene mine. Jeg skal her utarbeide 2-3 subgrupper per kode.

Koden forebygging kunne fint hatt «klasseledelse» som en subgruppe. Hvis jeg nå velger å ta bort klasseledelse som en egen kode, vil jeg og miste muligheten til å gå i dybden på potensielle subgrupper for klasseledelse. Jeg anser klasseledelse som en sentral rolle i oppgaven min, spesielt

for å svare på problemstillingen. Jeg velger derfor å beholde de opprinnelige kodene «forebygging» og «klasseledelse».

01.05.22

Trinn 3 i analysen.

Kode: Forebygging av utfordrende atferd

Subgruppe 1: Tiltak og modeller for forebygging i forkant.

Denne subgruppen blir veldig «vid» og får veldig mye innhold, som gjør at det blir utfordrende å lage et kondensat som representerer innholdet. Jeg tenker det subgruppen bør spisses mer mot noe konkret, så det ikke blir for mye innhold. Subgruppen bør heller være «modeller og metoder for å forebygge utfordrende atferd». Da får jeg mer konkret informasjon om nettopp dette, kontra ulike tiltak som ikke gir konkret informasjon men som heller sier noe om «felles forståelse» og andre ting. Jeg mener ikke at dette er irrelevant, men da må jeg heller dele det opp i ulike subgrupper. Subgruppe 2 blir derfor til «Holdninger hos personalet som kan virke forebyggende». Der kan jeg inkludere informasjon om for eksempel «felles forståelse» osv.

03.05.22

Jobber med kondensering. Skriver kondensat og finner meningsbærende enheter.

05.05.22

Skriver synteser ut ifra kondensatene.