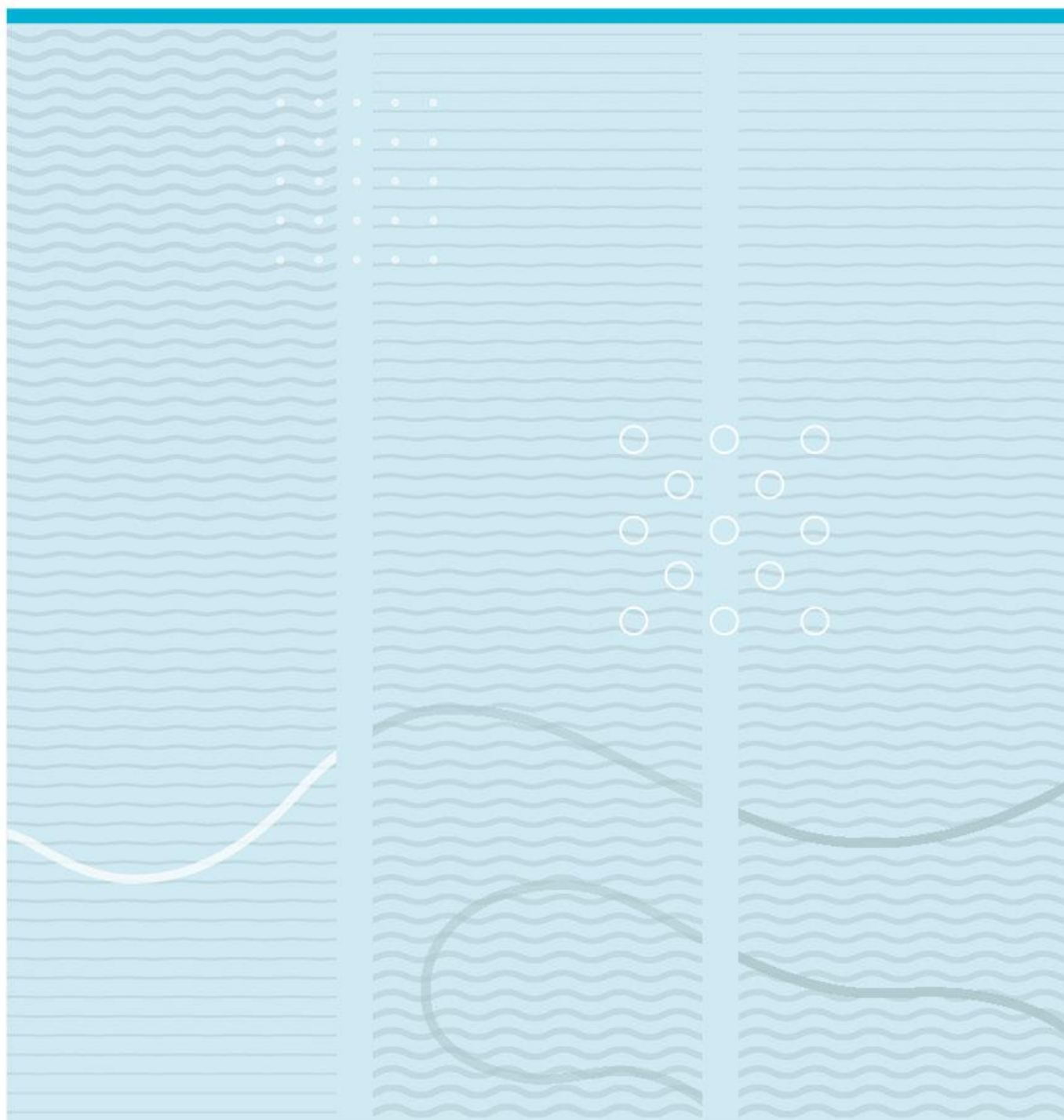


Silje Merete Ljosland Vaksvik

«Du lærer jo noe hver gang du står i slike situasjoner»

En kvalitativ studie av hvordan ansatte møter og håndterer utfordrende atferd hos ungdom



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Silje Merete Ljosland Vaksvik

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan undervisningsansatte i Den norske kirke møter og håndterer utfordrende atferd hos konfirmanter. Bakgrunnen for valg av tema var egne erfaringer med å komme til kort i møte med utfordrende atferd hos ungdom. Som ansatt på ulike fritidsarenaer så jeg behovet for mer kunnskap og en bredere kompetanse, for å kunne møte alle ungdommer på en god og hensiktsmessig måte.

Utfordrende atferd kan sees i lys av både individ- og systemperspektiv. Det er i de sosiale systemene og konteksten atferden utspiller seg i, det er mulig å finne gode løsninger og strategier for å skape en endring i atferden. Det autoritative perspektivet handler om hvordan relasjonskvalitet og krav utøves, og kan forebygge utfordrende atferd. De ansattes kompetanse påvirker hvilke strategier de velger i møte med internalisert og eksternalisert utfordrende atferd.

Studien er plassert i en fenomenologisk og en hermeneutisk tradisjon. Målet har vært å få frem informantenes subjektive opplevelser og erfaringer med utfordrende atferd hos ungdommer. Studien har benyttet seg av kvalitativ metode, med semistrukturerte intervjuer. Seks informanter har bidratt med empiri og refleksjoner rundt egen praksis.

Informantene opplever eksternalisert atferd som forstyrrer gruppa eller undervisningen, som mest utfordrende. Funnene i forskningen peker på at de undervisningsansatte møter ungdom med en autoritativ voksenrolle gjennom relasjonsbygging og grensesetting. Mye av kompetansen på utfordrende atferd har de fått gjennom erfaringer og samtaler med kollegaer. De har et bredt utvalg av strategier å velge mellom når de håndterer utfordrende atferd. Mange av dem knyttes til systemperspektivet, med justeringer i rammer og innhold for undervisningssamlingene. Når det kommer til mer alvorlige atferdsutfordringer har de ansatte få handlingsalternativer å velge mellom, og opplever at strategier de vanligvis bruker ikke fungerer etter hensikten.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Presentasjon av tema	6
1.2 Bakgrunn for valg av tema	6
1.3 Problemstilling og begrepsavklaringer	7
1.4 Avgrensning	9
1.5 Oppbygning	9
2 Teori	10
2.1 Utfordrende atferd	10
2.1.1 Psykososiale utfordringer og bakenforliggende årsaker	11
2.1.2 Individperspektiv	12
2.1.3 Systemperspektiv	13
2.2 Hvordan møte utfordrende atferd	14
2.2.1 Autorativ voksenrolle	14
2.2.2 Relasjonsbygging	15
2.2.3 Forventninger og grensesetting	17
2.3 Hvordan håndtere utfordrende atferd?	17
2.3.1 Internalisert atferd	18
2.3.2 Eksternalisert atferd	19
2.4 Kompetanse	22
3 Metode	26
3.1 Kvalitativ forskning	26
3.2 Vitenskapsteoretisk plassering og forskningsdesign	26
3.3 Kvalitative intervjuer og intervjudesign	28
3.4 Utvalg av informanter	29
3.5 Intervjuguide og analyser	31
3.6 Validitet ved studien	32
3.7 Relabilitet	34
3.8 Etske vurderinger	34

3.9	Arbeidsprosessen	36
4	Presentasjon og analyse av empirisk data	38
4.1	Hva er utfordrende atferd?	38
4.1.1	Individ- og systemperspektiv	40
4.2	Hvordan møter de ansatte utfordrende atferd?	42
4.2.1	Relasjonsbygging	42
4.2.2	Forventninger og grensesetting	44
4.2.3	Opplevs konfirmasjonsundervisning frivillig?	47
4.3	Hvordan håndteres utfordrende atferd?	47
4.3.1	Internalisert atferd	47
4.3.2	Eksternalisert atferd	49
4.4	Ansattes kompetanse	52
4.4.1	Hvem drøfter de ansatte krevende situasjoner med?	56
4.4.2	Hvordan mestre situasjoner bedre?	57
5	Drøfting.....	59
5.1	Utfordrende atferd.....	59
5.2	Hvordan møte utfordrende atferd?	60
5.3	Hvordan håndtere utfordrende atferd?	63
5.4	Kompetanse	66
6	Avslutning	70
	Litteraturliste	72
	Vedlegg	77

Forord

Å jobbe med denne masteroppgaven har vært en lærerik og tidkrevende prosess. Det har vært spennende å gå i dybden av «utfordrende atferd» som er en så dagsaktuell og viktig tematikk for alle som jobber med ungdommer i fritidssektoren. Gjennom vårsemesteret har jeg lært mye, fått utfordret egne tanker om problemstillingen og fått et fenomenologisk innblikk i hvordan informantene møter og håndterer utfordrende atferd.

Jeg vil takke venner og kollegaer for spennende samtaler rundt ungdom og utfordrende atferd, gode tips og korrekturlesing. Informantene fortjener også takk. Takk for at dere stilte opp og delte refleksjoner og erfaringer så jeg kunne forske på tematikken.

En stor takk går til min veileder Tone Sunde. Hennes brede kompetanse og erfaring fra arbeid med utfordrende atferd og skriveprosesser har vært en uvurderlig hjelp gjennom hele prosessen. Takk for all god veiledning, råd og konstruktive spørsmål som har utfordret og inspirert meg!

Den største takken går til mannen min John Håkon, for hans tålmodighet, omsorg og støtte i et hektisk semester med fulltidsjobb og graviditet, i tillegg til å skrive masteroppgave.

Oslo, 29.05.2023

Silje Merete Ljosland Vaksvik

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvilke strategier som brukes i møte med ungdom med utfordrende atferd. Målet er å knytte den spesialpedagogiske kunnskapen tettere på fritidssektoren, og finne ut av hvordan ungdom med utfordrende atferd møtes der. For å spisse oppgaven vil jeg undersøke hvordan undervisningsansatte med pedagogisk utdanning møter og håndterer utfordrende atferd i konfirmantundervisningen i Den norske kirke. Jeg ønsker å finne ut hvordan de håndterer konkrete situasjoner, jobber forebyggende, men også hvordan kompetansen påvirker deres valg av strategier. Å forske på dette vil gi en større innsikt i problematikken, og være med på å sette søkelys på utfordringer de ansatte står overfor i sitt daglige arbeid. Det kan også gi grunnlag for å se på hvilke behov det eventuelt er for kompetanseheving på området.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Min arbeidserfaring er hovedsakelig fra arbeid med barn og ungdommer i fritidssektoren; menigheter i Den norske kirke, kommunal fritidsklubb og barne- og ungdomsorganisasjon. Det innebærer at jeg tidligere har jobbet med konfirmanter. Selv har jeg opplevd å ha for lite kompetanse, og tid, i møte med ungdom som trenger tilrettelegging og tettere oppfølging. Jeg har vært usikker på hvordan jeg skal møte og håndtere atferd jeg synes er utfordrende å forholde meg til. Derfra kommer mitt ønske om å dykke ned i tematikken og forske på hva som gjøres ulike steder, når de ansatte står midt i krevende situasjoner. Jeg ønsker med dette forskningsprosjektet også å knytte spesialpedagogikkens kunnskap tettere på det som skjer i fritidssektoren generelt, og i kirken spesielt. Over halvparten av alle 15-åringer konfirmerer seg i Den norske kirke (Statistisk sentralbyrå, 2022). Det betyr at undervisningsansatte i kirken møter en stor bredde av de samme ungdommene som skolene møter, uten at de nødvendigvis har tilgang på de samme ressursene og kompetansesentrene som skolene kan benytte seg av.

Det meste av forskningen på det spesialpedagogiske feltet i Norge er knyttet til skole og barnehagesektoren. Det har skjedd en del forskning på problematferd i skole gjennom de siste årene. Likevel er det meste knyttet til økt kunnskap og forståelse for problemene, og lite til å oppnå bedre resultater. Det finnes med andre ord lite forskning på hva som virker (Ogden, 2022, s. 15-18).

Lite forskning er det også i fritidssektorene på utfordrende atferd. Enda mindre, om ikke noe, som knytter det spesialpedagogiske feltet til konfirmantundervisningen. Det meste av forskning knyttet til konfirmanter og konfirmanttiden er knyttet til undervisningsmateriale, trospraksiser, teologisk forståelse m.m. Det gjør det ekstra interessant å forske på dette. Funn fra denne studien kan bli et utgangspunkt for å utvikle mer kompetansehevende tiltak inn mot tematikken for undervisningsansatte i Den norske kirke. Det er selvsagt med på å gi meg en ekstra motivasjon for å finne ut mer om dette emnet, hvis det kan bidra til å hjelpe flere undervisningsansatte med å forebygge, eller håndtere utfordrende atferd på en mer hensiktsmessig måte.

Ønske om å forske på utfordrende atferd og ansattes håndtering av dette på en ikke-formell læringsarena, bunner i masterstudiets vinkling på «andre læringsarenaer ...» og emnene «Uformelle læreprosesser i barne- og ungdomskulturen» og «Psykososiale vansker i et kommunikasjonsperspektiv». De har vekket nysgjerrigheten min for å utvide kunnskapen på disse områdene. Mye av forskningen og pensum har vært knyttet til empiri fra skolesektoren, derfor opplever jeg et behov for å undersøke det som skjer i fritidssektoren nærmere.

1.3 Problemstilling og begrepsavklaringer

Problemstillingen jeg ønsker å finne ut av i denne masteroppgaven er **«Hvordan møter og håndterer undervisningsansatte i Den norske kirke konfirmanter med utfordrende atferd?»**. For å dele opp problemstillingen og finne svar på den, har jeg definert fire forskningsspørsmål til hjelp i prosessen.

- Hva slags atferd kan oppleves utfordrende?
- Hvordan møter de undervisningsansatte utfordrende atferd?
- Hvordan håndteres utfordrende atferd i konkrete situasjoner?
- Hvilken betydning har de ansattes kompetanse for muligheter til å mestre ungdommenes atferd?

Videre forklarer jeg noen av begrepene i problemstillingen, så leseren har med seg en forståelse av viktige ord inn i drøftingsdelen.

Utfordrende atferd

I forskningsartikler og fagbøker brukes det ulike begreper for det jeg i denne oppgaver velger å kalle utfordrende atferd. Terje Ogden (2022) bruker ordet atferdsproblemer, andre omtaler det som atferdsvansker, psykososiale vansker, tilpasningsvansker eller problematferd. Det kan også betegnes som relasjons- og samspillsvansker, fordi det kommer til uttrykk som utfordringer i samhandling med andre (Befring, 2020, s. 173). Hvilke ord som er valgt gjenspeiler ofte hva teoretikeren legger i ordet og årsakene bak atferden. Med å velge begrepet utfordrende atferd ønsker jeg å vektlegge at det er den ansatte som møter ungdommene som opplever noe av atferden utfordrende i konteksten den skjer i. Det sier hva den voksne utfordres av. Det er ikke ungdommen som ønsker å være vanskelig og utfordrende, men det er noe i atferden og hvordan de håndterer følelser og situasjoner på, som kan utfordre de rundt. Selv om ulike teori benytter ulike ord, bruker jeg hovedsakelig begrepet utfordrende atferd i denne oppgaven. I teoridelen går jeg nærmere inn på definisjoner av begrepet.

Undervisningsansatte

Denne studien forsker på de undervisningsansatte i Den norske kirke. Undervisningsstillinger deles inn i kategoriene kateket, menighetspedagog og menighetsarbeider. Sistnevnte kategori, som ikke stiller noen krav til utdanning, er ikke brukt som informanter i denne oppgaven. Formålet med studien har vært å forske på de med pedagogikk i utdanningen sin. Kateketer har utdanning på masternivå. Menighetspedagoger har «utdanning på bachelor-nivå som inneholder minimum 30 studiepoeng relevant pedagogikk/formidlingsfag og 30 studiepoeng kristendomskunnskap» (Den norske kirke, 2015, s. 61).

Konfirmanter og konfirmasjonstid

51,6 prosent av alle 15-åringer konfirmerte seg i Den norske kirke i 2021 (Statistisk sentralbyrå, 2022). «I 1981 fikk Den norske kirke en ny ordning der konfirmasjonen fremstår som en ren forbønns- og velsignelseshandling» (Den norske kirke, 2010, s.23). Omfanget av konfirmasjonstiden består av 60 timer, hvorav halvparten kan inngå i leir. Konfirmasjonstiden skal gå over minimum åtte måneder, og den gjennomføres vanligvis det året ungdommen fyller 15 år (Den norske kirke, 2010, s.25).

Selve «målet for konfirmasjonstiden er å vekke og styrke troens liv som gis i dåpen, slik at de unge kan leve sitt liv i forsakelse og tro, tilbedelse og tjeneste som Jesu Kristi disipler i hjem, menighet og

samfunn» (Den norske kirke, 2010, s.23). Innholdet i konfirmantundervisningen knyttes til de tre aspektene «Livstolkning og livsmestring», «kirkens tro og tradisjon» og «Kristen tro i praksis» (Den norske kirke, 2010, s.16). Den enkelte undervisningsansvarlige står relativt fritt til å velge form og metoder for innholdet. Konfirmantundervisning er en ikke-formell arena for ungdommene. Aagre og Wiig (2022, s. 220) beskriver de ikke-formelle arenaene som voksenstyrte arenaer utenfor skolen, som også er organisert etter visse rammer.

1.4 Avgrensning

Jeg har gjort flere avgrensninger i denne studien for å svare på problemstillingen. Det betyr en vinkling på oppgaven inn mot fritidssektoren. Dette spisses inn mot undervisningssamlinger i konfirmasjonsopplegget i Den norske kirke. Informantene må ha pedagogisk utdanning og jobber med undervisning av konfirmanter i alderen 14-15 år. Utdrende atferd har jeg avgrenset inn mot psykososiale vansker, som i hovedsak viser seg i de sosiale kontekstene. Det til tross for at mange områder av det spesialpedagogiske feltet kan virke utfordrende for ansatte som ikke besitter kompetanse, eller interesse, for fagfeltet i møte med ungdommer. Med tanke på oppgavens begrensede omfang har mobbeproblematikken, konkrete diagnoser og utfordringer i digitale flater og sosiale medier ikke blitt prioritert. Individ- og systemperspektivet er tillagt en gjennomgående rolle i oppgaven. Det samme har en autoritativ voksenrolle som ser ut til å virke positivt på forebygging av flere former for utfordrende atferd (Roland, 2021, s. 21). Kompetansen til de ansatte spiller inn på hvilke valg de gjør når de møter og håndterer utfordrende atferd, og får dermed en rolle i å svare ut problemstillingen.

1.5 Oppbygning

Denne masteroppgaven er bygd opp av seks hovedkapitler med flere underkapitler. Det første kapitlet introduserer studien. Videre tar teorikapitlet for seg relevant teori og forskning på utfordrende atferd. Det tredje kapitlet handler om hvilke metoder og design som er blitt brukt i studien, samt et blikk på både validiteten og de etiske utfordringene. I det fjerde kapitlet vies det god plass til sitater og presentasjon av intervjuene. Kapitlet tar for seg analyse og funn fra de kvalitative intervjuene. Funnene drøftes i kapittel fem opp mot teoridelen fra kapittel to. Siste kapittel avslutter oppgaven og løfter frem noen av de mest sentrale funnene, og ser på veier videre.

2 Teori

2.1 Utfordrende atferd

Ungdomstiden er en periode i livet det skjer mye både fysisk, mentalt og relasjonelt. For å se på hva som er utfordrende atferd er det også viktig med kunnskapen om hva det vil si å være ungdom i dagens samfunn.

Som 15-åringer er konfirmantene midt i ungdomstiden. Det er en periode mellom det å være barn og voksne. Identitet og sosial tilhørighet er grunnleggende spørsmål for ungdommene (Bakken et al., 2021, s. 30). De er opptatt av identitetsspørsmål, der de utforsker det å finne seg selv og sin plass (Aagre & Wiig, 2022, s. 21). Det kan knyttes til det utviklingspsykologiske perspektivet som handler om utprøving, løsrivelse og forvirring, gjennom bl.a. grensetesting og løsrivelse fra foreldres innflytelse og mer i retning av vennene. Det sosiologiske og kulturorienterte perspektivet løfter frem ungdom som innovatører, de som tilegner seg nye ferdigheter og kunnskap først. De har, som gruppe, behov for en kollektiv løsrivelse, eller ungdomsopprør, fra tidligere generasjoners interesser og syn på samfunnet (Bakken et al., 2021, s. 32). En tydelig samfunnsendring er at individuelle prestasjoner har blitt stadig viktigere for ungdommer (Bakken et al., 2018, s. 47). Det samme er ungdommenes tilgang på sosiale medier og de mulighetene det gir for å opprettholde og få venner, være oppdatert på hva som skjer og å vise frem sitt eget liv. Mobiltelefoner åpner opp for digitale rom til å utforske sosiale relasjoner og egen identitet (Bakken et al., 2021, s. 39). Samtidig skjer det også fysiske endringer i ungdomstiden. Hjernen er i utvikling, det betyr at eksekutive funksjoner som påvirker impuls kontroll og regulering av atferd fremdeles er i utvikling (Syvertsen, 2022, s. 13). Hormoner kan også forsterke reaksjoner og væremåter, selv om det ikke er hormoner i seg selv som utløser atferd (Syvertsen, 2022, s. 66). Denne bakgrunnsforståelsen setter ungdommene og perioden de er en del av inn i en kontekst. Den er nyttig for å forstå hvem 15-åringer er og hva de står i.

Det er vanskelig å gi et eksakt tall på hvor mange ungdommer som har en utfordrende atferd. Det henger sammen med at det ikke er noe enighet i hva begrepet skal romme og hvordan det avgrenses (Øen & Krumsvik, 2022, s. 419). Det finnes ingen objektive kriterier for å definere hvilken atferd som er utfordrende, det avhenger av konteksten det skjer i, og det ligger variasjoner i hvem eller hva atferden er utfordrende for (Øen et al., 2023, s. 2). Likevel kan vi anslå at rundt 10 % av

skoleelever har atferdsvansker, eller nærmer seg faresonen for å få det (Ogden, 2022, s. 18). Utfordrende atferd kan oppleves utfordrende for læringsmiljøet, i den forstand at det stjeler oppmerksomhet og tid fra undervisning, som i stedet må brukes på å unngå eller håndtere utfordrende atferd (Hind et al., 2019, s. 431).

Terje Ogden (2022) beskriver utfordrende atferd som «vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende atferd, som har en negativ konsekvens for utøveren eller andre» (s. 12). Den utfordrende atferden kan også begrunnes i manglende sosial kompetanse, eller at ungdommene ikke klarer å ta ferdighetene i bruk. Den sosiale kompetansen omfatter både sosiale ferdigheter og forståelse for når, hvor og hvordan den skal brukes (Ogden, 2022, s. 27-28).

Torkjell Sollesnes definerer utfordrende atferd som «en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med» (Sollesnes 2018, s. 35). Han presiserer at all atferd har en årsak, og at den utfordrende atferden ofte har en opprinnelse i en vanske som barnet har opplevd. Atferden blir dermed et signal utad om at det er noe i situasjonen der og da, eller i livssituasjonen som er vanskelig å håndtere (Sollesnes, 2018, s. 35).

En annen tilnærming forstår utfordrende atferd som et produkt av hvordan ungdommen og omgivelsene påvirkes av hverandre. Det er ikke samsvar mellom individ og kontekst. Individets kompetanse matcher ikke omgivelsenes krav og forventninger. Denne forståelsen innebærer at løsningen ligger i å endre strukturer og mønstre i de sosiale systemene ungdommen er en del av (Nordahl et al., 2005, s. 32-33).

2.1.1 Psykososiale utfordringer og bakenforliggende årsaker

Hvordan vi møter, håndterer og forebygger utfordrende atferd gjenspeiles i vår forståelse av hva som ligger bak ungdommenes måte å oppføre seg på eller håndtere ulike situasjoner. Edvard Befring forklarer at psykososiale utfordringer innebærer et stort spekter av vansker, som i hovedsak viser seg i de sosiale kontekstene. Bakgrunnen for de psykososiale tilpasningsvanskene finner vi vanligvis i oppvekstmiljøet, men det kan også være nevrologisk betinget (Befring, 2020, s. 173). De psykososiale tilpasningsvanskene handler i stor grad om personlige påkjenninger som ungdommene ikke har maktet å håndtere, og dermed også tatt skade av. Det kan bl.a. være krenkende eller

straffende hjemmesituasjon, vennekrets med sosialt avvikende atferd eller vonde opplevelser i skolen. Vi kan se på dette som ungdom som ikke har fått tilegnet seg psykososiale ferdigheter og har manglet gode voksenmodeller (Befring, 2020, s. 174). Videre utdyper Befring (2020, s. 174) at det er behov for støtte til emosjonell og sosial læring. Det emosjonelle handler om å bli kjent med sine egne følelser, og klare å gi uttrykk for dem på en god måte. Det sosiale er knyttet til å mestre normer, både uttalte og ikke-uttalte normer for samhandling og samvær med andre. Ved å vektlegge det psykososiale perspektivet erkjenne vi at mange perspektiver er viktige også når vi jobber forebyggende. Det sosiale og psykologiske er del av en pågående prosess som påvirker hverandre (Nissen & Skærbæk, 2014, s.12).

2.1.2 Individperspektiv

Ogden (2022) viser til at det i skolen lenge har vært et individperspektiv på utfordrende atferd. Altså forklares atferden med ungdommenes individuelle kjennetegn og sosiale bakgrunn (s.23). Ogden fremhever samtidig at det de siste årene har blitt mer fokus på miljøperspektivet. Da er det snakk om samhandlingsproblemer som oppstår i møte mellom ungdommer, eller mellom ungdommer og miljøet. Flere av ungdommene med slike utfordringer bærer på erfaringer med familiekonflikter, venneproblemer, helseproblemer, en problemfylt oppvekst og vansker i skolen. Med dette perspektivet kan vi påvirke hvordan samhandlingen utvikler seg, hvordan ungdommene oppfører seg, eller bidra til å dempe konflikter (Ogden, 2022, s. 26).

Selv om denne oppgaven ikke går inn på diagnoser hos ungdom, er det ikke til å komme bort ifra at noen har utfordringer som kan knyttes til diagnoser. Kinge (2020) peker på at for noen så ligger årsaken til den utfordrende atferden i nevrobiologiske faktorer, eller nevroutviklingsforstyrrelser. Ungdom med ADHD og autismespekterforstyrrelser vil kunne ha utfordringer med uro, konsentrasjonsvansker eller sosiale vansker. Da vil kunnskap om mangfoldet i de unges tilstander øke tålmodighet og toleranse, og bidra til mer hjelp og støtte enn ren atferdskorrigerings (s. 36-37).

En del ungdommer bærer også med seg vonde erfaringer, opplevelser og traumer, som kan påvirke deres måte å tolke og håndtere ulike situasjoner på. Johannessen og Bakken (2020) beskriver hvordan kroppen har et system for å kompensere for utrygghet, om vi opplever å bli truet. Dette stressresponsystemet, som sender signaler til hjernen, aktiveres som respons på våre erfaringer. Når systemet aktiveres endres følelser og tanker, hvordan vi fungerer sosialt og handler (s. 26-27).

Å kaste ting, velte møbler, forstyrre undervisningen eller rope har alltid en årsak. Nøkkelen til løsningen ligger da i å finne behovet bak atferden, altså nøste i hva som har utløst atferden. Det kan henge sammen med udekte behov hos ungdommene knyttet til trygghet, anerkjennelse, å bli sett, mangel på tillit og erfaring med at andre vil dem vel, eller manglende ferdigheter for å klare å håndtere det de opplever som utfordrende (Johannessen & Bakken, 2020, s. 176).

2.1.3 Systemperspektiv

Systemperspektivet har en relasjonsforståelse av atferd. Den vektlegger konteksten der utfordrende atferd skjer. I dette perspektivet er en opptatt av hva som skjer her og nå, og hvilke muligheter det er for endringer (Holland, 2013, s. 33). I systemperspektivet er ikke kunnskap om de individuelle årsakene, og tidligere hendelser, nødvendig for å finne gode løsninger og strategier. Uavhengig av de bakenforliggende grunnene, så er det faktorer i systemet og miljøet som gjør at problemene fortsetter. Det er de faktorene vi kan gjøre noe med. Flytter vi blikket fra individ til systemperspektiv får vi flere handlingsalternativer her og nå (Holland, 2015). Det bare mulig å endre systemet som påvirker og opprettholder atferden. Det viktige blir dermed hvordan voksne som er i relasjon med den unge kan endre sin atferd, og gjennom det få til en endring i atferd hos ungdommen. Da blir det viktig å øke kompetansen hos de voksne for å håndtere relasjoner de synes er vanskelige bedre (Holland, 2013, s. 33).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, om hvordan mennesker utvikles i samspill med omgivelsene, har bidratt til å flytte fokuset bort fra det ensidige perspektivet på individets betydning for den utfordrende atferden (Johannessen et al., 2010, s. 87). Problemer og utfordringer kan ikke løsrives fra de sammenhengene de oppstår i, fordi atferd påvirkes både av den enkeltes personlighet og situasjon som han eller hun befinner seg i. Vi kan si at helheten er så mye mer enn summen av enkeltdeler. Dette er kjernen i systemteorien, selv om det ikke finnes en enhetlig definisjon på teorien (Nordahl et al., 2005, s. 56-57).

Systemperspektivet handler som nevnt om sosiale systemer, ikke de organisatoriske (Nordahl et al., 2005, s. 58). Erfaringer og verdier i et sosialt system kan påvirke atferd i et annet system. Det bygger på at de sosiale systemene står i forhold til hverandre og at ungdommene påvirker, og blir påvirket, av sine omgivelser (Nordahl et al., 2005, s. 60). Med et systemperspektiv blir det forståelig

at ungdom også kan vise ulik atferd i ulike kontekster og sammenhenger. Noen med utfordrende atferd på skolen fremstår ikke nødvendigvis slik på fritidsaktiviteter (Nordahl et al., 2005, s. 59).

Fra et systemperspektiv i skolesammenheng kan strategiene handle om relevans, motivasjon og timing. Altså hvor relevante er læringsmålene for ungdommenes erfaring og interesse, opplever de motivasjon og mestring, og hvor godt er læringsoppgaver tilpasse utviklingstrinn og alder (Ogden, 2022, s. 24). Målet med å jobbe med systemet er å finne det som er vanskelighetene i konteksten og sette inn tiltak som kan redusere eller fjerne disse. Det kan kreve store arbeidsmessige eller sosiale endringer, så det er viktig at ansatte ser behovet for endringene og er motiverte for det (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 281). Man kan jobbe med kortsiktige endringer gjennom å endre atferden i en gruppe med ungdommer, eller man kan jobbe med mer varige endringer. Sistnevnte kan f.eks. skje gjennom å bygge opp fagnettverk som kan bidra til endringer i hvordan man generelt følger opp ungdommer (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 281-282).

Systemarbeidet har også et forebyggende element i seg. Forebygging handler om å jobbe for at vansker ikke skal oppstå, eller sette inn tiltak for at det ikke skal utvikle seg. Samtidig handler det også om å løfte opp den sosiale og emosjonelle kompetanse og skape et positivt klima som gjør at ungdommene og de ansatte trives (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 293-294).

2.2 Hvordan møte utfordrende atferd

2.2.1 Autorativ voksenrolle

Det ser ut til en autoritativ voksenrolle virker positivt på ungdommers sosiale kompetanse, selvregulering og forebygging av flere former for negativ atferd (Roland, 2021, s. 21). En autoritativ voksenrolle er et viktig tiltak for å redusere og forebygge utfordrende atferd knyttet til forstyrrende eller mer ulydig oppførsel (Ertesvåg & Vaaland, 2007, s. 715). Det er også svært viktig å balansere mellom relasjonsvarme og krav og forventninger i møte med utfordrende atferd. Er det ofte behov for grensesetting, er det viktig at relasjonskvaliteten også bygges i høy grad (Roland, 2021, s. 41). Det finnes ingen fasitsvar på hvordan dette gjøres i praksis. Når tematikken er vanskelig setter det også høye krav til kunnskap og evnene til å ta det i bruk, og til profesjonelle refleksjoner (Roland, 2021, s. 13).

Rollen bygger på Baumrinds teori om autorativ oppdragerstil, som i stadig større grad også benyttes innenfor pedagogisk forskning. Teorien baseres på hvordan de to dimensjonene relasjonskvalitet og krav/grenser sees i sammenheng med hverandre (Roland, 2021, s. 11). De ansatte må kontinuerlig forholde seg til, og balansere mellom, disse to dimensjonene som virker både hver for seg og i kombinasjon. Utfordringen er å finne ut av når man skal gjøre hva. Det krever høy kompetanse for å gjøre dette på en profesjonell måte (Roland, 2021, s. 20). Baumrind poengterte at det autorative kjennetegnes av at diskusjon, forklaring og tydelig kommunikasjon vektlegges. Samtidig som det er viktig å ta hensyn til at de unge modnes gjennom ulike utviklingsstadier (Baumrind, 1996, s. 412).

2.2.2 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging er å se ungdommene. Det handler om å skape tillitt og trygghet, og få frem følelser og ressurser. Klarer man å skape følelsen av tilhørighet og tilknytning mellom ungdom og ansatte, og ungdommene seg imellom, danner det grunnlag for både vekst og trivsel (Fallmyr, 2020, s. 37). Det er ofte enklere å være vennlig mot en ungdom som søker kontakt og smiler til deg, enn en som truer og avviser deg. Det er viktig å overstyre impulsene til å ignorere de som ikke inviterer til kontakt, eller som later som de ikke vil være en del av fellesskapet. Det å være utenfor er smertefullt. For dem som opplever det kan strategier for å håndtere det bli å avvise fellesskapet. På den måten får de en opplevelse av selv å ha kontroll over situasjonen, ved å ha valgt det bort. Andre oppsøker likesinnede, eller benytter begge disse strategiene (Johannessen & Bakken, 2020, s. 97). Å lære seg å like de som også vekker negative følelser i en, knyttes ofte til det å forstå den andre. Det handler om å tåle følelsene deres og finne mening i atferdsreaksjonen deres (Fallmyr, 2020, s. 37).

Egen subjektivitet preger det profesjonelle relasjonsarbeidet. Det er derfor viktig å utvikle kjennskapen til egen ballast man har med seg i møte med den enkelte ungdommen. Slik at en kan møte den andre mest mulig fordomsfritt (Aubert & Bakke, 2018, s. 30-31). Greta Marie Skau (2022) påpeker at det ikke finnes noen fasitsvar på hva som gjør møter mellom mennesker meningsfulle, eller destruktive. Men hun løfter frem at kunnskap om oss selv er viktig for å forstå andre, fordi vi alle er sosiale vesener som har mye tilfelles. Samtidig er vi alle forskjellige, så Skau oppfordrer også til å lytte mer oppmerksomt, være oppmerksom på handlinger og nonverbale signaler, i tillegg til å spørre mennesker direkte om hva de ønsker, erfarer og tenker (s. 50-51).

For å bli gode på relasjonsbygging med konfirmantene i en profesjonell kontekst, så trenger de ansatte å utvikle sin relasjonskompetanse. Jan Spurkeland (2020, s. 19) definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparer relasjoner mellom mennesker». Edvard Befring og Marit Uthus løfter frem sosial og emosjonell kompetanse som essensielle for å utvikle og beholde gode relasjoner til de rundt seg. Kommunikasjonsferdigheter, forståelse av normer og sosiale spilleregler, samt regulere eget følelsesliv er en del av det å lære seg psykososial kompetanse (Befring & Uthus, 2019, s. 500-503).

Ifølge Louise Klinge (2021) kjennetegnes profesjonell relasjonskompetanse av å bruke avstemmere, undersøke barnas psykologiske behov og å vise omsorg (s. 24). Spesielt tre psykologiske behov skaper trivsel og motivasjon for de unge. Det er selvbestemmelse, i det å oppleve fri vilje og personlig initiativ, kompetanse til å håndtere utfordringer man møter på, og til slutt tilhørighet til andre (Klinge, 2016b, s. 46). Hun påpeker også at relasjonen lærer bygger med klassen påvirker elevene, og relasjonen med enkeltelever påvirker hele klassen (Klinge, 2016a, s. 254). Dette er også innfallsvinkler til hvordan kirkelige ansatte utøver sin relasjonskompetanse og hvordan det kan påvirke utfordrende atferd.

Relasjonskompetansen kan utvikle seg til å bli bedre eller dårligere i løpet av livet. I hvilken grad en ansatt er trygg, stresset eller i godt humør påvirker relasjonskompetansen (Klinge, 2016b, s. 46). Ifølge Klinges forskning er det noen betingelser som må være på plass for at den ansatte skal kunne agere relasjonskompetent, og dermed støtte de unges trivsel og læring. I likhet med de unge, så må undervisningsansatte få dekket sine psykologiske behov knyttet til selvbestemmelse, god nok kompetanse for ansvarsområdet og dekket fellesskapsfølelsen. De må også ha pedagogisk og psykologisk kunnskap om de unges læring- og utviklingsprosesser, samt kjennskap til den enkelte. De må også være reseptivt rettet, som vil si å ha et oppmerksomt nærvær. Fire forutsetninger må være på plass for å klare det: positive følelser, overskudd og nærvær, en metalliserende innstilling og en didaktisk kompetanse (Klinge, 2016b, s. 49).

Det er lettere for de unge å godta forventninger som stilles til dem, når de har en god relasjon til den ansatte, derfor er det viktig å bygge og forsterke de relasjonelle båndene, slik at det kan være en ressurs når krevende situasjoner oppstår (Roland, 2021, s. 65).

2.2.3 Forventninger og grensesetting

Det er en balansegang å jobbe med regler og grensesetting. En fare er om man blir opptatt av regler og struktur for reglenes skyld. Da blir det fort mange maktkamper med ungdommene. Den andre siden av det er å bli så forståelsesfull for hva de strever med, at man unngår å sette grenser. Da blir miljøet utrygt og kaotisk. Ingen av delene hjelper ungdommene (Johannessen & Bakken, 2020, s. 127). Hensikten med reglene må ikke være å kontrollere og disiplinere ungdommene, men at de brukes til å utvikle sosiale ferdigheter og bygge positive relasjoner mellom ungdommene og mellom ungdom og de ansatte (Nordahl et al., 2005, s.205). I møte med utfordrende atferd er det viktig å være konsistente. Det skaper forutsigbarhet og trygghet når de unge vet hva de kan forvente av både forventninger og relasjonskvalitet. Det betyr at de voksne er tydelige og griper inn når negative handlinger oppstår, på en respektfull måte som oppleves varm og støttende (Roland, 2021, s. 66-67). Grensesettingen skal redusere den uønskede atferden, og ideelt sett byttes ut med en positiv atferd. Eksempelvis om noen snakker i munnen på andre, be dem om å ikke avbryte, men rekke opp hånden og vente til det er deres tur. Å miste privilegier er en effektiv måte å endre uønsket oppførsel på. Men denne konsekvensen kan ikke settes inn før ungdommene har fått oppfordringer om å slutte med oppførselen sin først. Jo flere aktiviteter og ting ungdommene liker å være med på, jo flere alternativer har de ansatte å spille på (Ogden, 2022, s. 138-139). For noen er overganger krevende. I overgangene er det viktig med forutsigbarhet for å oppleve trygghet og mestring. En god støtte er å ha autoritative voksne til stede med et relasjonelt fokus (Roland, 2021, s. 44-45).

Grensesetting i et autoritativt perspektiv kan vi forstå som læring av sosial kompetanse og normer. Målet er å forbedre den unges utvikling (Roland, 2021, s. 38). Det er en balansekunst å sette gode krav og forventninger til ungdom med utfordrende atferd, som kanskje motsetter seg regler, skaper situasjoner der nye grenser må settes, eller har sterke emosjoner i disse hendelsene. Likevel er det viktig med en respektfull håndtering av ungdommene, tilpasse seg modenheten deres, veilede dem og la dem medvirke til å finne frem til normer (Roland, 2021, s. 40-41).

2.3 Hvordan håndtere utfordrende atferd?

Å håndtere utfordrende atferd, kan ikke løsrives fra konteksten den skjer i. Som ansatt står man i et press mellom det å møte den enkelte ungdommens behov, samtidig som man skal ta vare på alle de

andre elevene (Øen et al., 2023, s. 10). Det oppstår et dilemma om hvordan tid og oppmerksomhet skal prioriteres, og hvem det skal tas mest hensyn til (Hove, 2010, s. 407). Det betyr at de ansatte må balansere mellom ulike behov som går på både etiske og praktiske dilemmaer (Øen et al., 2023, s. 1). Det er en krevende posisjon å stå i for de undervisningsansatte.

Ser vi nærmere på utfordrende atferd, så kan vi dele den inn i to former. Selv om inndeling ikke er helt svart-hvitt, og også kan overlappe, så er det vanlig å skille mellom eksternalisert (utagerende) og internalisert (innagerende) atferd. Til tross for at omfanget er relativt likt mellom de to formene, så er det det eksternaliserte som ofte får mest oppmerksomhet. Det henger sammen med at disse ungdommene i større grad provoserer voksne, og konsekvensene deres er ofte større i et livsperspektiv, enn det er med den internaliserte atferden (Nordahl et al., 2005, s. 35).

2.3.1 Internalisert atferd

Utfordrende atferd kan altså ha en internalisert form. Det er mange som kan kjenne seg igjen i det å være usikker i møte med andre, men det er først når det hindrer vanlig livsutfoldelse det blir et problem (Kvarme et al., 2017, s. 33). Det er den enkelte som opplever disse problemene, de kan ikke umiddelbart observeres av andre (Ogden, 2022, s. 163). Ingrid Lund (2012) beskriver den tilbaketrukne atferden, sjenanse, som «en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner eller som et problem som utvikler seg videre til isolasjon, ensomhet og selvforakt» (s. 15). Videre påpeker hun at sjenansen både kan påvirke den enkelte ungdommen, men også forholdet de har til andre mennesker rundt deg (Lund, 2022, s. 15). Sjenerthet kan slå ut i vansker knyttet til emosjonelle, sosiale, men også mer akademiske vansker og tilpasningsvansker (Mjelve et al., 2023, s. 269). I møte med de sjenerte er det viktig å ta hensyn til at de er en heterogen gruppe. Utfordringer knyttet til sosial isolasjon fra jevnaldrende, offergjøring, ensomhet og internaliseringsproblemer som tristhet, bekymring og angst varierer stort (Mjelve et al., 2023, s. 270).

Ogden (2022) beskriver internalisert problematferd som «barn og unges forsøk på å regulere sin emosjonelle og kognitive tilstand på en uhensiktsmessig måte slik at problemer vedlikeholdes eller forsterkes» (s. 148). Disse ungdommene er ofte dårlige på å respondere på andres henvendelser, ta kontakt med andre og hevde egne meninger og rettigheter (Ogden, 2022, s. 160). Grunnen til at en ungdom isolerer seg og trekker seg tilbake sosialt kan ligge i ønsket om å endre situasjonen. Det

er lettere å skjule nederlagene sine om ingen kjenner deg. Blir du ikke regnet med så slipper du en del situasjoner som kan oppleves truende på selvoppfatningen. Motivet for isolasjon kan også være å endre referansegruppe, altså slippe å sammenligne seg med normer og regler i en gruppe som en ikke klarer å leve opp til (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 188).

Sosial ferdighetstrening innebærer et vidt spekter av sosial kompetanse. Det betyr trening i verbal- og non-verbal kommunikasjon, samhandlingsferdigheter, behandling av sosial informasjon, erkjennelse av seg selv og andre, men også utvikling av emosjonell regulering og følelsesuttrykk (Beelmann & Lösel, 2021, s. 42). Å oppleve mestring i sosiale situasjoner vil gradvis øke den sosiale tryggheten. Det er viktig at gruppen har et inkluderende miljø, som gir rom for ulike personligheter og egenskaper, der det også er lov å feile i læringsprosessen. Rett og slett det å ha rom for å dumme seg ut (Kvarme et al., 2017, s. 42). En studie med 275 lærere fra barneskoler viste at strategiene de oftest benyttet for å redusere angst hos sjenerte elever var å vurdere elevens behov når sitteplasser ble fordelt så de fikk en trygg plass å sitte, snakke med eleven om hans eller hennes oppførsel, tanker og følelser, vise at man er tilgjengelig for eleven og ha tettere oppfølging med foreldrene deres (Nyborg et al., 2022, s. 17-18).

2.3.2 Eksternalisert atferd

Skaalvik og Skaalvik (2021) poengterer at uønsket atferd som bråk og forstyrrelser oppstår oftere om ungdommene ikke forstår oppgaven, mangler utfordringer, er slitne, ikke ser poenget med aktiviteten, eller at undervisningen ikke er tilpasset ungdommens nivå (s.268). Det løfter frem flere ulike aspekter som kan være med på å forebygge en atferd som utfordrer de undervisningsansatte. Et helhetssyn på både undervisningen, aktivitetene, gruppen og den enkelte ungdommen er derfor viktig når det jobbes forebyggende og i møte med utfordrende atferd. For å redusere episoder med utfordrende atferd er det viktig med et forebyggende blikk og gjøre relevante pedagogiske tilpasninger i undervisningssamlingene. Holdningen vår og hvordan vi møter ungdommene er et av de viktigste verktøyene vi har for å forebygge, spesielt fordi det kan være vanskelig for oss å vite hva det er den enkelte ungdommen trigges av (Johannessen & Bakken, 2020, s. 174).

Ogden gir noen konkrete råd for hvordan ansatte kan håndtere utfordrende atferd. Som ansatt er det viktig å være oppmerksom på de signaler som ungdommen gir. Se på kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Før en utagering vil det ofte uttrykkes frustrasjon eller sinne. Det kan være fra den

enkelte ungdommen som bærer med seg en historie med konfrontasjoner og konflikter, eller det kan være uro og bekymrings signaler fra de andre ungdommene i gruppen. Vet du at det er tenåring i gruppen din som lett kan utagere er det viktig å ha tenkt gjennom hvordan du som ansatt opptrer om det eskalerer. Det er viktig å ha en plan for hvordan du kan avlede, eller få tilkalt hjelp (Ogden, 2022, s. 201-202). Unngå konfrontasjoner der ungdommen eller du blir «vinnere». Da vil du ofte ende opp som taper på kort eller lang sikt, enten ved å ikke nå frem, eller at ungdommen føler seg ydmyket og vil ta igjen en annen gang. En bedre strategi kan være å se situasjonen litt an og vente til konfirmanten har roet seg. Vil ungdommen fremdeles ikke gjøre oppgaven den skal, så er det lurere å ta en prat på tomannshånd, eller gi personen tid for seg selv. Kanskje er det behov for å støtte og si at tenåringen bare må si ifra om det trengs hjelp, eller lurer på noe (Ogden, 2022, s. 202). Vær rolig og bestemt, ikke la ungdommens følelser smitte over på deg. Ikke kom med trusler eller lange forelesninger. Det er lurt å holde passe avstand, så ungdommen ikke føler seg truet eller presset når dere snakker sammen. Når situasjonen er ferdig, vær ferdig med den uten å forbli sur (Ogden, 2022, s. 203).

Det er nærmest umulig å lage generelle retningslinjer for hvordan en opptrappende konflikt håndteres. Det må tilpasses den enkelte ungdom, ansatte og stedet man er på. Samtidig er det slik at verbale korrigeringer fungerer bedre enn fysiske i alle situasjoner. Det er vesentlig at ungdommen opplever denne veiledningen som korrigerende og ikke som straff. Grensesettingen må brukes sjeldent, i små doser og med en forsiktighet. Virker ikke det, må ungdommen stoppes fysisk. Grensesettingen skal forhindre skade hos den enkelte ungdommen eller de andre rundt (Ogden, 2022, s. 203). Negative konsekvenser kan være helt naturlige konsekvenser når ungdommen må rydde opp etter seg, eller erstatte noe de har ødelagt (Ogden, 2022, s. 138). I alvorlige tilfeller er det viktig å ta kontakt med foresatte. Ungdommer som er utagerende kan lære seg nye mestringsstrategier ved å bli mer bevisst sitt eget sinne og få kontroll på det før de lar det gå ut over andre (Ogden, 2022, s. 204-205). Kjører man på med konsekvente sanksjoner som ungdommene er informert om i forkant, så kan det også redusere den ansattes mulighet for å vurdere ungdommen og situasjonen. En sanksjon hos en ungdom som bråker eller utagerer kan oppleves som belønning for de andre ungdommene som har klart å trigge, eller fremprovosere, atferden hos den gitte ungdommen som har utfordringer med selvkontrollen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 268). Det betyr at ansatte har et ansvar for å se, eller forsøke å se, hele situasjonen. Og agere på en måte som også tar hensyn til de som eventuelt har vært med og trigget situasjonen.

Voksne kan oppleve en følelse av provokasjon, oppgitthet eller avmakt i møte med ungdommenes utfordrende atferd (Johannessen & Bakken, 2020, s. 138). Når en snakker med ungdommene om konsekvensene av deres atferd, er det viktig å ikke reagere emosjonelt, det fører sjeldent til en atferdsendring. Den ansatte må være emosjonelt regulert, altså være oppmerksomt til stede. I tillegg så må ungdommen være mentalt til stede og ha oppmerksomheten rettet mot den ansatte. Og for det tredje bør det være en trygg relasjon mellom dem i bunn, så ungdommen vet at den undervisningsansatte er til å stole på og vil ungdommen vel (Johannessen & Bakken, 2020, s. 138-139).

Ogden deler den eksternaliserte utfordrende atferden, som han omtaler som problematferd, inn i tre nivåer av alvorlighet. Å kjenne til en slik inndeling kan være til hjelp for å finne relevante strategier og øke kompetanse på handlingsalternativer i håndtering av utfordrende atferd. Den første graden er lærings- og undervisningshemmende atferd. Det handler om bråk, uro og avbrytelser. Det gjør det vanskelig å undervise og vanskelig å lære. Dette kan ofte håndteres med veiledning, samtaler med den enkelte, mens andre trenger klare grenser, mer omfattende støtte og oppmerksomhet (Ogden, 2022, s.12-13). Roland (2021) løfter frem at denne atferden kan korrigeres gjennom en autorativ pedagogstil, men at det er et langsiktig arbeid (s. 56).

Norm- og regelbrytende atferd er mer alvorlig, og bryter med de normene vi har for stedet eller gruppen. Atferden går på tvers av vennlig, ansvarlig og hensynsfull atferd, noe som går ut over samhandling med andre. I skolen ses dette ofte i form av skulk eller å komme for sent (Ogden, 2022, s. 13). Konflikter, utestengelse, emosjonelle- og kognitive vansker kan være både intenst og krevende for pedagogen å stå i. Det kreves sensitivitet for å fange opp følelser eller ulike sosiale prosesser i gruppa. Pedagogen må hele tiden være i forkant (Roland, 2021, s. 56-57).

Den siste kategorien til Ogden (2022) er alvorlig atferdsproblemer. Det kan innebære lovbrudd, vold, motarbeidelse av voksenautoriteter og rømming. Her trengs det en tverretattlig innsats med samarbeid mellom skole og hjem, hjelp fra PPT, BUP, barnevern e.l. (s. 14). Roland (2021) påpeker at det kreves høy kapasitet hos pedagogen for å skape forbedringer. Det handler om god kompetanse, gjennom utdanningsnivå og erfaring, om å ha motivasjon til å jobbe med dette og i tillegg ha en inkluderende holdning (s. 57).

2.4 Kompetanse

For å undersøke hva som ligger bak de undervisningsansattes valg av strategier er det vesentlig å se på deres kompetanse. Kompetansen de har bidrar til å vekke hva som er viktig i ulike situasjoner, hva skal prioriteres og hvordan ulike hendelser som oppstår kan forebygges og håndteres.

Kompetanse handler om mer enn bare teoretisk kunnskap.

Lina Lai (2021), definerer kompetanse ut ifra fire komponenter: «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (s.44). I Stortingsmeldingen «Kompetansereformen – Lære hele livet» defineres kompetanse relativt likt. Da som «evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse omfatter en persons kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan disse brukes i samspill» (Meld. St.14 (2019-2020), s 15). Stortingsmeldingen om kompetansereformen løfter frem en politikk om livslang læring, der alle skal få mulighet til å fornye og supplere sin kompetanse. Kompetansegapet mellom kompetansen arbeidslivet trenger og kompetansen arbeidstaker har skal tettes (Meld. St.14 (2019-2020), s 14). Stortingsmeldingen fremhever at den viktigste læringen skjer i det daglig med at ansatte får nye og læringsrike oppgaver eller utfordringer, og at de lærer av sine kollegaer. Denne formen for læring har bedre effekt enn formalisert opplæring (Meld. St.14 (2019-2020), s 16).

Kunnskap er det man vet, eller tror at man vet. Vi kan dele kunnskap inn i tre områder. Deklarativ kunnskap er informasjon og faktakunnskap. Kausal kunnskap handler om våre antagelser om relasjoner og årsakssammenhenger. Mens den prosedyriske kunnskapen er knyttet til metoder og konkrete praktiske prosesser. Altså kunnskap om fremgangsmåter og hvordan en oppgave bør løses (Lai, 2021, s.45). Mye av kunnskapen til de ansatte er taus kunnskap, som det ikke er så lett å sette ord på. Mye av det vi gjør automatisk er taus kunnskap, og læres oftest gjennom observasjon av andre, erfaringer, prøving og feiling og fra tilbakemeldinger fra andre (Lai, 2021, s.45-47).

Ferdigheter er «evnen til å utføre komplekse, velorganiserte atferdsmønstre på en smidig og tilpassningsdyktig måte for å nå definerte mål» (Lai, 2021, s.47). Ferdigheter ligger tett på de konkrete og praktiske handlingene en gjør. Noen ferdigheter kan observeres ved at en er god på å motivere andre. Eller de kan være vanskelige å observere og sette ord på, mer tause. Som å analysere behov, vurdere løsninger og tolke situasjoner (Lai, 2021, s.47-48).

Evner viser til stabile egenskaper, kvaliteter og talenter som påvirker hvordan vi får og bruker ny kunnskap, ferdighet og holdninger, samt utfører oppgaver. Her er personlighet med tankemønstre, følelser og atferd en viktig del. Det samme er fysiske evner, mentale evner og IQ. Evnene viser hvilke områder en har best forutsetning for å utvikle seg og mestre oppgaver på. Noen er gode på det verbale, andre er sterkere på det analytiske. Evnene våre uttrykkes ofte gjennom det vi er motivert for (Lai, 2021, s.48-49).

Holdninger er en stor del av den ansattes potensial, og kan være avgjørende for om den ansatte er kompetent eller ikke. I arbeid med mennesker er det f.eks. viktig med positivt menneskesyn og motivasjon for å bidra med noe nyttig overfor andre. Holdningen til eget potensial og syn på seg selv er en type selvrefererende holdning. Det samme er mestringsstro, tillitten til egen kompetanse, som påvirker motivasjon og muligheten for å lære (Lai, 2021, s.50). Albert Bandura utviklet teorien om mestringsforventninger. Han definerte det som hvor godt en person er i stand til å planlegge og gjennomføre konkrete handlinger og oppgaver i gitte situasjoner. Altså hvilke forventninger en har til å utføre en bestemt oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 117). Mestringsforventningene har betydning for både atferd, motivasjon og tankemønstre. Om den ansatte ikke tror de vil mestre oppgaven vil de helst unngå slike situasjoner og aktiviteter. De senker raskt innsatsen eller gir opp i møte med utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 153).

Greta Marie Skau (2017, s. 57) forklarer det å være kompetent som skikket eller kvalifisert for det man gjør. Begrepet kompetanse er kontekstualisert, så det gir kun mening når det settes i sammenheng med en oppgave eller yrkesrolle. Kompetanse kan derfor brukes om all kvalifikasjon vi trenger i livet, mens profesjonell kompetanse knyttes til de hensiktsmessige og nødvendige kvalifikasjonene som trengs i et spesifikt yrke. Skau (2017) påpeker at det er viktig å være profesjonell i vårt samfunn, fordi det så ofte forbindes med det å være kompetent. Å være profesjonell viser til at bestemte handlinger skjer som en del av yrkesutøvelsen, og det sier noe om kvaliteten på disse handlingene (s. 45). «For å bli en kompetent fagutøver er det nødvendig både å kunne samarbeide med kolleger i samme profesjon og på tvers av profesjoner, og å kunne samarbeide med bruker» (Nissen & Skærbæk, 2014, s.13).

Arbeidsgiver har et særskilt ansvar for sine ansatte når det kommer til kompetanseheving på utfordrende atferd som kan innebære vold eller trusler mot den ansatte. Arbeidsmiljøloven slår fast at arbeidsgiver har ansvar for kartlegging av situasjoner der arbeidstaker kan bli utsatt for vold og trusler om vold. De har ansvar for nødvendig opplæring og øvelser i forebygging og håndtering av vold og trusler, i tillegg til å følge opp ansatte som er utsatt for dette (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011, § 23A).

Det er lite norsk forskning på hvordan pedagoger i fritidssektoren, og kirken spesielt, opplever seg kompetent i møte med spesialpedagogiske utfordringer i arbeidslivet. En rapport fra 2015 så på kompetansebehov hos de som jobbet med undervisning i Den norske kirke. Der svarer 38 % at de har ganske stort, eller stort behov for mer kompetanse om «spesialpedagogisk kunnskap, spesielle behov og ulike diagnoser o.l.». 48 % svarer at de har noe behov, mens 15 % oppgir at de ikke har behov for mer kompetanse på dette området (Horsfjord et al., 2015, s. 79). Det er liten forskjell i svarene for hvor lenge de har vært ansatt. Rapporten løfter også frem at mange nyansatte har høy pedagogisk utdanning og yrkeserfaring fra barnehager og skole (Horsfjord et al., 2015, s. 80).

Ser vi til skolesektoren, ser vi at nyutdannede lærere trenger tid for å opparbeide seg egne erfaringer som de kan spille videre på. Mye av ferdigheter og kunnskaper som trengs for å mestre yrket, læres gjennom kontinuerlig arbeidserfaring. Dette er en prosess som skjer etter utdanningsløpet og arbeidstaker får seg jobberfaring ved å jobbe som lærer (Caspersen & Raaen, 2014, s. 191). Nyansatte ser heller ikke ut til å være like gode til å sette ord på egne behov og mangler som de mer erfarne lærerne (Caspersen & Raaen, 2014, s. 205). Den pedagogiske utdanningen blir en plattform for kontinuerlig kompetanseutvikling (Skogen, 2019, s. 665).

En nyere studie blant nyansatte lærere viser at det er mange krevende utfordringer i arbeidslivet, knytte til atferd og tilrettelegging, som utdanningen ikke gir grunnlag for å håndtere på en god nok måte. Denne studien blant ansatte med den nye femårige grunnskolelærerutdanningen fant ut at læring og utøvelse av spesialpedagogikk i jobbhverdagen, i all hovedsak var basert på å prøve og feile selv, eller spørre kollegaer. Den erfaringsbaserte tilnærmingen tok utgangspunkt i kunnskap om ulike tiltak og verktøy de trengte for å dekke behov og muligheter i deres daglige arbeid. De søkte støtte fra ressursteam, PPT og BUP i tillegg til kollegaene sine. Deres muligheter for å delta på kurs i arbeidstiden var avhengig av arbeidsgivers prioriteringer. Til tross for å legge ned mye tid i

tilrettelegging av undervisning opplevde de ansatte det som vanskelig å se og måle resultater. De syntes dermed det var vanskelig å lykkes med de pedagogiske tiltakene de satte i gang (Antonsen et al., 2020, s. 11). De fant det utfordrende å tilpasse opplæringen for en sammensatt gruppe, spesielt der noen har behov for særskilt tilrettelegging (Antonsen et al., 2020, s. 15). De ansatte ønsker mer kunnskap og ferdigheter om arbeid med ulike atferdsproblemer og diagnosegrupper som autismespekterforstyrrelser, ADHD og å håndtere sosiale utfordringer (Antonsen et al., 2020, s. 9). Forskerne i studien ser behov for en mer relasjonell tenkning og inkluderende pedagogikk i utdanningen, samt videre forskning på å utvikle og prøve ut relasjonell tenkning i utdanningen (Antonsen et al., 2020, s. 15-16).

En reduksjon, eller effektiv forebygging, av krevende utfordrende atferd forutsetter høy kompetanse hos dem som lager og gjennomfører tiltak og strategier for håndtering av atferden (Nordahl et al., 2005, s. 136). I tillegg er det behov for veiledning, oppfølging og relevante tilbakemeldinger på om det man gjør fungerer. Ekstern faglig støtte og tilbakemelding fra fagfolk gjør arbeidet med å sikre kvalitet i forebygging og systematisk tiltaksarbeid inn mot utfordrende atferd lettere (Nordahl et al., 2005, s. 136-137).

3 Metode

Metode vil si å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2021, s. 21). Innenfor samfunnsvitenskapen, hvor vi også finner den pedagogiske forskningen, er ønsket å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut. Vi studerer mennesker som har oppfatninger og meninger om seg selv og andre, og det er et stort mangfold av disse meningene. Mennesker er både tolkende og kommuniserende, og vil derfor hele tiden være i utvikling (Johannessen et al., 2021, s.21-22). Ulike forskningsdesign og metoder belyser mekanismer og strukturer vi ønsker kunnskap om, på hver sine måter (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 210). Dette medfører at vi må være bevisst på hvilke metoder og valg vi gjør, både før og underveis i forskningen. Forskningsdesignet vi velger vil avhenge av hva vi ønsker å finne ut av, men vil også påvirke hva vi kan finne ut.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitative og kvantitative studier har hver sine fordeler og ulemper. I motsetning til objektiviteten i kvantitativ metode, så søker kvalitativ metode nærhet. At datainnsamlingen ikke er like strukturert på forhånd, betyr at den kvalitative metoden kan komme under overflaten og få tak i kunnskap som ellers er vanskelig å få fatt i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). Metoden er dårlig egnet for å sammenligne ulike fenomener, men er godt egnet til vurderinger av enkeltkasuser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22).

Problemstillingen i denne studien ønsker å se på hvordan enkeltindivider håndterer og møter utfordrende atferd hos ungdommer i ulike situasjoner. Slik jeg ser det vil kvalitativ metode være best egnet for å undersøke denne problemstillingen. Metoden fokuserer på åpen og flertydig empiri, og den tar utgangspunkt i informantenes perspektiv (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 17).

3.2 Vitenskapsteoretisk plassering og forskningsdesign

Denne oppgaven er plassert i en fenomenologisk og en hermeneutisk tradisjon. Den fenomenologiske filosofien er «læren om tingene eller begivenhetene slik de viser seg eller fremstår for oss gjennom sansene våre» (Johannessen et al., 2021, s. 165). For å forstå menneske må vi forstå deres relasjon til omverden, og erkjenne at alle mennesker lever i en kulturell, historisk og sosial sammenheng. Det handler om de subjektive opplevelsene (Johanneseen et al., 2021, s.

165-166). Det var den tyske filosofen Edmund Husserl som grunnla fenomenologien på begynnelsen av 1900-tallet. Det kan beskrives som en retning og som en metode (Tanggaard, 2017, s. 81). Husserl var opptatt av at datidens forskere ikke måtte påtvinge vitenskapen sine egne teorier for raskt, i forsøket på å danne forklaringer (Johannessen et al., 2021, s. 165). Målet hans var å komme til sakens kjerne, ved å belyse fenomener slik de er i seg selv. Da må vi forbi de ideer, stereotyper og inntrykk som vi bærer med oss og tillegger fenomener vi møter (Tanggaard, 2017, s. 82).

Fordi studien er plassert i en fenomenologisk tradisjon, har det vært naturlig at den også får et fenomenologisk forskningsdesign. Det innebærer å utforske og beskrive mennesker, og deres forståelse av og erfaringer med et fenomen. Innenfor denne retningen er utgangspunktet at mennesket konstruerer virkeligheten, og da må vi forstå menneskene for å forstå verden (Johannessen et al., 2021, s. 167). Målet er i hovedsak å få frem intervjuobjektene subjektive opplevelse av fenomener, situasjoner og hendelser. Det samme fenomenet kan oppleves forskjellig ut ifra deres interesser, bakgrunn og forståelse (Johannessen et al., 2021, s.166). Den fenomenologiske fremgangsmåten er svært relevant for denne studiens problemstilling, som baserer seg på individuelle og subjektive opplevelser av fenomenet utfordrende atferd. Samtidig som både bakgrunn, kompetanse, interesser og forståelse spiller inn på hvordan intervjuobjektene både forholder seg til, forstår og håndterer fenomenet. Med det som utgangspunkt vil den fenomenologiske tilnærmingen bidra til å gi en beskrivelse av de undervisningsansattes opplevelser, perspektiver og forståelseshorisont (Johannessen et al., 2021, s.166).

Det er lange tradisjoner for den hermeneutiske vitenskapsteorien innen norsk pedagogisk faglig debatt og vitenskapsteori (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 175). Hermeneutikken var metoden som ble brukt av teologer og klassiske filosofer for å finne den riktige forståelsen av tekster. Eksegesen skulle si noe om både teksten, men også avdekke de dype sannhetene om Gud og mennesker (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Friedrich Schleiermacher utviklet den videre. Det viktigste ble å studere og forstå det enkelte menneske. Språket ble da en innfallsvinkel til å se sammenhengene mellom tekst og kulturelle og historiske settinger personen var en del av. Tekstfortolkningen blir en hermeneutisk spiral der både deler og helheten av teksten forstås i lys av hverandre (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187-188). Hans-Georg Gadamer utviklet nyhermeneutikken og synet på forforståelsen. Selv om vi er bevisst vår forforståelse, så kan vi ikke gi en objektiv fortolkning.

Forforståelsen blir et grunnlag for hvordan vi forstår teksten vi leser. Forforståelsen blir viktige fortolkningsrammer og forståelsehorisonter for å forstå andres utsagn, eller tekster. Åpenhet og empati for det som er annerledes blir viktig for at vi skal kunne utvikle og nyansere referanserammene våre (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Kritikken er at det kan være vanskelig å finne en objektiv sannhet. Gadamer viste derimot at bevisstgjøring av forforståelsen hjelper oss å skille mellom tilfeldige påstander om budskapet i en tekst, og reflekterte tolkninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 191).

Denne studien er plassert inn i en hermeneutisk tradisjon med det utgangspunkt å forstå menneskene det forskes på og deres handlinger. Dette kommer til uttrykk i hvordan de bruker språket til å sette ord på det de opplever og gjør i møte med ungdom med utfordrende atferd. Som forsker tolkes alt det som uttrykkes av informantene, og det kan ikke løsrives fra hverken kontekst eller situasjonen. Tolkningen skjer både i enkelte utsagn, samtidig som de må forstås i lys av helheten, og motsatt. Både spørsmål i intervjuguiden, oppfølgingsspørsmål i intervjuene og analyse av funn er påvirket av forskerens forforståelse og den tause kunnskapen. Å være seg bevisst utfordringer og fordeler det kan medføre i tolkningen, kan bidra til mer reflekterte tolkninger, og ikke bare tilfeldige antakelser og påstander. Forskeren er også i en hermeneutisk prosess når det jobbes frem og tilbake med de ulike kapitlene i masteroppgaven; fra teori til intervju, fra intervju og transkribering via teori igjen til funn, drøfting mellom funn og teori før det hele avsluttes.

3.3 Kvalitative intervjuer og intervjudesign

Hensikten med kvalitative intervjuer er å forstå eller beskrive noe. Kvalitative intervjuer muliggjør det å få frem noen av de subjektive opplevelsene, men også kompleksiteten og nyanser i strategi og metodevalgene de tar (Johannessen et al., 2021, s. 106). Gjennom samtaler får vi, ofte gjennom historier og fortellinger, et innblikk i personers livsverden (Johannessen et al., 2021, s. 105). De kvalitative intervjuene brukes «når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informanters forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (Johannessen et al., 2021, s.106). Intervjuene kan ha ulike strukturer. Ustrukturerte intervjuer har spørsmål rundt et tema. Det bærer preg av en uformell samtale, og spørsmål og rekkefølge er ikke alltid lagt på forhånd, men tilpasses etter situasjonen. Utfordringen med dette er at relasjonen mellom forsker og informant blir avgjørende for informasjonen som deles (Johannessen et al., 2021, s.108). Strukturerte intervjuer har fastsatt både tema, spørsmål og

rekkefølge på dem. Selv om spørsmålene er åpne, kan de minne om spørreskjemaer. Hvilke svar som kommer, avhenger av hvordan informanten har forstått spørsmålene. Intervjuformen gjør at man mister fleksibiliteten, men samtidig skapes det mulighet for å kunne sammenligne svar (Johannessen et al., 2021, s.109-111). Som en mellomting finner vi semistrukturerte intervjuer, som baserer seg på en overordnet intervjuguide. Intervjueren kan bevege seg frem og tilbake mellom spørsmål, temaer og rekkefølgen på disse (Johannessen et al., 2021, s.108).

Denne oppgaven benytter kvalitative intervjuer med en semistrukturert form. Slik jeg ser det er kvalitative intervjuer, med en semistrukturert form, den metoden som gir best grunnlag for å besvare problemstillingen min. Kvale og Brinkmann (2015) løfter frem kvalitative intervjuer som godt egnet metode når temaet handler om ulike menneskelige erfaringer, og når forskningsspørsmål kan formuleres ved hjelp av ordet hvordan. Metoden er lite egnet til å bruke kontrollgrupper for å undersøke forskjellen mellom grupper (s. 135-136). Intervjuene som ble gjennomført var semistrukturerte intervjuer. Det ble brukt en intervjuguide som utgangspunkt, samtidig som samtalen hadde rom for å bevege seg frem og tilbake i både tematikk og spørsmålene (Johannessen et al., 2021, s. 108). Det gir rom for fleksibilitet i samtale med informantene, rom for at de kan prege hva som fortelles, samtidig som formen gir noen rammer når det skal jobbes videre med analyse og funn.

Intervjudesign er undersøkelsens hvordan. Altså å planlegge prosedyrer og teknikker for intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 144). Et godt planlagt intervju gir en enklere etterbehandling av intervjuene, og en høyere kvalitet på kunnskapen som skapes i samspelet mellom den som intervjues og forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver syv stadier for en systematisk planlegging av intervjuundersøkelsen. De syv stadiene er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (s. 137). Disse stadiene har vært retningsgivende for arbeidet med de kvalitative intervjuene i denne studien og hvordan prosessen med uthenting av funn ble gjort.

3.4 Utvalg av informanter

Jeg intervjuet seks informanter. På den ene siden ønsket jeg å intervju flere informanter for å få et bredt grunnlag for den vitenskapelige studien. På den andre siden var det lurt å begrense seg med tanke på at studiens omfang var 30 studiepoeng. Kvale argumenterer for å begrense antall

informanter innen kvalitativ forskning, for at de enkelte intervjuene skal kunne bli tolket både systematisk og forsvarlig. Ved større mengder intervjudata, vil det ifølge Kvale kunne skje en tekstinflasjon. Mens det ved analyse av få personers relasjoner til omgivelsene kan få frem allmenne sammenhenger ved tydelig redegjørelse for fremgangsmåten (Kvale, 2005, s.5). Seks informanter ble vurdert som et godt grunnlag for å innhente nok empiri, uten at det ble for mange intervjuobjekter.

I rekrutteringen av informanter la jeg først ut en åpen forespørsel i Facebookgruppen til fagforeningen KUFO, Kirkelig Undervisningsforbund. Mange av de undervisningsansatte i Den norske kirke er medlemmer der. Der fikk jeg noen informanter til studien. Videre la jeg ut en forespørsel på min private Facebookside, og sendte forespørsel til noen av undervisningsrådgiverne på Bispedømmekontorene, om de ville videreformidle ønsket om informanter til ansatte i sitt område. I tillegg tok jeg direkte kontakt med ansatte som hadde jobbet flere år med konfirmanter og spurte om de kunne tenke seg å stille som informanter. Jeg vet også at bekjente tipset folk de kjente om at jeg var på utkikk etter informanter. Selv om jeg ikke presiserte det i forespørselen min, ønsket jeg informanter med flere års arbeidserfaring, for at de skulle ha noe erfaring med utfordrende atferd. Noe jeg også tror gjorde det lettere for dem å anonymisere tredjepersoner i eksempler de kom med. Å få tak i nok informanter tok noe lenger tid enn jeg hadde forutsett. Til slutt kom jeg i mål med seks gjennomførte intervjuer. Fordi alle, tilfeldigvis, var bosatt på Østlandet, ble intervjuene gjennomført fysisk. De ble holdt på grupperom på biblioteker eller kontoret til intervjuobjektene.

Intervjuene ble tatt opp som digital lydfil, og det ble gjort korte notater underveis. Notatene gjorde det enklere å følge opp interessante synspunkt og sikre at alle spørsmålene i intervjuguiden ble besvart. Opptakene, som så ble transkribert, gjorde det mulig for meg å gå tilbake i intervjuet og se på detaljer, sammenligne og drøfte funn og ulike perspektiver som informantene hadde til spørsmålene de fikk.

De seks informantene jobber i seks ulike områder, spredt utover hele Østlandet. I presentasjonen av funnene omtales informantene som Informant A, B, C, D, E og F. Begge kjønn er representert blant informantene. Av hensyn til anonymisering omtales alle informantene som hun, informant eller (undervisnings)ansatte. Fem av seks informanter er utdannet kateket, og en er utdannet

menighetspedagog. Flere har også utdanning som lærer eller barnehagelærer og erfaring fra barnehage eller skolesektoren. Flere av informantene har også bred erfaring fra frivillig arbeid med ungdom i ulike deler av frivillighetssektoren. Informantene jobber med barn og ungdom, eller hovedsakelig med ungdommer i stillingene sine. Selv om utdanningsretning, arbeidserfaring og alder varierer har de alle bred erfaring i møte med ungdommer, og (minst) en faglig pedagogisk utdanning med i bagasjen.

3.5 Intervjuguide og analyser

Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide med ni spørsmål. Flere av disse hadde underspørsmål eller stikkord som jeg fulgte opp om intervjuobjekt ikke kom innom tematikken, eller trengte noen flere knagger for å komme i gang med tenking rundt tematikken. Informantene fikk ikke se intervjuguiden, de var kun fortalt om problemstilling og tematikk i forkant av intervjuene. Det var både tematiske og dynamiske spørsmål. De tematiske spørsmålene hadde fokus på produksjon av kunnskap, blant annet ved å spørre om hva de ansatte la i begrepet utfordrende atferd og hva som skal til for at de opplever at de mestrer situasjoner med utfordrende atferd bedre. Andre spørsmål var dynamiske for å stimulere til at intervjupersonen skulle snakke om sine opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). Alle seks informantene var innom de fleste av disse spørsmålene og underpunktene på en eller annen måte. Noen gjennom eksempler og digresjoner, noen som direkte svar på spørsmål fra meg. Intervjuguiden inneholdt i stor grad hva og hvordan spørsmål, og ingen hvorfor-spørsmål. Tanken bak det var at det er forskerens oppgave å vurdere hvorfor de opplever og handler som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165).

Innen fenomenologisk metode er det meningsinnholdet forskeren vil analysere (Johannessen et al., 2021, s.170). Det betyr at jeg har sett på innholdet i intervjuene, og forsøkt å tolke hvilken dypere mening som ligger i erfaringene til intervjupersonene, innenfor deres kontekst (Johannessen et al., 2021, s.170). I dette arbeidet er det viktig å huske på at forskning sjeldent er objektiv. Forskingen og analysearbeidet gjøres av forskere med sine subjektive holdninger og verdier (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 25). På mange måter er det dette, samt interessen for problemstillingen, som er med å prege funn som plukkes ut av dataene i studien. Det er ikke til å komme bort ifra at min analyse av svar og fortellinger er en fortolkning av det som ble sagt i intervjuene. En viktig del av

prosessen har derfor vært å være i dialog med veileder på denne studien. På den måten har jeg kunnet drøfte og få innspill på funn jeg fant i det videre arbeidet med gjennomførte intervjuer.

Arbeidet med analysedelen gjennom koding og kategorisering av de transkriberte intervjuene var svært nyttig. Dataene i datamaterialet ble kodet. Kodene ble så kategorisert i større grupper. Disse igjen ble spisset inn mot noen konkrete temaer. Kodingen ble gjort manuelt på ark med markeringstusj. Ut av temaene var det mulig å se på om noe kunne knyttes til et eller flere fenomener (Johannessen et al., 2021, s.162-163). Analysedelen og drøftingen er bygd opp av data som ble sortert i kategorier for å belyse og finne svar på forskningsspørsmålene. Denne måten å jobbe seg systematisk gjennom intervjudataene hjalp til med å trekke ut noen hovedlinjer og temaer som det ble jobbet videre med i drøftingsdelen. Slik kunne jeg finne, eller skape, ny kunnskap i skjæringspunktet mellom meg som intervjuer og intervjuobjektene synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.156).

3.6 Validitet ved studien

Validitet handler om gyldighet. Undersøker vi det som vi ønsker å undersøke? Begrepsvaliditeten handler om i hvilken grad begrepene slik de blir definert teoretisk i oppgaven, samsvarer med hvordan vi får til å operasjonalisere begrepene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96). Klarer vi å måle det vi faktisk ønsker å måle? Her er en viktig jobb å definere begrepene tydelig og konkret i teoridelen. Samtidig som begrepene må operasjonaliseres på en relevant måte i intervjuguidens spørsmål. Den indre validiteten handler om relasjonen mellom variablene. Er den indre validiteten god så kan vi også stole på tolkningen som er gjort om relasjonen mellom variablene, i den konteksten undersøkelsen er gjennomført i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116-117). Ytre validitet handler om hvilken kontekst og situasjoner resultatene er gyldige i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Det er i kvalitativ forskning også blitt mer vanlig å snakke om overføring av forskningsresultater, fremfor å snakke om generalisering som brukes mer innen kvantitativ forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 134).

Operasjonalisering av begrepene er gjort i teoridelen, men også i den form at informantene selv fikk svare på hva de la i hovedbegrepet for studien, utfordrende atferd, og hvordan de beskrev det i eksempler de kom med underveis i intervjuene. Utfordrende atferd er et begrep som kan forståes svært ulikt, noe som kommer frem av både teori og empiri i denne oppgaven. Det kan ikke forklares

eller erfares ut ifra faste indikatorer, men må observeres gjennom handling og interaksjon med andre. Hvordan begrepene operasjonaliseres kommer frem i drøftingen mellom teori og informantenes praktiske forståelse og bruk av dem gjennom eksempler i intervjuene. Arbeidet med indre og ytre validitet er også en del av den hermeneutiske sirkelen og hvordan funnene tolkes og drøftes ut ifra både min forforståelse, som tidligere ansatt i Den norske kirke, og konteksten for innholdet i teksten og utsagn fra informantene. Jeg har stilt kritiske spørsmål og gått flere runder i analyse og drøftingsdelen av oppgaven, for å finne frem til en så valid tolkning som mulig.

Spesifikt for denne oppgaven så var validiteten i transkriberingsprosessen komplisert. Det kan gjøres ordrett, eller som en idealisert realisering av det som fortelles. Ingen av dem er mer objektiv enn den andre formen. Det finnes ingen fasit på en objektiv og sann oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Spørsmålet vi må stille er heller: hva slags transkripsjon er nyttig for forskningen som gjøres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212)? Mye av det som ble sagt i intervjuene inneholdt halvferdige setninger, gjentakelser av ord og tenkepauser ved bruk av fyllord som ehm. Valget falt derfor på en ordrett transkribering, for å unngå store tolkninger allerede i transkriberingsprosessen. Utfordringen med det var at en del av teksten ikke gav mening i seg selv, men var avhengig av konteksten den ble sagt i. Det ble et dårlig skriftlig språk. Samtidig gav denne formen meg muligheten til å gå grundig inn i de skriftliggjorte tekstene og lete etter meningsinnholdet. Etter hvert som teksten tok form, innså jeg også hvor mye av informasjonen som går tapt når tale skal omgjøres til skriftspråk. Både kroppsspråk, gester, stemmeleie og intonasjon forsvinner i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Samtidig er den transkriberte teksten lettere å jobbe med for å strukturere og analysere innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det ble så gjort noen språklige justeringer i sitater som ble brukt i presentasjonsdelen av denne oppgaven. Der ble enkelte gjentakende ord, unødvendige fyllord og halvfullførte setninger som ikke hang sammen med resten av setningene og meningsinnholdet strøket, for å øke leservennligheten.

Den ytre validiteten til denne studien, har flere begrensninger og kan ikke nødvendigvis overføres til andre sektorer. Det er grunn til å tro at forskningsfunnene har en gyldighet i visse kontekster. Alle undersøkelser foregår i en kontekst (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 145). Informantene har pedagogisk utdanning og relativt lang erfaring fra arbeid med ungdom. De jobber i en norsk kontekst, innenfor Den norske kirke. Konfirmantene de møter kan ha ulik motivasjon for å delta, og dette kan skille seg fra motivasjon for å delta på andre fritidsaktiviteter. Det er grunn til å tro at

innenfor samme kontekst vil flere av funnene kunne overføres, selv om studien kun har seks informanter.

3.7 Relabilitet

Relabilitet betyr pålitelighet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Kan resultatet gjentas av andre forskere, på andre tidspunkt, ved bruk av den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357)? Samtidig kan det ha skjedd endringer siden undersøkelsen ble gjort, som gjør at den ikke kan reproduseres, uten at det går på bekostning av relabiliteten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100).

Gjennom metodedelen har jeg beskrevet hvordan jeg har gått frem i arbeidet med å finne svar på problemstillingen. Slik kan leseren danne seg en forståelse av hva som er gjort og hvorfor det er gjort på den måten. Forforståelsen er en del av hvordan jeg møter informantene og tolker deres utsagn. At jeg selv har med meg tidligere arbeidserfaring med konfirmanter preger min fortolkningsramme og forståelseshorisont i møte med informantenes historier. Åpenhet for ny kunnskap og andres erfaringer og forståelseshorisont har vært viktig for meg gjennom denne prosessen. I presentasjon av funn har jeg derfor viet stor plass til sitater fra informantene, for at leseren skal kunne vurdere mine tolkninger og funn på et bredt grunnlag.

3.8 Etske vurderinger

Dette forskningsprosjektet inneholder flere etiske vurderinger. For det første har det vært viktig at deltakerne i forskningen var informert om at de forskes på og at de samtykker til det (NESH, 2021, s. 18). I forkant av intervjuet fikk de lese gjennom, og signerte, et informasjonsskriv, basert på standardmal fra Sikt. Dette inneholdt informasjon om forskningsprosjektet, sletting av data og hvordan de eventuelt kunne trekke seg fra studien underveis. Da intervjuet startet fikk de også beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, om de ønsket det.

Selv om det fenomenologiske kvalitative forskningsintervjuet baserer seg på gjensidig forståelse og samspill mellom den som intervjuer og den som intervjues, så er vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold mellom dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det viser seg i selve intervjuet der en stiller spørsmål og den andre svarer. Den ene velger tema, spørsmål og hva som bør utdypes med oppfølgingsspørsmål og ikke. Forskeren har «monopol på å tolke utsagn som blir fortalt. Med det

kan også selve samtalen styres sterkt mot det forskeren kan tolke i retning av sine forskningsinteresser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Derfor har det vært viktig å underveis, både i prosessen med å utforme intervjuguide, i selve intervjuene og i tolkningsdelen av det som har blitt fortalt, å forsøke å legge bort eventuelle egne intensjoner for funn. Samtidig som min forforståelse også kan prege spørsmål og tolkning av svar, både bevisst og ubevisst. Spørsmål har blitt jobbet med for å være så åpne som mulig, samtidig som de har vært innenfor et avgrenset tema med tanke på omfang på masteroppgaven og mulighet for å se etter funn, eller eventuelt noen gjennomgående fellestrekk. Hva som gripes tak i, hva som løftes frem, hvordan ting tolkes, og hvordan tolkningene fremstilles videre har vært en del av det å ta etiske vurderinger underveis i møte med dette asymmetriske maktforholdet.

De forskningsetiske retningslinjene forklarer at «anonymisering er en strategi for å beskytte forskningsdeltakernes identitet og integritet» (NESH, 2021, s. 23). Fordi hver menighet, og hvert undervisningsopplegg for konfirmanter, er unike og lokalt tilpasset ble det gjort en del valg i fremstillingen av innhentet datamateriale, for å overholde anonymiteten til intervjuobjektene. Det er derfor begrenset hvor fylldige beskrivelser som blir gitt om den enkelt informant er. I godkjennelsen fra Sikt ble det presisert fra dem viktigheten av å anonymisere tredjepersoner. Informantene fikk beskjed ved oppstart av intervjuet, om at de måtte anonymisere ungdommene i eksempler de kom med underveis i intervjuet.

Det er også viktig å være bevisst på konfidensiell behandling av personlig informasjon. Data må oppbevares på en trygg og forsvarlig måte, frem til det skal slettes (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). Dette har blitt gjort etter retningslinjer ved USN, samt godkjent av dette fra Sikt.

Hva som velges bort og hva som tas med av empiri i oppgaven, former formidlingen av forskningen. Det er en makt som forskeren må forvalte med respekt. Med et stort omfang av materiale fra de transkriberte intervjuene var det ikke rom for å bruke alt. Da blir utvelgelsesprosessen viktig. De forskningsetiske retningslinjene er tydelige på at relevante tolkninger eller analyser ikke må forties eller fordreies (NESH, 2021, s. 16). Så her ligger et stort ansvar på forskeren ved å løfte frem relevante analyser på en ryddig og troverdig måte, uavhengig av egne, eller eksterne interesser. Utvelgelsen av sitater og gjengivelser er basert på det å være tro mot meningsinnholdet til informantene, og hva som er med på å belyse forskningsspørsmålene og svare på problemstillingen.

Sitater som skiller seg ut fra de andre informantenes svar, eller sitater som tar for seg det flertallet fortalte, har blitt vektlagt i utvelgelsesprosessen.

3.9 Arbeidsprosessen

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og lang prosess. Utgangspunktet var et ønske om å lære mer om tematikken utfordrende atferd. Gjennom samtaler med veileder ble problemstilling og forskningsspørsmål spisset inn mot noe jeg selv opplevde relevant og nyttig å forske på. Innlevering av prosjektbeskrivelse på emnet var også til hjelp for fremdriften i oppstarten av studien. Samtidig leste jeg meg opp på forskning og litteratur om utfordrende atferd. Problemstillingen og vinklinger ble knadd videre på under masterseminardagen på USN, der vi jobbet med tilbakemelding i grupper. Planlegging av oppgaven videre var nyttig for å finne av hvordan jeg kunne finne svar på problemstillingen jeg ønsket å undersøke. For å finne svar på den valgte jeg å bruke kvalitative intervjuer. Det var for å få gode og utfyllende beskrivelser fra informantene om deres forståelse, erfaringer, meninger og holdninger til tematikken med utfordrende atferd (Johannessen et al., 2021, s.106). Ønsket var at informantene skulle få mulighet til å dele konkrete eksempler på situasjoner de har stått i, eller måter de har jobbet forebyggende og møtt ungdommene på, og hva som ligger bak valgene de gjør. Mye av teoridelen ble skrevet på starten av semestret og ble spisset og justert etter hvert som jeg jobbet med intervjuguiden. I denne fasen ble det også søkt til Sikt, tidligere NSD, om godkjenning for prosjektet. Sikt fikk, gjennom meldeskjemaet, tilgang til intervjuguide og informasjonsskriv til informantene.

Etter intervjuene var holdt, ble det igjen arbeidet med teoridelen for å gjøre den relevant for drøftingsdelen av oppgaven. Metodedelen var lenge en kombinasjon av huskeliste og arbeidsdokument for å jobbe effektivt med å finne svar på problemstillingen. Etter hvert som intervjuene og etterarbeidet med dem fant sin form, ble metodedelen mer ferdigstilt. Det ble gjort lydopptak av intervjuene. De ble transkribert av meg. Transkriberingen var noe av det jeg opplevde mest tidkrevende. Selve transkriberingsprosessen var nyttig for å høre gjennom opptakene med et «utenfrablikk», der jeg bare kunne lytte og ikke tenke på hva som skulle være neste spørsmål, slik selve intervjusamtalen bar preg av. Transkriberingene ble en viktig ressurs for det videre arbeidet med analyse, funn og drøfting.

De fenomenologiske- og hermeneutiske perspektivene har ligget til grunn for hele oppgaven, noe som har skapt muligheter for å forstå mer av livsverdenen til informantene. Det har gjort at jeg synes arbeidet med problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært svært lærerike for min egen kompetanse og utvikling på området. Møter med veileder har vært nyttig gjennom hele prosessen med studiet. Spesielt i arbeidet med spissing av tema og problemstilling, innspill på intervjuguide, henvisninger til relevant teori, drøfting av funn og forståelse av noe av teorien opp mot hva informantene delte i intervjuene. Det har på mange måter vært en hermeneutisk prosess.

4 Presentasjon og analyse av empirisk data

I dette kapittelet presenteres data fra intervjuene. Noen av inndelingene fremstår teoretiske, da de i praksis ofte utfyller, eller glir over i hverandre. Hvert tema viser til gjenfortelling og sitater fra intervjuene, og det trekkes frem funn fra dataene.

4.1 Hva er utfordrende atferd?

For å undersøke problemstillingen om hvordan informantene møter og håndterer utfordrende atferd er det vesentlig å finne ut av hva de selv synes er utfordrende. De brukte i stor grad eksempler fra eget arbeid med konfirmantene for å gi eksempler og tanker rundt begrepet. Alle informantene er tydelige på at utfordrende atferd kan innebære mye forskjellig. Informant E uttrykker det slik: «Det er ulike ting vi utfordres av, eller er tålmodige på». Informant A påpeker at utfordrende atferd er avhengig av konteksten. Videre deler informanten det inn i tre kategorier. Den mildeste utgaven er når noen har en atferd som gjør det vanskelig å gjennomføre opplegget for gruppen. Den andre er at de ikke evner å følge med på det som skjer i gruppen. Den tredje formen handler om atferd som blir farlig for enkeltpersoner; enten ansatte, gruppen eller for dem selv. Informant E beskriver det slik: «de som ikke klarer å ta imot beskjeder og gjøre det de skal», eller som skal tøye grensene. Informant B uttrykker at flere av ungdommene i årets konfirmantkull har en svært utfordrende atferd. Det har skapt utfordringer med å få kontroll og beholde kontroll i konfirmantgruppen.

Informant D kommer med et eksempel: «Det kullet vi har nå, og det kullet vi hadde i fjor. Hvor noen er så ekstremt utfordrende, at de ødelegger hele opplegget for absolutt alle. Det blir rett og slett dårlig og helt grenseløs atferd». Informant D bruker videre ordet disrespekt for å beskrive ungdommene som utfordrer henne. Hun beskriver atferden deres som sinte, truende, frekke og veldig negative. Gjennom intervjuet gir hun eksempler på hvordan ungdommene roper høyt, kaller folk for ting, snakker høyt i mobilen under undervisningen, slår i veggen, truer med hendene og roper «Jeg klikker på deg, hore!» til informantene. Dette beskrives av samme informant som en kontrast til de andre konfirmantene:

Det er jo ikke størstedelen, størstedelen er helt nydelige med sine tenåringsgreier som er helt vanlig. [...] Vi har jo det som jeg nevnte før; noen som er stille, noen som er bråkete, noen som byr veldig mye på seg selv, noen

som ikke byr på seg selv. Så har vi de som har mange ulike diagnoser eller ulike utviklingshemninger [...] Det er fortsatt innenfor normalen for meg. (Informant D)

Informant F forteller at atferd som primært utfordrer er den som skaper uro for henne eller gruppa. Det kan være konfirmanter som er frekke, snakker stygt til voksne, snakker høyt, er veldig urolige, ikke klarer å konsentrere seg, ikke vil delta eller følge beskjeder. Dette gjør at hun må tenke og handle annerledes enn hun hadde planlagt. Hun sier også at det å være stille kan være en utfordrende atferd. Det at de er veldig stille og rolige og ikke deltar. Det gjør henne usikker på om de har det bra, eller følger med. Og hun vil gjerne inkludere dem. Hun setter også ord på kompleksiteten:

De er ikke bare slemme og bråkete hele tiden. Ingen er jo bare det. De er jo gode gutter og jenter som man synes det er hyggelig å henge med også. Og man ler av vitsene deres også. Men det er bare at noen ganger kommer de for ofte. Og til feil tid. (Informant F)

Informant C har en noe annen tilnærming til selve begrepet utfordrende atferd.

Jeg jobber veldig med å prøve å ikke bruke det så mye, fordi jeg vet det ligger så mye bak de jeg møter [...] Men det er kanskje når noen opponerer veldig mot det som skal skje, eller det er kanskje når vi ikke treffer hverandre på en måte. (Informant C)

Flere trekker også frem den stille atferden, eller ungdom med angst, som en atferd som kan være utfordrende. Når det er behov for det har de ansatte gjennomført egne konfirmantopplegg for disse ungdommene. Det har vært i små grupper, som skriftlige opplegg med ulikt pedagogisk innhold, eller samtaler med den enkelte alene eller sammen med foreldre.

Informant B, D og F forklarer at de i år har ungdommer med noe av den mest utfordrende atferden de har vært borti. De opplever årets kull som svært krevende å jobbe med, til tross for mange års erfaring med ungdommer.

Oppsummering og funn

Alle informantene har erfaring med atferd som utfordrer dem. Eksempler og refleksjoner de kommer med i intervjuene viser at det er stor variasjon i hva slags situasjoner de har stått i. Det preger deres beskrivelse av utfordrende atferd. En informant deler det inn i ulike alvorlighetsgrader. Ungdom med internalisert atferd trekkes frem som eksempel på noe som kan være utfordrende, men informantene vektlegger det lite, da de har egne opplegg for dem. Felles

for alle informantene er at de trekker frem at atferd som på en eller annen måte forstyrrer, er det de opplever mest utfordrende. Tre av informantene forteller at de har mer utfordrende atferd i årets konfirmantkull, enn de har opplevd tidligere.

4.1.1 Individ- og systemperspektiv

Noen av informantene fortalte og delte tanker om hva de tenker er årsaken til atferden, eller oppførselen, underveis i intervjuet. Andre fikk konkrete spørsmål om hva de tenker kan ligge bak. Ingen av de ansatte fikk direkte spørsmål knyttet til individ- eller systemperspektiv.

Noen ganger er det nok et rop om oppmerksomhet, at de ikke får den oppmerksomheten noe annet sted. Men det kan jo ligge diagnoser bak også. Jeg tenker at de rett og slett ikke evner. De har ikke forutsetninger nok, eller ting foregår på en måte over deres nivå. At det sitter noen og bråker og sånt på gudstjenester, så kan det være rett og slett fordi det er dritkjedelig. (Informant E)

Informant A synes dette var vanskelig å svare på uten å vite hva forskeren la i begrepet utfordrende atferd. Med utgangspunkt i at det er det informantene selv synes er utfordrende, så forteller informantene:

Det kan være alt. Fordi, altså f.eks. de som jeg har snakket om, som har havnet fullstendig utpå kjøret [...] til andre typer hvor du da har diagnoser [...] til en som går og tafser på jentene rundt omkring og ikke skjønner at det er galt, ikke sant? Alle de har jo helt forskjellige typer grunn. Noen har jo diagnoser av noe slag, mens andre er det jo mer sosialt relatert. (Informant A)

En refleksjon fra Informant C er at «det kan være fordi man er en gjeng som vil gjøre et eller annet festlig. Eller vil teste grenser da.» Dette utdypes videre med:

Man blir så opptatt av de andre rundt. Og det skjønner jeg jo egentlig. Alt man er nysgjerrig på. Kanskje er det noen du liksom hadde en greie med, eller noe i skolemiljøet som har skjedd [...] Så det er så mange ting, som vi ikke nødvendigvis har innblikk i, som de kommer med når de er hos oss. Kanskje det har vært en situasjon på fotballaget? Ja, så jeg tror det er en del sosialt, for det er jo det de er mest opptatt av. (Informant C)

Informant D kommer et par ganger inn på hvorfor ungdommene gjør som de gjør. Hun fortalte om en samtale med en av konfirmantene som har ADHD. De snakket sammen om at atferden hans er noe han kan kontrollere. Informanten sier «Og da ble han helt real. Så sier han: 'det der er jo bare fordi jeg prøver å være morsom'». Om en annen konfirmant med mer utfordrende atferd forteller hun:

Jeg vet bakgrunnshistorien hans, for den har jeg fått [...] Og jeg tenker på det psykologiske som skjer. Jeg vet jo ikke, men jeg tenker at hvis han kan få bekreftelse i at han er verd ingenting. Selv om det ikke er moro, så er det tross alt trygt å bli bekreftet i at han er dum, eller at han er null verd. (Informant D)

Informant F undrer seg om hvorvidt noe kan ligge i det pedagogiske opplegget de har: «Vi er veldig sånn på leting etter hvordan. [...] Må vi endre enda mer på undervisningsmetoder? Må vi endre enda mere mål? Eller må vi ikke det?» For Informant B er det tydelig at mye av utfordringen kommer til syne i det sosiale samspillet mellom ungdommene; «Det handler om hvordan de viser respekt overfor hverandre og overfor oss [...] Eller mangel på respekt er vel et stikkord her. Vanlig folkeskikk». Informanten har observert at «det gjelder veldig mange steder i år». Informanten tror dette er en utvikling som har skjedd på grunn av hjemmeskole og pandemien:

Når de trengte disse rammene mest, så var de ikke der. Så de vet ikke hvordan de skal være i store grupper, for det har de ikke noe erfaring med. De vet ikke hvordan de skal være en god venn med andre, utover kanskje bestekameraten omtrent. Jeg nevnte det på et foreldremøte også, og de var sånn: 'ja, det tror jeg! Ja, det høres veldig logisk ut'. Og konfirmantene selv også. For når jeg har sagt at dette er ikke bare uro i kroppen, det er rett og slett samfunnet som har sviktet på noen punkt, og ikke gitt dere det dere trenger. Og han ene var litt sånn: 'Takk!' (Informant B)

Oppsummering og funn

Informantene bruker mange årsaksforklaringer. Gjennom sitatene over deler de holdninger som kan knyttes til både individ- og systemperspektivet. Noen er knyttet til individperspektivet som diagnoser, oppvekst, sosiale utfordringer, manglende sosial erfaring fra koronatiden, rop om hjelp, tester grenser eller episoder fra skolen eller fritidsaktiviteter som opptar dem. Mens andre forklaringer knyttes til systemperspektivet. Slik som at opplegget er kjedelig, ungdommene ikke har forutsetninger nok for undervisningen eller valg av undervisningsmetoder. Gruppestørrelser og sammensetninger løftes også frem andre steder i intervjuet.

Det var gjennomgående at alle informantene belyste begge perspektivene gjennom eksempler de delte i intervjuet. Et funn i analysen av intervjuene er at informantene ubevisst, eller bevisst, forholder seg til både individ- og systemperspektivet når de møter ungdom. Individperspektivet får noe mer fokus når informantene setter ord på årsakssammenhenger. Systemperspektivet synes å ligge mer til grunn ved valg av strategier for å håndtere utfordrende atferd.

4.2 Hvordan møter de ansatte utfordrende atferd?

Informantene ble bedt om å gi eksempler på situasjoner med utfordrende atferd som de opplevde at de mestret godt, og situasjoner de opplevde at de ikke mestret godt. De fortalte også om hvordan de bygger relasjoner med ungdommer med utfordrende atferd. Det gir rom for å undersøke hva de gjør i møte med dette, men også hvordan de jobber forebyggende for å unngå eskalerende situasjoner. To elementer som peker seg ut i deres fortellinger er relasjonsbygging og grensesetting. Informant F setter de to i sammenheng ved å fortelle: «Så føler jeg det er mange av dem det går an å ha en god relasjon til, selv om man også kjefter på dem».

4.2.1 Relasjonsbygging

Sitater fra informanter viser at det settes av tid til å bygge relasjoner med ungdommene i starten av konfirmantåret. «Det å lære seg navn tror jeg er kjempeviktig. For da, i stedet for å si du, så kan jeg si navnet ditt» forteller Informant E. På starten av konfirmantåret legger Informant C opp til «litt lek og sånne ting. Det har vi hatt på første samling ofte». Informanten forteller at ikke alle synes det er like morsomt, men at noen plutselig har blitt kjent med noen helt nye. Informant D forteller at «I begynnelsen er det mye med at de lærer oss å kjenne, og vi lærer dem å kjenne. Hun der sitter mye alene, og han der er liksom overalt». Informanten beskriver hvordan det gjør det lettere å spille på egenskapene til ungdommene. Hun gir bekræftelse til de stille ungdommene med å vise at hun ser dem. Hun undersøker om noen av dem kanskje har havnet i grupper uten noen av vennene sine. De som bråker, kan hun utfordre til å bidra gjennom spørsmål som «Hva mener du om ...?», eller «Kunne du tenkt ...?» og «Kan du hjelpe meg nå?».

To av informantene forteller at de har samtaler med alle konfirmantene enkeltvis i oppstarten av konfirmantåret. Et av stedene settes det av inntil en halv time per konfirmant. «Så har jeg noen ferdige spørsmål som vi snakker om, eller de kan fortelle litt hvis de har noe å fortelle. Noen deler gledelig, mens andre er sånn: 'Bra'», forteller Informant B. Hun sier også at «flere av de som har mye armer og bein sier rett ut 'Jeg vet jeg er et problem, men jeg vet ikke hva jeg skal gjøre for å få det til'».

Informantene forklarer hva de tenker om relasjon og hvor viktig relasjonsbyggingen er underveis i konfirmantåret. Informant F har troen på å legge opp til noen samlinger som er mest sosiale:

Hvor man har tid til å være, ha det hyggelig, det er ikke så mye å rekke da. Ja, har verdi på den måten. At du får bygget en slags tillit og forhold til dem. Så kan man bygge litt videre på det når man skal gjøre noe annet.

(Informant F)

Jeg tenker at relasjon handler om å være til stede. Tåle, stille krav, snu litt på ting sånn at det som kan føre til noe negativt, kan man bruke det til noe konstruktivt. [...] Være interessert, vise at jeg ikke har det travelt med å forlate dette rommet, så lenge dere er her. Og jeg kommer ikke fem minutter for sent. (Informant D)

Relasjonsbygging knyttes også til konfirmantleir, der ungdommene og ansatte kommer tettere på hverandre over flere døgn på et leirsted. Ved spørsmål om de ansatte opplever en endring i relasjonen før og etter leir deles det erfaringer. Informant C løfter frem at det er en stor ressurs å ha flere ledere med på leir og "Hvor mye det kan bety for noen, at noen voksne er litt ekstra til stede». Informant C opplever også at etter konfirmantleir så er det "en del som blir med i miljøet videre fordi de opplever at det er trygt og fint».

Vi får jo ikke noe nær relasjon til alle sammen. [...] Så generelt føler nok konfirmantene at de blir bedre kjent med oss, enn vi føler vi blir kjent med dem, tror jeg nok. [...] Også er det gjerne noen som man får komme tettere på da, særlig etter leir. (Informant A)

Du kan synes at [...] det er vanskelig å forholde seg til den konfirmanten i vanlig undervisning. Også kommer du på leir, og blir bedre kjent. Også forandrer synet seg på den konfirmanten. Stort sett heldigvis alltid til det bedre. Fordi du har mer tid til å bli kjent. Og ikke minst at de har bedre tid til å bli kjent med meg. (Informant E)

Informant E trekker frem skillet mellom relasjonsbygging på skolen og i en fritidskontekst. En god relasjon med ungdommene, kan i kirken innebære at de fortsetter i ungdomsarbeidet etter at konfirmasjonstiden er over.

Å være i menighet er jo relasjonsbygging. Alt er egentlig det. Inn i mye, mye større grad enn i skolen, vil jeg si. Det er helt greit du skal bygge relasjoner i skolen også, men som lærer da var jeg lærer fra kvart over åtte til fire. Også gikk jeg hjem på en måte, og var meg. Mens i kirka så føler jeg, at jeg på en måte må være mye mer på. Kanskje til litt forskjellige tider. For konfirmantene er på, på helt andre tider. Og hvert fall i forhold til det å få de til å være med videre i arbeid. De blir jo ikke med videre hvis de ikke føler en relasjon til de som jobber der. [...] Det er selvsagt viktig i skolen også at man blir sett og hørt. Men jeg tror kanskje vel så mye i kirka, fordi de kommer ikke fordi de må komme, de kommer fordi de har lyst. Det er stor forskjell. (Informant E)

Oppsummering og funn

Alle informantene snakker om relasjonsbygging med ungdommene. Det kan tyde på at det er et gjennomgående element i konfirmantåret. Relasjonsbygging skjer i oppstartsfasen, underveis og på

leir. Ikke alle informantene nevner spesifikt alle disse fasene, men det kommer likevel til uttrykk hos de fleste gjennom ulike eksempler, at relasjonsbygging er en kontinuerlig prosess gjennom konfirmantåret. Det knyttes til å bli kjent med individer og med gruppen som helhet.

Relasjonsbygging knyttes til hvordan alle konfirmantene blir møtt, men også til forebygging og strategier i møte med utfordrende atferd.

Informanter forteller om å se den enkelte, spille på ungdommenes ressurser, lære seg navn og arrangere leker for å bli kjent i gruppa. To informanter har en-til-en samtaler med konfirmantene i oppstarten av konfirmantåret. På leir er det flere ansattressurser og lengre tid, så det påvirker muligheten for å bli bedre kjent med ungdommene. Informant A forklarer at de ikke får en like nær relasjon til alle konfirmantene. To av informantene sier at god relasjonsbygging er viktig for at ungdommene skal ønske å fortsette i kirkens ungdomsarbeid etter konfirmasjonstiden.

Gjennom situasjonsbeskrivelser fra informantene knyttes faktorer for god relasjonsbygging til gruppestørrelse, antall ansatte som er tilstedte og tid de bruker sammen med ungdommene. Svar fra informantene gir en pekepinn på at leir gir flere forutsetninger for relasjonsbygging, enn det korte undervisningstimer i lokalkirken utgjør.

4.2.2 Forventninger og grensesetting

Informantene setter ord på behovet for forventninger og grensesetting i møte med ungdom, og særskilt dem med utfordrende atferd. Informant E knytter forebygging til å lære ungdommenes navn, være litt på ungdommens nivå, lage variert undervisning som treffer, men også ha tydelige forventninger:

For hvis jeg er tydelig med hva som blir forventet av dem, så er det mye lettere for dem å forholde seg til det også, enn hvis jeg er veldig utydelig og usikker. [...] Ja, jeg tror også at man må ha litt slack på ting, men ikke så mye slack at det sklir ut og blir vas og tøys. (Informant E)

Informant C bemerker at: «Jeg kunne sikkert vært litt strengere i noen situasjoner. Eller tatt tak i noen ting, uten at det hadde gjort noe». Informant B forteller at de har sett seg nødt til å innføre et advarselssystem for konfirmantene. Samtidig som hun sier: «Ikke veldig, pedagogisk, kanskje?». Det begrunnes med at flere av ungdommene ikke klarer å høre etter, og det blir umulig å gi beskjeder. Ved første advarsel ringer den ansatte hjem til foresatte. Ved andre advarsel så må de ha med seg foresatt på leir. Og ved tredje advarsel så får de ikke lov til å bli med på konfirmantleiren. Informant

B forteller at: «Vi har ikke fått reaksjoner fra foreldrene, annet enn at 'dette er kjempefint at dere tar tak i'».

Flere av informantene forteller at det er viktig at konfirmantene kan følge regler og grenser om de skal få delta på konfirmantleir. Informant B forteller at de har en regel om å ta av seg luen på undervisningssamlingene. En av konfirmanten nektet dette, og det endte opp med at konfirmant, mor og ansatt møttes til en samtale i etterkant. Informanten forklarer at «Det handler ikke nødvendigvis om den lua, men at 'vi skal kunne stole på deg når vi skal på leir. Og vite at du tar de beskjedene du får'. Så fikk jeg en veldig fin samtale rundt det altså» (Informant B). Informant B er ikke den eneste som har måtte innføre tydeligere forventinger og strammere grenser i forbindelse med leir. Informant F sier: «Vi hadde strengere regler på konfirmantleiren enn vi har hatt». Informant D forteller at de overveier om noen av konfirmantene ikke får lov å delta på årets leir.

Jeg har aldri vært borti at vi så mye som har overveid det. Men det er fordi vi opplevde noe lignende på leir i fjor. Det var så ekstremt at vi har skjerpet alle reglene veldig. Og så har vi opplevd at de her er enda mer crazy enn det. (Informant D)

Informant A deler en erfaring der de måtte ta tak i en situasjon de anså som svært alvorlig: «Vi hadde en leir der vi hadde to som var veldig store i kjeften og drev og truet oss. Truet en av ungdomslederne med bank når de kom hjem. Jeg tenker da har det gått over en grense».

Informanten forteller videre at de tok ungdommene som hadde kommet med trusler med inn på et rom hvor de måtte sette seg ned, og de ansatte var veldig tydelige med dem:

Hvor det da ender med at disse to guttene gråter. Det er jo ikke noe hyggelig, men det trengtes da. Men så på siste kvelden så kom de og takket for det, og takker for en fin leir. Oppriktig på en måte, helt uoppfordret. Så da tenker jeg det er noe med, det går an å dra ganske tydelige grenser. Altså det ender opp med en god opplevelse da. Og det å ansvarliggjøre dem. (Informant A)

Informant F undrer seg, blant annet, om grensesetting når hun deler sine tanker om hvordan konfirmantopplegget kunne vært gjort annerledes.

Er det for lite grensesetting et eller annet sted? Eller er de ikke vant til å møte motstand på meningene sine, på en måte. Er det riktig å utfordre, eller skal man ... Jeg lurer rett og slett på hva som er riktig liksom. (Informant F)

Det reises også en problemstilling knyttet til det å være et inkluderende fellesskap versus det å sette grenser for enkeltpersoner, slik at fellesskapet oppleves trygt og godt for de som er der.

Informant D undrer seg om det er greit å ta fire ungdommer ut at den ordinære undervisningsgruppen for å gi dem et eget opplegg.

Det kan være en måte for meg å sikre at timene blir gjennomført, eller at de ikke ødelegger for fellesskapet.

Men da tar jeg dem jo ut av fellesskapet. Så da får jeg et annet dilemma. Og er det en ok løsning? Å ta noen ut av fellesskapet, for å bevare fellesskapet, eller for at han skal klare å få gjennomført. Eller finnes det en løsning hvor han kan være i fellesskapet uten å ødelegge. Altså det her; jeg har ikke svarene. (Informant D)

Oppsummering og funn

Informantene jobber ulikt med grensesetting hos sine konfirmantkull, og hvordan de tar tak i ulike situasjoner. Informant E er opptatt av tydelige forventninger som er enkle å forholde seg til. Informanter som har opplevd mer uro og grenseoverskridende atferd har i etterkant innført strengere regler for neste konfirmantkull. Det kommer frem i hvordan to av informantene overveier hvorvidt alle kan bli med på årets leir. Grensene informantene skisserer, indikerer at de tar den enkelte og fellesskapet på alvor. De legger til rette for trygge og inkluderende felleskap der alle kan få utbytte av undervisningsopplegget og aktiviteter. Noen av avgjørelsene er krevende. Informant D uttrykker at det ikke er lett å vite hva som er den beste løsningen, når grenser skal settes og følges for ungdom som utfordrer og ødelegger fellesskapet.

Når atferden går utover andre ungdommer, får det konsekvenser. Jo mer grenseoverskridende atferden er, jo tydeligere bli konsekvensen. Terskelen er høy for å stenge noen ute fra fellesskapet, men i ytterste konsekvens betyr det at ungdom som ikke klarer å fungere i gruppen, får tilrettelegging i form av eget opplegg i mindre grupper. Bryter ungdom regler som går på sikkerheten løs får det konsekvenser for leirdeltakelsen.

Informantenes svar indikerer hvor krevende det er å finne en god balanse mellom relasjon og grensesetting. Informant F lurer på om det mangler grensesetting, og informant C forteller at man kanskje kunne vært litt strengere. Informant B sier om innføringen av sitt advarselsystem «Ikke veldig, pedagogisk, kanskje?». Men i en autoritativ lederstil så henger relasjoner og grenser tett sammen. Den balansegangen ser vi hos Informant A som tar tak i en truende atferd. Der relasjon og grenser balanseres så godt i en autorativ voksenrolle, at ungdommene de hadde en alvorsprat med, takket for en fin leir på slutten av leiren.

4.2.3 Oppleves konfirmasjonsundervisning frivillig?

Konfirmasjonsopplegget er et valgfritt tilbud til ungdom. Tre av informantene reflekterer over hvorvidt det faktisk oppleves frivillig av alle konfirmantene, og hva som motiverer dem til å delta. Informant F spekulerer i om penger er den store motivasjonen for mange av de mest urolige konfirmantene.

Penger! Jeg har ikke spurt direkte da, men jeg tror vel det. Litt tradisjon der og tenker jeg. At det er en forventning hjemmefra, at det er sånn man skal. Og at man lytter til det. For det er jo noen som jeg har sagt [til] at det er frivillig å være her. Og da sier de: 'nei'. For de føler på et stort forventningspress om at de skal være konfirmanter, enten av foreldre, eller besteforeldre. Så de opplever det ikke som frivillig å være konfirmant. De føler seg kanskje litt sånn tvunget, til å være der da. (Informant F)

Informant B beskriver hvordan de ved oppstart av konfirmantåret påpeker at det er frivillig opplegg de inviterer konfirmanten inn til. «Dere har valgt å være konfirmanter. Og det tar de jo ikke. [...] Noen av de er jo ganske destruktive i måten de er på, og holdninger til konfirmantopplegget også», sier Informant B. En tredje informant løfter frem at konfirmasjon er frivillig, i motsetning til skolen. De er hun tydelig på å fortelle når de starter opp konfirmantundervisningen. Likevel gir noen av konfirmantene uttrykk for at de ikke opplever det som frivillig.

Noen har jo gått ut av undervisningen min, fordi jeg har sagt 'Nå virker det ikke som du har lyst til å være her'. Nei det hadde de ikke, så gikk de ut. Så kom de for så vidt tilbake uka etterpå, fordi de ville jo selvsagt ha de pengene som bestemor skulle gi dem. (Informant E)

Oppsummering og funn

Informant F, B og E har påpekt til konfirmantene at det er frivillig å delta. Men responsen tyder på at det ikke oppleves sånn av alle konfirmantene. En av konfirmantene bekreftet til informantene at han ikke hadde lyst til å være der. Ytre motivasjonsfaktorer som penger, tradisjon og forventninger trekkes frem av informantene. Det kan bety at noen ungdommer må gjennom et 60 timers opplegg de ikke er motivert for, eller ser hensikten med for å bli konfirmert.

4.3 Hvordan håndteres utfordrende atferd?

4.3.1 Internalisert atferd

Informant A, B, C og D forteller at de tilrettelegger for egne opplegg for ungdom som strever med det sosiale. Flere nevner her spesifikt ungdom med diagnosen sosial angst. Dette håndterer

informantene ved samlinger i små grupper, med foreldre eller en venn til stede. Eller de undervisningsansatte kommer hjem til ungdommen og har et opplegg der. Et annet alternativ som nevnes er å delta på andre ting i kirkens ungdomsmiljø. Konfirmanten får da delta i et miljø som kan oppleves litt tryggere. Etter behov har også en informant laget hjemmeopplegg med spørsmål, videoer og musikk. Deretter sender ungdommen noe tilbake som de får tilbakemelding på.

Informant A beskriver det slik:

Vi har jo en del tilbud på si, på en måte. For folk som sliter med sosial angst, og tilbud om enkeltundervisning og enkelt konfirmasjon. Eventuelt hjemmeopplegg. Vi har til og med kjørt streamet konfirmasjonshandling.
(Informant A)

Informant B beskriver hvordan det var å starte et slikt individuelt opplegg for en ungdom, som deltok sammen med sin mor. «Før jeg begynte med det så hadde jeg jo ikke noe peiling på hva jeg gjorde. Så vi fant den veien sammen. Og det kan godt hende det var riktig, men jeg skulle ønske jeg hadde litt mer spesialpedagogikk», forteller Informant B. Informant F forteller om konfirmanter som er stille. De som har en internalisert atferd, men ikke trenger eget opplegg. Hun gjorde noen erfaringer som ikke bare var knyttet til ungdommene med eksternalisert atferd, da de på en undervisningssamling delte konfirmantene inn i små grupper som rullerte på ulike stasjoner:

Det var lettere å snakke med de som var stille. Stille; det kan jo også være en utfordrende atferd. At de er veldig stille, rolige og ikke deltar. Og du er usikker på om de har det bra, eller følger med, og vil gjerne inkludere dem og sånt. (Informant F)

Oppsummering og funn

Ungdommer som opplever samlinger med andre for krevende, får individuelt tilpasset opplegg. Det er ofte en-til-en samlinger. Informant B uttrykker behov for kompetanse på området, selv om hun sammen med ungdommen og dens foresatte fant ut av veien sammen. Informant F uttrykker bekymring for om de stille ungdommene i den ordinære undervisningen opplever seg ivaretatt. Hun har lagt merke til at de engasjerte seg mer i opplegget når gruppestørrelsen ble liten, opplegget ble mer interaktivt og det var flere ansatte tilstede.

Flere informanter nevnte i intervjuene at stille atferd og sosial angst også kan være en utfordrende atferd. Men ingen av dem vektet dette særlig mye under intervjuene, slik de gjorde med atferd som går ut over gruppen. Det ser ut til å henge sammen med at de ansatte har funnet løsninger de opplever fungerer for å håndtere utfordringer knyttet til internalisert atferd.

4.3.2 Eksternalisert atferd

Informantene forteller, gjennom beskrivelser av konkrete situasjoner, hvilke strategier de benytter for å håndtere utfordrende atferd. Informant B forteller om en situasjon med en konfirmant, som hun og kollegaene opplevde at de mestret greit: «På leir var det flere ganger bare rullegardina gikk ned. Så på et punkt hadde vi en stol som ble kastet rundt i et rom. Så måtte vi bare trekke oss unna og la ham rase fra seg». Litt ut i konfirmantleiren, på dag tre, gjorde de en oppdagelse.

I tillegg fant vi ut at hans måte å av reagere på var å sitte og scrolle på telefonen. Satt bare å scrollet. Kikket ikke. Leste ikke. Men bare satt og scrollet som en sånn fidgetspinner. Så han fikk lov til det. Og etter det roet alt seg. (Informant B)

Informant E forteller om en episode på leir med konfirmanter som ønsket å tøyne grensene. En gutt banker på døra til lederrommet og vil gi en lyspære som han forteller han har hatt i rompa si. Da blir han møtt på en måte han ikke forventet, da informanten sier:

Ja, men så flott da. Tenkte du egentlig noen gang på at den kanskje kunne gått i stykker, liksom? Det kunne blitt en artig tur for oss til sykehuset, når du skulle forklart dette på sykehuset. [...] Nei, det hadde han ikke tenkt på. Også ble hele samtalen litt sånn rar, for han trodde at jeg skulle bli sint. Og det var hele hans poeng, at jeg skulle bli sint på han, og han skulle få kjeft for å ha puttet lyspæren i rompen og sånt. Men jeg tok bare imot lyspæren og takket for den og gikk inn og hadde pause igjen. Så da var jo ikke det noe spennende. (Informant E)

En av de andre guttene ville da toppe dette og bæsjet i en pose. Posen leverte han til Informant E, som forteller at han sa:

‘Her har jeg en gave til deg’. Og tenkte at nå skulle jeg bli sint. Men jeg var fortsatt ikke sint. Så sa jeg takk hyggelig, også kastet jeg den bare i søpla og gjorde ikke så mye mer av det. Så tenkte jeg at det er liksom det jeg har lært, etter å ha erfaring med barn som ikke har hørt etter, at det nytter egentlig ikke at du blir sånn kjempesint, for det er jo det de vil. (Informant E)

Informant E forteller også at konfirmantene «de ønsker jo å provosere. De ønsker jo å få lov til å løpe rundt og rømme [på konfirmantleir], som de tror de gjør. Men hvis ikke vi løper etter så er det ikke noe gøy å rømme». Informant F forteller om første konfirmantsamling med årets kull. Det var mye uro. Noen snakket i munnen på de ansatte og kom med kommentarer.

Jeg tenkte først jeg måtte sette meg nærmere dem. Det hjalp ingenting. Etter en stund bad jeg noen av dem sette seg på den andre siden av rommet. Da var det i kirkerommet med en midtgang. Da ville de jo selvfølgelig ikke det. Så da sa jeg sånn ganske bestemt: Nå går dere to og setter dere der. Høyt liksom, sånn at alle hørte

det. Også gjorde de jo det. Men de fortsatte å snakke like høyt med hverandre. For nå ble det jo bare enda mer forstyrrende for de satt på hver sin side. Og da følte jeg bare jeg hadde surret det til. (Informant F)

Informant F forteller videre at samlingen som har fungert best, var de fire ansatte til stede og delte konfirmantene inn i tre små grupper. De gikk fra rom til rom og utførte ulike oppgaver. «Så det var hele tiden aktiviteter. Alle ble engasjert på en måte, og måtte gjøre noe selv». I et av rommene var det fritid med bordtennis og lek. Informanten forteller at denne strategien med flere voksne til stede og å dele dem i mindre grupper er det som fungerte best. Men at «det krever jo ganske mye da. Det er ikke alltid man har muligheten til det» sa informant F. Ansvarliggjøring av konfirmanter blir også nevnt, som respons på hærverk på et leirsted. Informant E forteller at «Jeg har opplevd at noen har risset inn ting på veggen, på soverommet på leirstedet. [...] De fikk en klekkelig bot på en måte. Jeg vet de måtte betale for maling og oppussing». Informant B forteller om en episode tilbake i tid, der de hadde en avslutning på konfirmantundervisningen i kirkerommet. En av ungdommene forsøker å løpe ut av kirkerommet. «Jeg stod rett og slett og stengte døra, stengte veien for han. Og da bare slår han ned armen, ganske hardt, og løper ut», sier Informant B. For å vite hva de skulle gjøre videre og for å ivareta konfirmanten på en god måte, innkalte de til et møte med konfirmant og foresatte.

Da fortalte han at han hadde følt seg innesperret. Og det skjønte jeg jo veldig godt, når du står der med armene ut, som en sjøstjerne. [...] Også fikk vi liksom snakket sammen og fikk ordnet opp i akkurat den saken. Begge fikk sagt unnskyld. (Informant B)

Informant D forteller om situasjoner der ungdom har vært supersinte og frustrerte. Da er det viktig for henne å ta dem på alvor: «Følelsen de har, den er veldig ekte. Og den skal de ha lov å ha. Også vise at jeg rommer deg, når du har den følelsen der. Den tåler jeg.» Da lar hun de andre jobbe med en oppgave eller noe, mens hun tar en prat med dem det gjelder. Eller gir dem ro om de trenger det.

Så kommer det ofte et smil på et tidspunkt. Eller tårer. På et eller annet tidspunkt. For noen av dem er det også veldig skamfullt å bli så sint. Også knekker de liksom, så kommer man inn til hva det egentlig er som er gale her. Hva var det som trigget alt det her. (Informant D)

Den ene informanten poengterer at ungdommene som er ekstra krevende på kullet, forholder seg annerledes til den mannlige vikarkollegaen enn til henne. Det merkes på hvordan konfirmantene snakker til henne på versus måten de snakker til ham på.

Vi er begge pedagoger, og bare det å ha med seg en mann inn i noen av disse situasjonene har hjulpet masse. Fordi han oppfattes som den kule, og har hakket mer respekt enn meg. [...] Det har vært veldig deilig å ha en som har litt mer autoritet rett og slett. Han har sterkere stemme enn meg. Han er høyere. (Informant B)

På en undervisningssamling var det tre konfirmanter med en truende og grenseoverskridende atferd. I en pause tar informantene dem med seg inn i et annet rom for å prate med dem. De ble sinte. Den ene gikk med en gang. Hun forteller at slik kan det ikke være i undervisningen, at da er det kanskje behov for en egen gruppe for dem i stedet, og at de må snakke om hva de gjør med leir.

Også sier jeg; hva tenker dere om dette? Også holder han nummer to på å gå. Så sier jeg; kan du bare bli? Så sier han 'NEI! JEG KLIKKER PÅ DEG! JEG KLIKKER PÅ DEG HORE'. Og så bare; Jeg snakker helt rolig til deg nå, og sier det du gjør er langt over grensen, og ditt svar er enda lenger over grensen. Truer du meg nå? 'Ja'.

Etterpå treffer hun på han som forlot rommet først, og forteller at atferden hans ikke er ok her. Han reagerer med å slå inn i veggene. «Flaks at det ikke var gipsvegger, for han var rasende» avslutter Informant D gjenfortellingen med. Informanten reflekterer rundt hvordan hennes tidligere strategier med å møte ungdom som er sinte ikke fungerer i møte med enkelte av ungdommene i årets konfirmantkull.

Når vi da virkelig setter grensene, og sier nei, nå er det nok, nå må du gå ut der. Da kommer det sinne med en gang, og det er som en eksplosjon! Og når man da liksom i det sinnet sier; ok, men jeg kommer ut til deg. Da er det jeg risikerer å bli truet, eller jeg føler meg liksom stuck. (Informant D)

En annen strategi er å sende hjem konfirmanter som i for stor grad utfordrer grenser og regler. Dette gjelder særskilt når det går ut over sikkerheten. Informant A forteller om noen gutter med en utfordrende atferd som har vært krevende gjennom konfirmantåret. De er med på leir og tar selv litt initiativ til å delta i det som skjer. «Men plutselig så stikker de av. Kjører av sted med båt og var borte. Så vi ringte dem og de tok ikke telefonen» forteller Informant A. Det endte med at de som konsekvens av å forsvinne uten å gi beskjed, måtte dra hjem fra leiren. En av informantene løfter frem utfordringen med mobbing. Og gir et eksempel på hvordan det er vanskelig å vite hva slags strategier som hjelper i møte med mobbing som skjer i sosiale medier.

Når man opplever at noen mobber noen andre, uten at det kanskje er veldig synlig. Men man som voksenperson ser at her er det noen som utnytter noen som er mer sårbare på en måte, eller gjør noe teit. [...] I den situasjonen så merket jeg at jeg ikke taklet det så bra. Har da gått bort til vedkommende og sagt slutt med det der, det er ikke greit. Hvor jeg da fikk en sånn veldig tilbake jammen dere, dere tar jo bilder hele tiden. Da var det en sånn typisk sosial media mobbing, som jeg ser er et problem. Hvor jeg da tenkte; hvordan

kunne man tatt den praten vekk fra situasjon? At jeg merket at jeg selv ble så sint på en måte, på vegne av de andre. (Informant C)

Oppsummering og funn

Informantene har et stort repertoar av strategier de bruker når det oppstår situasjoner med utfordrende atferd. Historiene deres viser til strategier som å avvente situasjoner, lese ungdommens behov, romme følelsene deres, legge til rette for at konfirmantene kan avreagere, at ansatte trekker seg bort fra eskalerende situasjoner til konfirmanten har roet seg ned, unngå å kjeft eller å bli sint og heller møte ungdommene med tålmodighet og undring. De setter inn flere ansattressurser, ansvarliggjør tenåringene for ødelagte ting, sette seg nærmere dem når de er urolige og plassere dem ulike steder i rommet eller dele i mindre grupper.

Informant B opplever at de utfordrende guttene viser større respekt for hennes kollega som er mann. Denne studien har ikke sammenligningsgrunnlag for å se om dette går igjen flere steder, men det er en interessant observasjon om atferden endres i møte med ulike kjønn.

Fortellingene om situasjoner de ansatte opplever å ikke mestre så godt, viser en mangel på kompetanse og handlingsalternativer. Når de ansatte ikke kjenner til, eller har erfaring med relevante strategier for krevende situasjoner handler de på impuls. Slik som Informant B gjør, da hun stiller seg opp som en sjøstjerne for å stoppe en ungdom som vil ut av kirkebygget.

Informantene strever også med å finne relevante strategier når atferden blir mer alvorlig.

Kun en informant tar opp mobbing. Hun opplever å mangle strategier for å håndtere mobbing i sosiale medier. Det opplever hun skjer mellom konfirmanter. Hvorfor ikke flere nevner mobbing er usikkert. En mulighet er at miljøet er så trygt og inkluderende at det ikke finner sted. Det kan være informantene ikke tenker på det i denne sammenheng som utfordrende atferd. Det kan også bety at informantene ikke har lagt merke til det, fordi det skjer i det skjulte.

4.4 Ansattes kompetanse

Alle informantene har pedagogikk, i ulikt omfang, i utdanningen sin. Ingen av dem besitter formell kompetanse innen spesialpedagogikk. To informanter forteller hvorfor de ønsker mer kunnskap på dette området.

Jeg har jo tenkt, eller vurdert selv, om jeg skal ta noe videreutdanning eller kurs, fordi jeg ser hvor nyttig det er da. Spesielt det å ha mer kunnskap om ADHD f.eks har vært kjempenyttig. Fordi man møter ungdommen generelt også med en annen innstilling, og kan forstå. Jeg skjønner at de i situasjoner skjønner at dette er kjedelig, eller nå må jeg bare få lufte meg litt, eller nå må jeg ut av situasjonen. (Informant C)

Jeg har vært borti veldig mye. Det kan jo være. Altså utfordrende betyr jo ikke nødvendigvis mye bråk, eller mye armer og bein, destruktivitet. Det kan like godt være en person som er helt stille. Eller altså, noen som ja, holdt på å si trenger spes.ped da. Som jeg jo ikke har, men som jeg skulle ønske jeg hadde litt mer av. For det er også noe som forventes fra kirka. For vi skal legge til rette for alle. Og det er jo ingen av oss som har den kompetansen, nesten, ikke sant? (Informant B)

To av informantene uttrykker en særskilt interesse for å lære mer om tematikken gjennom funn i denne masteroppgaven. Informant B sier «Altså jeg er veldig spent og håper jeg kan få lese gjennom oppgaven din til slutt». Informant D utdyper noe mer: «Så den der oppgaven, kommer det noen svar ut av den? Eller kommer det noen metoder til meg? Eller kommer det noen organisatoriske svar? Eller ja, hva kommer? Det gleder jeg meg til å se».

Ferdigheter ligger tett på de praktiske handlingene som utføres, og kan utvikles gjennom observasjon og erfaringsdeling med kollegaer.

Også har jeg vært borti en situasjon der jeg tenkte her burde jeg informert, eller snakket mer med min kollega om hvordan vi møter, hvis jeg skal bruke utfordrende atferd da, som hadde hjulpet i situasjonen for en annen medarbeider da. Hvor jeg også opplevde at da var det en dårlig vurdering å ikke være med og hjelpe og si at dette, dette kommer ikke til å funke, dette gjør bare situasjonen mer utfordrende. (Informant C)

Og hun [som jobbet med spesialpedagogikk] lærte meg en del sånne teknikker. At man da skulle bare sette seg ned og lese avisen, mens på en måte de raser rundt. Hvis du bare er en til en da. fordi hele, altså de ønsker jo oppmerksomhet, men hvis ikke du gir dem det, så ja. Så begynner de heller å være opptatt av hva er det du leser? Hvorfor er dette så spennende? Hvorfor er ikke det jeg holder på med så spennende? Så kan man heller begynne på en samtale med dem om avisen. Men det er jo ikke så lett, det er det jo ikke. Men man kan jo [bli] provosert, og jeg kunne jo sikkert bli provosert når de kommer med lypære, eller bæsji i en pose. Men jeg prøver å huske på hva den damen sa. Hvordan jeg skulle gjøre det. (Informant E)

Informantene har noe ulik holdning til egne ferdigheter i møte med utfordrende atferd. Informant B sier «Jeg føler jo ikke jeg mestrer noe ting jeg. Nesten ja, men du lærer jo noe hver gang du står i slike situasjoner». «Jeg føler ikke at jeg liksom har en verktøykasse som jeg plukker fra», sier Informant A på spørsmål om det er mange strategier å velge mellom. Videre forteller Informant A «Sånn litt mer diffuse [utfordrende atferder] så blir det jo ofte intuisjon og erfaring og så teste ut.

Noen ganger så har man kjempeflaks, og andre ganger går det sånn middels, og kanskje så går det fullstendig på trynet». Et eksempel på hvordan informanten håndterer en situasjon kan belyse ferdighetene i møte med utfordrende atferd. Informant A forteller om en slåsskamp på et rom under konfirmantleir. En av de involverte guttene går ut. Informanten fulgte etter gutten.

Han var ikke mulig å snakke til. Han går bortover, oppi fjellet og setter seg. [...] Da tenkte jeg, hva gjør vi? Om tre minutter så skal jeg ha ledermøte, han sitter her, rette ved vannet. Men da endte jeg med å bli sittende. Satt der i tre kvarter. Ingen sa noe som helst. [...] Til slutt sa han ett eller annet med at ja, nå hadde han tabbet seg ut igjen. [...] Så dette var jo en som slet med aggresjonen, og mestring og med aggresjonskontroll, og som gikk til terapi for det. Vi ante jo ingenting om det i det hele tatt. [...] Leiren den gikk greit. Ja. Men der var det jo bare råflaks. Det kunne gått rett i å begynne å mase, eller kjefta, eller sende de hjem. Og det var bare, ok, jeg prøver. (Informant A)

Informantene besitter ulike evner i møte med utfordrende atferd. Evnene kan uttrykkes gjennom det vi er motivert for. Informant F sier «Man blir veldig sugen på å lære mer liksom, når man står oppi så mye sånne [krevende situasjoner]». Informant D gir et innblikk i hvilke holdninger og innstillinger hun har til det å arbeide med ungdommer.

Jeg elsker tenåringer. Jeg har jobbet med tenåringer siden jeg selv var tenåring, både som frivillig, og senere i jobb. Og jeg synes at tenåringer og unge voksne, at det gir mening med livet. [...] Det er så givende synes jeg. (Informant D)

Informant C løfter frem en annen holdning, nettopp viktigheten av å være et team som kan utfylle hverandre i møte med ungdommene.

Men, men jeg kjenner nok at det er der det skorter litt, eller tenker at her hadde det vært fint å ha noen gode strategier for at man selv, skal kjenne at man er trygg da i situasjonen. Så lener jeg meg også på at vi er et team med flere som møter, for vi kan ikke, jeg klarer ikke å møte alle like godt. (Informant C)

Informant F har en tvetydig holdning til egen mestringstro i møte med utfordrende atferd. Da hun fikk spørsmål om å fortelle om en situasjon hun opplevde å mestre godt, og en hun ikke mestret så godt, så brukte hun lang betenkningstid før hun kom opp med eksempler. Hun fikk da spørsmål om hva som gjorde det vanskelig.

Fordi de fleste situasjoner føler jeg kanskje at man hverken mestrer eller ikke mestrer. At det er litt sånn, vi kom oss jo gjennom, og det gikk jo greit og ingen ble sure. Men det var litt mer uro, skulle vi ha gjort noe på en annen måte? [...] I de gruppene hvor det er noen med den type atferd som er veldig urolig og pratsomme, eller som jeg kaller forstyrrende, som både gjør at jeg mister konsentrasjonen og de andre ungdommene mister

konsentrasjonen [...] at jeg ikke får sett de andre nok. Og at det kanskje er derfor, selv om man føler, selv om man kan gå derfra og jeg kjefta ikke for mye, de fikk gjennomført den aktiviteten vi tenkte, så sitter jeg likevel igjen med en dårlig følelse fordi det er noen jeg har sviktet. (Informant F)

Oppsummering og funn

Informant C ønsker mer kunnskap, særlig knyttet til et individperspektiv og hvordan det kan møtes. Informant B løfter frem et kunnskapsbehov for å innfri kirkens forventning om at det skal legges til rette for alle. To av informantene er nysgjerrige på hva som kommer ut av denne studien. Det kan bety at det er et behov for mer kompetanse på utfordrende atferd. Ferdigheten kommer i stor grad frem når informantene forteller og reflekterer rundt sine egne handlinger på hvordan de håndterer utfordrende atferd. Informantenes evner kan ikke kartlegges i denne studien, men det uttrykkes ofte i hva man er motivert for. Og alle informantene viser stor motivasjon for å møte og håndtere dette på en best mulig for den enkelte ungdom, og for gruppen som fellesskap. Når det kommer til holdninger er det også gjennomgripende at de ansatte ønsker det beste for ungdommene de møter. Informant D beskriver arbeid med tenåringer som meningen med livet. Mestringstro knyttes også til holdninger, der Informant F beskriver følelsen av å hverken mestre eller ikke mestre i vanskelige situasjoner, der det oppleves som at noen av ungdommene uansett blir sviktet.

Kollegaer er en viktig ressurs for egen kompetanseheving på utfordrende atferd. Alle informantene forteller gjennom intervjuet at de drøfter utfordrende situasjoner og strategier med kollegaer. Informant C beskriver en situasjon hun kunne vært enda mer på for å dele strategier med en kollega. Og informant E har med seg mange handlingserfaringer fra tidligere jobberfaringer og kollegaer.

Informant A bruker flere ganger ordet flaks, om det som i praksis er kompetanse. Selv når strategiene i historien som fortelles om gutten som etter en slåsskamp trengte tid var vellykket antyder informanten at det var flaks. Det betyr at informantene ikke alltid er bevisst sin egen kompetanse, spesielt den som er knyttet opp til erfaringer, intuisjon og taus kunnskap.

Et vesentlig funn i denne studien er at informantene hovedsakelig utvikler sin kompetanse gjennom erfaringer og refleksjoner rundt valg av strategier. Informant B beskriver det ved å si «du lærer jo noe hver gang du står i slike situasjoner».

4.4.1 Hvem drøfter de ansatte krevende situasjoner med?

Fem av seks informanter forteller hovedsakelig at de snakker med og drøfter sammen med kollegaer. Det er kollegaer de enten samarbeider med om konfirmantopplegget, eller som har tilsvarende arbeidsoppgaver i andre menigheter.

Vi er på en måte et stort team, og har de samme konfirmantoppleggene. Så en gruppesamling gjennomføres kanskje seks eller åtte ganger. Og da snakker vi sammen underveis, om hvordan det gikk og sånt. Låner erfaringer av hverandre. Er vi to som har vært på samme konfirmanttime og følte det gikk skikkelig dårlig, det var skikkelig slitsomt, så setter vi oss ned og snakker om det etterpå. (Informant F)

Det er kun informant B som nevner leder når de fikk spørsmål om hvem de kan snakke med når ting er krevende, eller det oppstår situasjoner de ikke vet hvordan de skal håndtere. Hun forteller at «Jeg har veldig kort vei til ... min sjef. Det er veldig deilig.»

To informanter nevner foreldre spesifikt som noen de kan drøfte situasjoner og tilfeller med. Flere informanter er innom det samme under andre spørsmål og temaer gjennom intervjuene.

Jeg har erfaring med at foreldre ofte ikke vil fortelle at det er noe med konfirmanten. Det gjør det jo også vanskelig. Fordi, altså, det er jo ingenting som er så vanskelig å tilrettelegge for noen, hvis du ikke vet at de trenger tilrettelegging. [...] Også har jeg blitt flinkere til å si ifra helt i starten, på det første foreldremøtet, at alt vi vet, det gjør det mye lettere. (Informant E)

Jeg rakk å snakke med en foresatt før ferien, og hun sa: «Ja, det overrasker meg at det har gått så lang tid før dere har ringt.» [...] Også sier hun: «Ja, jeg vet jo du har taushetsplikt, men jeg kan si at vi er jo på møter på skolen hele tiden. Og det kan jeg si vi er med vår og med den, og den og den.» Og da nevner hun jo alle som vi har. (Informant D)

Informant E og C løfter frem noen utfordringer i Den norske kirke:

Ja, det synes jeg kanskje er det vanskeligste i Den norske kirke, for det er egentlig ingen. For i skolen har du et nettverk. Altså du kan diskutere med eleven som det er utfordrende med, kollegaer, og ikke minst i team. (Informant E)

Det hadde også vært fint å ha noen utenfor [stabsfellesskapet] også, som man kunne forhørt seg med. Jeg har tenkt å etterlyse til Kirkerådet, at man burde hatt en som har god kunnskap om disse tingene. (Informant C)

Oppsummering og funn

Fem av informantene bruker i hovedsak kollegaer når de skal drøfte situasjoner de står i.

Tendensen er at de finner støtte, veiledning og drøfter strategier sammen med kollegaer som har kjennskap til de samme ungdommene, eller står i liknende arbeidsoppgaver andre steder. At de undervisningsansatte oppsøker andre for å dele erfaringer og diskutere strategier, kan være en suksessfaktor for å mestre fremtidige hendelser. Kun en informant nevner leder i denne sammenhengen. Hvorfor ikke flere nevner, eller drøfter med, lederen sin har ikke denne studien grunnlag for å fastslå.

To av informantene knytter foresatte til dette spørsmålet. Det ønskes informasjon fra, og kontakt med, foresatte. Fordi foresatte sitter med god kjennskap til sine ungdommer og kan ha erfaring med utfordringer og strategier som fungerer godt andre steder, blir de en viktig ressurs i arbeidet for undervisningsansatte.

Informant E og C påpeker at det i Den norske kirke mangler tilgang på faglige ressurspersoner og nettverk. Den norske kirke skiller seg ut fra skolesektoren ved å ikke ha et apparat, rådgivere med fagkompetanse eller veiledere som kan bistå ansatte, når lokal kompetanse ikke strekker til.

4.4.2 Hvordan mestre situasjoner bedre?

Informantene fikk spørsmål om hva som må til for at de skal mestre situasjoner med utfordrende atferd enda bedre. Her ble det gitt noen eksempler som veiledning, ressurser eller opplæring for å sette tankene i sving hos informantene. Fem av informantene trekker frem behov for mer kunnskap og/eller veiledning. Men det kommer også frem andre behov.

Jeg tror ressurser, både at man burde vært flere, men også at jeg helt sikkert hadde hatt godt av å ta en master i spesial pedagogikk. Også tror jeg noe av det også handler om hvilke muligheter vi har for å vite. For det er veldig mange foreldre, opplever jeg, som ikke informerer om f.eks ADHD, dysleksi osv. Og det gjør jo at vi står med helt blanke ark og aner ikke hva vi møter. Også dukker det opp ting underveis. (Informant B)

Tre av informantene trekker frem behov for mer informasjon fra foresatte for å kunne mestre situasjoner bedre.

Så lenge jeg får de beskjedene jeg trenger, at jeg vet fra foreldrenes side hva som er utfordringene, så er det i hvert fall lettere for meg å tilrettelegge. Og ikke minst på en måte da ha et enda mer sånn tydelig blikk på de som trenger litt ekstra. Og da er det også lettere å se, kanskje, før det smeller. Ja, så jeg tenker at det at man gir tydelig beskjed om hva som er utfordringene, det gjør det lettere for meg. (Informant E)

Informant D uttrykker et ønske om mer ressurser for å ansette personer som kan støtte opp om enkelte ungdommer. «Jeg mener at det her er mer enn man faktisk kan kreve av en vanlig lærer, eller en vanlig pedagog, også innenfor kirken», sier informant D, men uttrykker samtidig at kirken mangler et apparat hvor man har penger til å ansette en person i en liten eller større stilling når det blir for heftig.

Informant E uttrykker at hun «skulle jo ønske at det fantes et eller annet, et sted, man kunne henvende seg hvis man faktisk var bekymret». Hun forteller at hun har ringt barnevernet for å drøfte bekymringer anonymt, men at det ikke kommer så mye ut av anonyme drøftinger, at det fort stopper der. Informanten snakker også om viktigheten av å være et team som jobber sammen med konfirmanter. Et sted man kan snakke åpent sammen og legge fra seg, eller snakke om bekymringer. «Så det tenker jeg er superviktig, at man da sammen kan komme frem til strategier for hvordan man løser det», sier hun. To andre perspektiver kommer også frem i intervjuene. «Jeg tror nok for min del at det handler litt om å justere litt hva man ønsker og forventer at de skal komme gjennom på en time. Være bevisst egentlig. Hva er målet egentlig?», sier Informant F.

Vi må passe på at vi [ansatte] også legger inn pauser. For når vi ikke har pauser, så blir vi slitne og har ikke, eller jeg merker selv da, har ikke overskuddet til å tåle. [...] Det betyr ikke at alt er greit. Men at man skal tåle det, og kunne stå i det, ting da. Og at de [konfirmantene] skjønner at vi tåler det og. (Informant C)

Oppsummering og funn

Informantene har ulike behov for å mestre situasjoner med utfordrende atferd bedre. Fem informanter ønsker mer kunnskap eller veiledning. Informant D bemerker at det ikke finnes noe økonomisk apparat som kan bidra når det er behov for å sette inn ekstra personale på enkelte ungdommer. Også under dette spørsmålet vektlegges informasjon fra foresatte og mangel på mulighet til å drøfte situasjoner og strategier på et høyere nivå i kirken. Justering av forventinger til ungdommer, og det å legge inn nok pauser til å ha overskudd, trekkes også frem.

Flertallet av informantene ytrer behov for mer kunnskap og veiledning. Det er et tydelig behov for å øke kompetansen på hvordan de ansatte jobber med utfordrende atferd. Men det trengs også formell spisskompetanse i kirken generelt som ansatte kan få hjelp og støtte fra.

5 Drøfting

5.1 Utfordrende atferd

Informantenes beskrivelser av hva de legger i utfordrende atferd samsvarer i stor grad med Terje Ogdens definisjon om «vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende atferd, som har en negativ konsekvens for utøveren eller andre» (Ogden, 2022, s. 12). Alle informantene forteller at de opplever atferd som forstyrrer og går ut over gruppen som utfordrende. Halvparten av informantene forteller om konfirmanter i årets kull, som er mer krevende enn tidligere. Atferden er utfordrende for læringsmiljøet og stjeler oppmerksomhet og tid fra undervisningen (Hind et al., 2019, s. 431). Informant A deler utfordrende atferd inn i tre kategorier; atferd som gjør det vanskelig å gjennomføre et opplegg, ungdom som ikke evner å følge med på det som skjer og atferd som er farlig for dem selv eller andre. Denne kategoriseringen minner om Ogdens inndeling i undervisnings- og læringshemmende atferd, norm og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2022, s. 13-14).

Flere informanter kommer med eksempler knyttet til diagnoser som ADHD og sosial angst. Oppvekst nevnes også som forklaringsfaktor. Dette knyttes til et individperspektiv. Ogden påpeker at det lenge har vært et stort fokus på individperspektivet (Ogden, 2022, s. 23). Det er ikke så ensidig forståelse blant informantene. Informant A forteller at utfordrende atferd er avhengig av kontekst. Det ligger innenfor et systemperspektiv, hvor atferden forstås som et produkt av hvordan ungdommen og omgivelsene påvirkes av hverandre (Nordahl et al., 2005, s. 33). Informant F stiller spørsmålsteget ved om de må justere mål og undervisningsmetoder for å unngå eller redusere utfordrende atferd. Dette er også en forståelse i samsvar med systemperspektivet. Der faktorer i systemet og miljøet gjør at problemene fortsetter (Holland, 2015). Jeg har ikke analysert hvilke informanter som forholder seg mest til et individ, eller mer til et systemperspektiv, da de ikke har fått direkte spørsmål knyttet til dette. Det er gjennomgripende at begge perspektiver ligger til grunn for hvordan de møter og håndterer utfordrende atferd i konfirmantgruppene, og at det utfyller hverandre. En observasjon er at informantene har et individperspektiv i det proaktive arbeidet. Der flere av informantene er opptatt av å få tilgang til informasjon om diagnoser og forhistorier. Det kan se ut til at de i større grad benytter strategier innenfor et systemperspektiv når de møter og håndter utfordrende atferd.

5.2 Hvordan møte utfordrende atferd?

Pål Roland (2021) fremhever den autoritative voksenrollen som et redskap for å forebygge flere former for negativ atferd (s. 21). En viktig, men krevende oppgave, er å balansere relasjonsvarme og krav. Når ungdom har en god relasjon til de ansatte, er det lettere å godta forventninger som stilles til dem (Roland, 2021, s. 65). To elementer som peker seg ut i informantenes fortellinger av situasjoner er relasjon og grensesetting. Informant F uttrykker sammenhengen mellom disse når det fortelles: «Så føler jeg det er mange av dem det går an å ha en god relasjon til, selv om man også kjefter på dem».

Alle informantene gir flere eksempler på hvordan de bygger relasjon med ungdommene gjennom konfirmantåret. Flere nevner hvordan oppstarten av året brukes til å bli kjent med de enkelte ungdommene. Det skjer gjennom samtaler med konfirmantene, lek, lære navn osv. Informant D sier at «I begynnelsen er det mye med at de lærer oss å kjenne, og vi lærer dem å kjenne». Dette er i tråd med hvordan Fallmyr (2020) beskriver at relasjonsbygging er å se ungdommene og skape trygghet og tillitt (s. 37). Det samme gjelder Informant F sin prioritering av å ha noen samlinger som er mest sosiale. Informant C forteller at det skjer endringer i relasjonene på konfirmantleir, fordi da er de flere voksne som er ekstra til stede. Det informantene forteller om leir, og relasjonsbyggingen som skjer der, tyder på at leir gir flere forutsetninger for god relasjonsbygging, enn kortere undervisningssamlinger i lokalkirken gir. Som nevnt i analysen av informantenes situasjonsbeskrivelser fra konfirmantåret, kan faktorer for god relasjonsbygging knyttes til gruppestørrelse, antall ansatte som er til stede og tid de bruker sammen med ungdommene.

Klinge (2021) trekker frem tre kjennetegn for profesjonell relasjonskompetanse. Det er å bruke avstemmere, undersøke de unges psykologiske behov og å vise omsorg (s. 24). Dette stemmer i stor grad med hvordan informantene møter konfirmantene, både de med og de uten utfordrende atferd. Gjennom situasjonsbeskrivelser kommer det frem at informantene forholder seg profesjonelt og jobber for å bygge relasjon med alle ungdommene. Det kan være lettere å være vennlig mot ungdommene som smiler og søker kontakt med deg, enn de som avviser deg (Johannessen & Bakken, 2020, s. 97). Informantene forholder seg profesjonelt til ungdommene i hvordan de tar ansvar for relasjonen, selv om det er ungdommer de kan synes er vanskelig å forholde seg til i undervisningssamlingene. Informant E beskriver det slik: «Også kommer du på leir, og blir bedre kjent, også forandrer synet seg på den konfirmanten». Informant A er den eneste som

trekker frem at «Vi får jo ikke noe nær relasjon til alle sammen». Årsaken begrunnes med at det er store konfirmantkull med mange ungdommer.

Aubert og Bakke (2018) påpeker at egen subjektivitet preger det profesjonelle relasjonsarbeidet. For å møte andre mest mulig uten fordommer, er det viktig å utvikle kjennskap til egen ballast (s. 30-31). Ingen av informantene går inn på egne refleksjoner og selvinnsett i beskrivelser av hvordan de jobber relasjonelt med ungdommene. Siden ingen av spørsmålene i intervjuene fanger dette opp spesifikt, er det ikke mulig å vite hvilke analyser og refleksjoner de ansatte har gjort seg om egen ballast. Det kan se ut til at fokuset deres er mer utadrettet mot ungdommene, enn innadrettet mot seg selv når de forteller om relasjonsbygging.

Det kommer frem av informantenes beskrivelser at relasjonsbygging er en kontinuerlig prosess gjennom konfirmantåret. Relasjonsbygging knyttes til hvordan de møter alle konfirmantene, men også til forebygging og strategier i møte med utfordrende atferd. Informant E trekker frem at «Å være i menighet er jo relasjonsbygging». Det grunner ifølge informanten i behovet for gode relasjoner. Hun forteller at de ønsker at ungdommene skal fortsette i kirkens ungdomsarbeid etter konfirmanttiden. For at de skal ha lyst til det må de oppleve seg sett og møtt gjennom konfirmantåret, fastslår informanten. Relasjonsbygging får dermed en egenverdi utover det å være en del av en autoritativ voksenrolle som forebyggende faktor for utfordrende atferd.

I et autoritativt perspektiv kan vi forstå grensesetting som opplæring av sosial kompetanse og normer. Målet blir å forbedre den unges utvikling (Roland, 2021, s. 38). Grensene informantene skisserer indikerer dette, ved at de tar både den enkelte og fellesskapet på alvor. De legger til rette for trygge og inkluderende fellesskap der alle kan få utbytte av undervisningsopplegget og aktiviteter. Flere informanter knytter dessuten grensesetting til et trygt og godt fellesskap i gruppen, eller til sikkerhet på leir. Informant F sier: «Vi hadde strengere regler på konfirmantleiren enn vi har hatt». Grensesettingen blir ikke bare en hjelp for ungdommene med utfordrende atferd, men også en måte å møte og forebygge situasjoner som går ut over hele gruppa. Terskelen for å flytte ungdommer ut av det store fellesskapet er høy, men i ytterste konsekvens betyr det at ungdom som ikke klarer å fungere i gruppen, får tilrettelegging i mindre grupper. Ungdommene kan da få et eget opplegg. Informantene begrunner dette i at ungdommene får undervisning tilpasset deres modenhet og behov. Det kan også bidra til at ungdommene som blir værende i den

opprinnelige gruppen opplever større trygghet og tør å ta sin plass der, når de som har tatt mye plass og ødelagt for fellesskapet får et alternativt opplegg.

Informantene som opplever mye uro og grenseoverskridende atferd har i etterkant innført flere og strengere regler. To av informantene forteller at de overveier om alle konfirmantene på årets kull får bli med på leir. Ifølge Ogden (2022) er det å miste privilegier en effektiv måte å endre uønsket oppførsel på. Denne konsekvensen kan ikke settes inn før ungdommene har fått oppfordringer om å endre oppførselen sin først (s. 139). Dette er i tråd med advarselssystemet Informant B har innført blant årets konfirmanter. Første advarsel betyr samtale med konfirmant og foresatte, andre advarsel innebærer at konfirmanten må ha med foresatte på leir, og tredje advarsel innebærer at de ikke får delta på leir. Informant B reflekterer rundt systemet og sier «Ikke veldig, pedagogisk, kanskje?». Ser vi til Ogden, og hvordan atferd kan korrigeres gjennom grensesetting og tap av privilegier, så har dette advarselssystemet noe for seg. Det blir et verktøy for å forebygge eller redusere uønsket atferd.

Faren med å fokusere for mye på regler og grensesetting er å bli opptatt av disse kun for reglenes skyld. Da blir det fort mange maktkamper med ungdommene. På den andre siden kan en bli så forståelsesfull for hva ungdommene strever med, at man unngår å sette grenser. Da blir miljøet utrygt og kaotisk (Johannessen & Bakken, 2020, s. 127). Informantenes fortellinger indikerer at de jobber med å finne god balanse på grensesettingen. Det ligger også noe usikkerhet hos flere informanter på hvor de tenker det er fornuftig å sette grensen. Informant F lurer på om det mangler grensesetting overfor ungdom, og informant C forteller at «Jeg kunne sikkert vært litt strengere i noen situasjoner. Eller tatt tak i noen ting, uten at det hadde gjort noe».

Ansatte kan oppleve at ungdom kanskje motsetter seg regler, skaper situasjoner der nye grenser må settes, eller har sterke emosjoner i disse hendelsene. Likevel er det viktig med en respektfull håndtering av ungdommene, tilpasse seg modenheten deres, veilede dem og la dem medvirke til å finne frem til normer (Roland, 2021, s. 40-41). Denne balansegangen ser vi hos Informant A som tar tak i en truende atferd hos noen konfirmanter. Relasjon og grenser balanseres så godt i en autorativ voksenrolle, at ungdommene de hadde en nokså heftig alvorsprat med, kom og takket for en fin leir på slutten av konfirmantleiren.

En annen observasjon i analysen er at informanter forteller at ungdommer ikke nødvendigvis opplever konfirmasjonsopplegget som frivillig. «For det er jo noen som jeg har sagt [til] at det er frivillig å være her. Og da sier de: 'nei'», forteller Informant F. Flere informanter har fortalt til ungdommer med utfordrende atferd at det er frivillig og de må ikke være der. De opplever at konfirmantene ikke opplever det som frivillig selv. Informantene antyder at ytre motivasjonsfaktorer som penger, tradisjon og forventinger påvirker ungdommenes ønske om å fullføre konfirmantåret. Disse oppdagelsene skiller seg ut fra andre fritidsaktiviteter som vi kan anta har et større preg av indre motivasjon for å delta. Det kan påvirke hvilken motivasjon ungdommene har for å endre atferd. Dette kan gjøre det vanskelig å finne motivasjon til å tilpasse seg normer og kontekster de ikke ser noe stort poeng i å være en del av.

5.3 Hvordan håndtere utfordrende atferd?

Utfordrende atferd kan deles inn i de to formene internalisert og eksternalisert. Noen ganger vil disse formene overlappe hverandre. Omfanget av de to formene er nokså likt, men det er eksternalisert atferd som ofte får mest oppmerksomhet (Nordahl et al., 2005, s. 35). Det samme ser vi hos informantene. Flere av dem nevner at atferd som å være stille, eller å ha sosial angst, som går inn under internalisert atferd, kan være en utfordrende atferd. Men når de selv beskriver hva som oppleves utfordrende, så er det eksternalisert atferd. Et funn i analysen er derfor at de ansatte har funnet løsninger de opplever fungerer godt nok for å håndtere utfordringer knyttet til den internaliserte atferden.

Ogden (2022), beskriver internalisert problematferd som «barn og unges forsøk på å regulere sin emosjonelle og kognitive tilstand på en uhensiktsmessig måte slik at problemer vedlikeholdes eller forsterkes» (s. 148). For noen av konfirmantene kommer det til uttrykk i at de ikke håndterer å delta på leir og samlinger i store konfirmantgrupper. Informantene har i stor grad spesialtilpassede opplegg for dem som ikke tar del i det felles konfirmantopplegget. Det er i hovedsak den enkelte ungdommen som opplever problemene ved internalisert atferd, de kan ikke umiddelbart observeres av andre (Ogden, 2022, s. 163). Derfor er informantene avhengige av at ungdommene, eller som oftest foresatte, kontakter dem for å lage et tilpasset opplegg. «Før jeg begynte med det så hadde jeg jo ikke noe peiling på hva jeg gjorde. Så vi fant den veien sammen. Og det kan godt hende det var riktig», forteller Informant B. Det er den eneste informanten som så beskriver et ønske om mer spesialpedagogisk kompetanse på dette området. Forklaring på hvordan oppleggene

er lagt opp, kan tyde på at informantene generelt har funnet en form som de opplever å håndtere bra nok. Dermed problematiseres ikke atferden som utfordrende i deres jobbhverdag.

Ingrid Lund (2012) forklarer at sjenanse kan påvirke den enkelte ungdommen, men også forholdet de har til andre mennesker rundt seg (s. 15). Opplevelse av mestring i sosiale situasjoner vil gradvis øke den sosiale tryggheten. Det er viktig at konfirmantgruppen har et inkluderende miljø, som gir rom for ulike personligheter og egenskaper (Kvarme et al., 2017, s. 42). Dette samsvarer med Informant F sin erfaring. Informanten forteller om de stille og rolige ungdommene; «Du er usikker på om de har det bra, eller følger med, og vil gjerne inkludere dem og sånt». Ved å dele konfirmantene i enda mindre grupper på en av undervisningssamlingene ble miljøet annerledes. «Det var lettere å snakke med de som var stille», sier Informant F. En slik tilpasning kan vise seg å være en god hjelp, ikke bare for de mest utagerende konfirmantene som var målgruppen for tiltaket, men også for de mer stille ungdommene som kan kjenne på en utrygghet og mangel på mestring i undervisningsgruppene.

Ser vi på eksternalisert atferd, så har informantene et repertoar av strategier de bruker i ulike situasjoner. I analysedelen kommer det frem at de benytter strategier som: å avvende situasjoner, leser ungdommens behov, romme følelsene deres, legge til rette for at konfirmantene kan avreagere, ansatte trekker seg bort fra eskalerende situasjoner til konfirmanten har roet seg ned, unngå å kjeft eller å bli sint, men heller møte ungdommene med tålmodighet og undring, sette inn flere ansattressurser, ansvarliggjøring for ødelagte ting, sette seg nærmere urolige ungdom, plassere dem ulike steder i rommet eller dele i mindre grupper. Såkalte negative konsekvenser er nødvendige når ungdommen må rydde opp etter seg, eller erstatte noe de har ødelagt (Ogden, 2022, s. 138). Dette har Informant E benyttet seg av i etterkant av leir. Informanten forteller om konfirmanter som risset inn ting på veggen på leirstedet. De måtte dekke de økonomiske utgiftene til oppussing.

Ogden (2022) deler den eksternaliserte atferden inn i tre nivåer av alvorlighet (s. 13-14). En slik nivåinndeling kan være til hjelp når undervisningsansatte skal velge strategier som fungerer i utfordringene de står i. Første nivå handler om bråk, uro og avbrytelser. En atferd som er lærings- og undervisningshemmende. Mange av strategiene informantene benytter brukes inn i denne kategorien og fungerer relativt godt på denne typen atferd. Det kommer særlig frem i de

eksemplene der informanter har opparbeidet seg en trygg og god relasjon med ungdommene samtidig som det settes tydelige krav og grenser. Roland (2021) poengterer at denne atferden kan korrigeres ved en autoritativ pedagogstil, men at det er et langsiktig arbeid (s. 56). En utfordring informantene står i er at undervisningssamlingene er relativt korte og de samles sjeldent. Noen ganger er det snakk om halvannen times månedlige samlinger. Det sier seg selv at det er begrensende på hvordan de da kan jobbe langsiktig med korrigerende av atferden. Særlig i de gruppene der ungdommene går på samme skole og tar med seg sine roller derfra inn i den nye konteksten. Å bryte opp slike mønstre fra andre miljøer, til nye kontekster der mye av situasjonen kan oppleves lik for ungdommen, tar tid. Det tar tid både i et individ- og et systemperspektiv.

Det andre nivået er en norm- og regelbrytende atferd. Den går på tvers av hensynsfull atferd og går utover samhandling med andre (Ogden, 2022, s. 13). Det er krevende for ansatte å stå i atferd som konflikter, utestengelse og emosjonelle vansker. De må være sensitive, og i forkant, for å fange opp følelser eller ulike sosiale prosesser i gruppa (Roland, 2021, s. 56-57). Dette kommer særlig frem i Informant C sin beskrivelse av mobbing via sosiale medier av konfirmanter. Her har informanten vært sensitiv og klart å fange opp at det skjer i gruppen og forsøker å håndtere det med å gi beskjed om at det ikke er greit. Men situasjonsbeskrivelsen viser at informanten ikke sitter på strategier som er gode nok for å følge opp, håndtere og løse opp i situasjonen. Informant B forteller om en konfirmant som hadde en del utfordrende atferd. En gang løp han ut av kirkerommet på slutten av konfirmantsamlingen. Informanten forsøker å stoppe han ved å stille seg opp foran ham. Konfirmanten slår ned armene hennes for å komme seg forbi og ut. Informanten erkjenner at det var en dårlig strategi. Det inviteres til et møte med gutten og foresatte. Der kom det frem at gutten følte seg innesperret i situasjonen. Samtalen førte til at informanten fikk en forståelse av hvorfor ungdommen handlet som han gjorde. Når de ansatte ikke kjenner til, eller har erfaring med relevante strategier for krevende situasjoner handler de på impuls. For å kunne håndtere slike situasjoner på en bedre måte, og hjelpe konfirmantene, er det viktig å vite hvorfor de gjør som de gjør. En slik innsikt gjør det enklere for de ansatte, som jobber med et systemperspektiv, å forebygge eller håndtere atferden. Etter en annen episode med en konfirmant som hadde utagert Informant B ut at «hans måte å av reagere på var å sitte og scrolle på telefonen. Satt bare å scrollet. Kikket ikke. Leste ikke». Informant B forteller videre at han fikk lov til det, og da roet alt seg. Igjen handler det om å observere situasjoner og være i forkant for å fange opp følelser og sosiale prosesser hos ungdommene.

Det tredje nivået hos Ogden er alvorlige atferdsproblemer. De kan innebære lovbrudd, vold, rømning og motarbeidelse av voksenautoriteter (Ogden, 2022, s.14). Når atferden ligger på dette nivået, strever informantene med finne gode strategier for å håndtere atferden. Noen av informantene forteller hvordan ungdom med det de omtaler som ekstrem atferd, ikke får delta på leiren om de ikke kan følge normer og regler som blir gitt. Informant A forteller om tre konfirmanter på leir, som de jobbet for å inkludere i miljøet. «Men plutselig så stikker de av. Kjører av sted med båt og var borte. Så vi ringte dem og de tok ikke telefonen», forteller Informant A. Da de etter hvert kom tilbake endte det opp med at de ble sendt hjem fra leir. For informanten var det viktig å informere konfirmantene og foresatte om at årsaken til at de ble sendt hjem var at de forsvant fra leiren. Dette var ungdom som bar med seg mange nederlag fra skole og andre arenaer, så det var viktig for informanten å skille mellom person og sak når avgjørelsen ble tatt. Informant D forteller også om en situasjon der noen konfirmanter truet og viste en grenseskridende atferd. Da fungerte ikke strategiene som ellers ble brukt i møte med sinte og frustrerte ungdommer. Informant D uttrykker en fortvilelse over å mangle strategier for å håndtere og hjelpe disse ungdommene. Roland (2021) skriver at det kreves høy kapasitet hos pedagogen for å skape forbedringer på dette nivået. Det handler om god kompetanse gjennom utdanningsnivå og erfaring, om å ha motivasjon til å jobbe med dette og i tillegg ha en inkluderende holdning (s. 57). Slik informantene beskriver ulike situasjoner og egne handlingsmønstre, virker de til å ha høy motivasjon for å håndtere atferden på en god måte, og en stor bevissthet rundt egen holdning til å inkludere alle i fellesskapet. Det det skorter på er erfaring og relevant høyere utdanning for å mestre dette. For å håndtere ungdom med alvorlig atferdsproblemer trengs det i skolen en tverretattlig innsats med samarbeid mellom skole og hjem, hjelp fra PPT, BUP, barnevern e.l. (Roland, 2021, s. 14). Da er det krevende for ansatte i fritidssektoren som møter på den samme atferden, uten tilgang til et tverrfaglig nettverk de kan samkjøre strategier og hjelpen rundt ungdommene. Her må de undervisningsansatte lene seg på egen erfaring og kunnskap, eventuell kollegaers kompetanse eller foresattes ønske om å involvere seg for å hjelpe ungdommene på denne arenaen.

5.4 Kompetanse

En reduksjon, eller effektiv forebygging, av krevende utfordrende atferd forutsetter høy kompetanse hos dem som lager og gjennomfører tiltak og strategier for håndtering av atferden (Nordahl et al., 2005, s. 136). Hvordan de ansatte tolker konfirmanter og situasjoner baseres på

deres kompetanse. Det igjen påvirker hvilke strategier de velger å benytte. «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2021, s.44). Med utgangspunkt i denne definisjonen så har informantene, basert på hva de forteller gjennom intervjuene, mye kompetanse på utfordrende atferd. Likevel oppleves det for flere av informantene at kompetansen ikke er god nok for å håndtere all type utfordrende atferd hos ungdommene. Det gjelder spesielt når atferden blir mer alvorlig.

Kunnskap knyttes til det man vet, eller tror at man vet. Det handler om fakta, antakelser om relasjon og årsakssammenhenger og metoder. Mye av denne kunnskapen om hvordan en oppgave bør løses er taus kunnskap (Lai, 2021, s.45). To av informantene er nysgjerrige på hva som kommer ut av denne masteroppgaven. Det kan tyde på et behov for mer kunnskap om utfordrende atferd i kirken. Ferdigheter ligger tett på de praktiske handlingene. Det kan bl.a. være å analysere behov, vurdere løsninger og tolke situasjoner (Lai, 2021, s.47-48). Informant A bruker ordet flaks om situasjoner der strategiene som ble brukt fungerte godt. Selv når strategiene i historien som fortelles om gutten som etter en slåsskamp trengte tid var vellykket, så sier Informant A at «det var det jo bare råflaks». Her blandes opplevelsen av flaks med det som Lai beskriver som ferdigheter. Det kan tyde på at informantene ikke alltid er bevisst sin egen kompetanse. Spesielt ikke den som handler om ferdigheter, som er «evnen til å utføre komplekse, velorganiserte atferdsmønstre på en smidig og tilpasningsdyktig måte for å nå definerte mål» (Lai, 2021, s.47). Evner viser til stabile egenskaper, kvaliteter og talenter, og uttrykkes ofte gjennom det vi er motivert for (Lai, 2021, s.48-49). Informantenes evner kan ikke kartlegges gjennom denne studien. Men alle informantene viser stor motivasjon for å møte og håndtere utfordrende atferd på en best mulig måte for den enkelte ungdom, og for gruppen som fellesskap. Når det kommer til holdninger er det også gjennomgripende at de ansatte ønsker det beste for ungdommene de møter. Informant D beskriver arbeid med tenåringer som meningen med livet.

Et flertall av informantene uttrykker ønske om mer kompetanse på utfordrende atferd, eller innen spesialpedagogikk. Informant C ønsker mer kunnskap, særlig knyttet til diagnoser som har et individperspektiv og hvordan det kan møtes. Informant B forteller at hun ikke har noe utdanning innen spes.ped. men at det er noe hun ønsker hun hadde mer av; «For det er også noe som forventes fra kirka. For vi skal legge til rette for alle. Og det er jo ingen av oss som har den

kompetansen, nesten.» En rapport om kompetansebehov hos de som jobber med undervisning i Den norske kirke fant at 86 % oppga at de hadde behov for mer kompetanse om spesialpedagogisk kunnskap, spesielle behov og ulike diagnoser o.l., for å utføre det arbeidet de gjør (Horsfjord et al., 2015, s. 79). Informant F forteller at i «de fleste situasjoner [med utfordrende atferd] føler jeg kanskje at man hverken mestrer eller ikke mestrer. [...] Det gikk jo greit og ingen ble sure. Men det var litt mer uro, skulle vi ha gjort noe på en annen måte?». Det viser hvor komplekst det er å bygge seg en høy kompetanse på dette feltet.

Stortingsmeldingen om kompetansereformen fremhever at den viktigste læringen skjer i det daglig med at ansatte får nye og læringsrike oppgaver eller utfordringer, og at de lærer av sine kollegaer. Denne formen for læring har bedre effekt enn formalisert opplæring (Meld. St.14 (2019-2020), s 16). Dette står i stil med hvordan informantene bygger sin kompetanse på utfordrende atferd. Det skjer i stor grad gjennom praktiske utfordringer i samspill med ungdommene, og gjennom samtaler og drøftinger av tematikken med kollegaer. Tendensen er at informantene finner støtte, veiledning og drøfter strategier sammen med kollegaer som har kjennskap til de samme ungdommene, eller står i liknende arbeidsoppgaver andre steder. Informantene har bygd seg opp årevis med erfaring. Alle informantene har brukt kollegaer for å drøfte utfordrende atferd. Den pedagogiske utdanningen de har med seg blir en plattform for kontinuerlig kompetanseutvikling (Skogen, 2019, s. 665). Stortingsmeldingen løfter frem en politikk der alle skal få mulighet til å fornye og supplere sin kompetanse, samtidig som kompetansegapet mellom kompetansen arbeidslivet trenger og kompetansen arbeidstaker har, tettes (Meld. St.14 (2019-2020), s 14).

Et vesentlig funn i denne forskningen er at informantene hovedsakelig utvikler sin kompetanse gjennom erfaringer og refleksjoner med kollegaer om valg av strategier. Informant B beskriver det ved å si «du lærer jo noe hver gang du står i slike situasjoner». Skaalvik og Skaalvik (2021) beskriver at om den ansatte ikke tror de vil mestre oppgaven, vil de helst unngå slike situasjoner og aktiviteter. De senker raskt innsatsen eller gir opp i møte med utfordringer (s. 153). Når vi ser hvor viktig erfaringer og mestringsopplevelser har vært for informantenes utvikling av kompetanse på utfordrende atferd, så er det avgjørende at nyansatte har mestringsstro for å bygge kompetansen på utfordrende atferd, i stedet for å gi opp.

I tillegg til kompetanse er det behov for veiledning, oppfølging og relevante tilbakemeldinger på om det man gjør fungerer. Ekstern faglig støtte og tilbakemelding fra fagfolk gjør arbeidet med å sikre kvalitet i forebygging og systematisk tiltaksarbeid inn mot utfordrende atferd lettere (Nordahl et al., 2005, s. 136-137). Fem av informantene bruker i hovedsak kollegaer når de skal drøfte situasjoner de står i. Kun en informant nevner leder i denne sammenhengen. Informantene ønsker også informasjon fra foresatte, med deres kjennskap til ungdommenes utfordringer og mulige måter å tilpasse konfirmantåret på. Informant E og C påpeker at det i Den norske kirke mangler tilgang på faglige ressurspersoner og nettverk. Den norske kirke skiller seg ut fra skolesektoren ved å ikke ha et apparat, rådgivere med fagkompetanse eller veiledere som kan bistå ansatte, når lokal kompetanse ikke strekker til.

Informantene ble spurt om hva som skal til for at de mestrer situasjonen med utfordrende atferd enda bedre. Noen fikk eksempler som veiledning, ressurser, rammer og opplæring. Av svarene deres kommer det frem at de har ulike behov for å mestre situasjoner bedre. Fem informanter ønsker mer kunnskap og veiledning. Det vektlegges også ønske om mer informasjon fra foresatte. Informant F uttrykker at «Jeg tror nok for min del at det handler litt om å justere litt hva man ønsker og forventer at de skal komme gjennom på en time», og å være bevisst på hva målet er. Informant C nevner at det er viktig å legge inn pauser for de ansatte, så de har overskudd til å tåle å stå i det som skjer. Informant D bemerker at det ikke finnes noe økonomisk apparat som kan bidra når det er behov for å sette inn ekstra personale på enkelte ungdom.

6 Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt problemstillingen «Hvordan møter og håndterer undervisningsansatte i Den norske kirke konfirmanter med utfordrende atferd?». Fire forskningsspørsmål har vært en hjelp i prosessen. Det første forskningsspørsmålet undersøkte hva slags atferd de undervisningsansatte opplever som utfordrende. Flere informanter nevner at internalisert atferd kan være utfordrende. Det er likevel den eksternaliserte atferden de forteller at utfordrer mest. Atferden er forstyrrende for gruppa eller undervisningen. Tre informanter erfarer mer alvorlig utfordrende atferd, blant noen av årets konfirmanter, enn tidligere. En observasjon er at informantene har et individperspektiv i det proaktive arbeidet, med fokus på å få tilgang på diagnoser og individuelle utfordringer det kan tilrettelegge for. Systemperspektivet kommer i stor grad frem når informantene snakker om strategier. Da ser de mer på konteksten som atferden utspiller seg i, og hvordan de kan gjøre noe med den.

Det andre forskningsspørsmålet tar for seg hvordan de undervisningsansatte møter utfordrende atferd. To elementer som peker seg ut i informantenes fortellinger er relasjonsbygging og grensesetting. Relasjonsbyggingen skjer gjennom hele året. Gjennom situasjonsbeskrivelser fra informantene knyttes faktorer for god relasjonsbygging til gruppestørrelse, antall ansatte som er tilstedte og tid de bruker sammen med ungdommene. Informantene som har opplevd mye uro og grenseoverskridende atferd har innført flere og strengere regler for påfølgende konfirmantkull. Noen av informantene vurderer å frata konfirmanter med en grenseoverskridende atferd privilegier som å delta på leir. Informantenes fortellinger indikerer at de jobber med å finne balanse på grensesettingen, slik at atferden ikke går utover gruppen og fellesskapet. Et sentralt funn er at informanten i stor grad streber etter å være en autoritativ voksenrolle i møte med ungdommene.

Forskningsspørsmål tre undersøker hvordan utfordrende atferd håndteres i konkrete situasjoner. Informantene problematiserer ikke internalisert atferd, men lager tilpassede opplegg for dem det gjelder. Et funn i analysen er at de ansatte har funnet strategier de opplever fungerer godt nok for å håndtere den internaliserte atferden. Tar vi utgangspunkt i Ogdens (2022) inndeling av utfordrende atferd har informantene gode erfaringer og et stort utvalg av strategier for å håndtere utfordrende atferd på første, og til dels andre nivå. En utfordring er at samlingene er korte og relativt sjeldent. Det gjør det vanskelig å bryte opp i mønstre og roller som ungdom tar med seg fra skolemiljøet sitt. I møte med alvorlige atferdsproblemer opplever flere av informantene mangel på mestring og

handlingsalternativer. Strategiene de har erfaring med å bruke, fungerer ikke i disse situasjonene. Flere informanter trekker frem mangelen på noen å henvende seg til for råd og veiledning i kirken.

Det fjerde forskningsspørsmålet ser på betydningen de ansattes kompetanse har for muligheter til å mestre ungdommenes atferd. Informantene har ikke formell utdanning innen spesialpedagogikk, selv om flere ønsker seg mer kunnskap på området. De har kompetanse på å håndtere utfordrende atferd som ikke er for alvorlig. De setter seg inn i diagnoser og utfordringer når foresatte informerer om dette. Kompetansen og erfaringer til de ansatte styrer hvilke strategier de velger å bruke. Strategivalgene bærer preg av holdningen om å inkludere alle i fellesskapet. Et sentralt funn i oppgaven er at informantene hovedsakelig utvikler sin kompetanse gjennom erfaringer, og til dels gjennom refleksjoner om strategier med kollegaer.

Funnene knyttet til problemstillingen viser at de undervisningsansatte møter ungdom med en autoritativ lederstil, og de har et erfaringsbasert utvalg av strategier de benytter for å håndtere utfordrende atferd. Informant B beskriver det godt når hun sier «du lærer jo noe hver gang du står i slike situasjoner». Når det kommer til de mest alvorlige tilfellene har de få handlingsalternativer å velge mellom, og opplever at strategiene de vanligvis bruker ikke fungerer etter hensikten. Det viser til et behov for stadig kompetanseheving på tematikken, både hos ansatte som møter på nye situasjoner, og for nyansatte som ikke har opparbeidet seg en verktøykasse med strategier. Informanter etterlyser også mulighet for ekstern veiledning, når lokal kompetanse ikke strekker til.

Det er spesielt tre temaer fra denne masteroppgaven jeg mener det er nyttige å forske videre på. Det første er ungdommenes opplevelse av situasjonene, og hvordan de opplever seg møtt i konfirmantopplegget. Et slikt prosjekt ville stilt svært høye krav til det forskningsetiske ved behandling av sensitive opplysninger. For det andre ville det vært interessant å undersøke hvordan arbeidsgivere legger til rette for erfaringsutveksling og kompetanseheving blant sine ansatte. Spesielt hos nyansatte som enda ikke har opparbeidet seg den samme mestringsfølelsen og erfaringen med å håndtere utfordrende atferd hos ungdommer, som informantene har. Det tredje temaet for videre forskning bygger på denne studiens problemstilling og funn. Halvparten av informantene fortalte om mer krevende atferd hos ungdommene i år, uten at de har gode strategier for å møte og håndtere dette. Det vil være svært nyttig å undersøke hvilke strategier som fungerer i møte med svært krevende eksternalisert atferd på ikke-formelle arenaer.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). «Det er et kjemperart system!» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse for rom og læring* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Aagre, W & Wiig, A. C. (2022). Hvem er de unge? I W. Aagre & A. C. Wiig (Red.), *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (3. utg., S. 11-28). Fagbokforlaget.
- Aagre, W & Wiig, A. C. (2022). De unges arenaer. I W. Aagre & A. C. Wiig (Red.), *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (3. utg., S. 209-263). Fagbokforlaget.
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(2), 45–75.
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Bakken, A., Hegna, K. & Sletten, M. A. (2021). Offline, online. Digitale ungdomsliv gjennom tre tiår. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen* (s. 30-61.). Cappelen Damm akademiske.
<https://doi.org/10.23865/noasp.142>
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations* 45(4), 405-414.
<https://doi.org/10.2307/585170>
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2021). A Comprehensive Meta-Analysis of Randomized Evaluations of the Effect of Child Social Skills Training on Antisocial Development. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 7(1), 41–65. <https://doi.org/10.1007/s40865-020-00142-8>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers, J and how they cope. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 189-211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>

- Den norske kirke. (2010). *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler*.
https://www.kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/planer-visionsdokument-og-strategier/plan_trosopplaering_bokmaal.pdf?id=1352504
- Den norske kirke. (2015). *Protokoll: Kirkemøtet 2015. Trondheim, 9.-15. april*.
https://www.kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/kirkemotet/2015/saksdokumenter/protokoll_kirkemotet_2015.pdf
- Ertesvåg, S. K. & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and Reduction of Behavioural Problems in School: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 27(6), 713-736.
<https://doi.org/10.1080/01443410701309258>
- Fallmyr, Ø. (2020) *Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Forskrift om utførelse av arbeid. (2011). *Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav* (FOR-2011-12-06-1357). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-06-1357>
- Hesselberg, F. & Tetzner, S. v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hind, K., Larkin, R. & Dunn, A. K. (2019). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424-437.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: - krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Holland, H. (2015, 18. mars). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Forebygging.no.: kunnskapsbase og tidsskrift for helsefremmende og rusforebyggende arbeid. <https://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Varig-atferdsendring-hos-barn--krever-varig-atferdsendring-hos-voksne/>
- Horsfjord, H., Sørensen, T., Heiene, G., Leganger-Krogstad, H. & Holmqvist, M. (2015) *Kompetanse, utdanning og motivasjon: en kartlegging av undervisningstjenesten i Den norske kirke*. (MF-rapport 1:2015). MF – Det teologiske Menighetsfakultet.
<https://hdl.handle.net/11250/2835147>
- Hove, S. (2010). Bidrar praksisens utfordringer til yrkesetisk utvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(5), 396-411. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-05-05>
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, K. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro: Utfordrende atferd og barns mulighet for læring*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klinge, L. (2016a). *Lærereens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærereens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. [Doktorgradsavhandling, Københavns Universitet. Danmark].
<https://curis.ku.dk/portal/files/159824626/Ph.d. 2016 Klinge.pdf>
- Klinge, L. (2016b). Lærereens relationskompetence er en nødvendig innovativ kompetence. *Tidsskrift for Professionsstudier*. 12(23), 44–52. <https://doi.org/10.7146/tfp.v12i23.96725>
- Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse*. Cappelen Damm.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordic Studies in Education* Volume, 25(1), 3–15. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-02>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvarme, L. G., Flaten, K. & Thu, G. (2017). Stille barn. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn: Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 31-47). Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2021). *Strategisk kompetanseledelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2015). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. (2019-2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Arnesen, A., Bjørnebekk, G. Crozier, W. R. & Coplan, R. J. (2023). Characteristics of Teacher-Nominated Shy Students in Norwegian Elementary Schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(2), 263-274.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2027582>
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

- Nissen, M. & Skærbæk, E. (2014). Hva er psykososialt arbeid? I M. Nissen & E. Skærbæk (Red.), *Psykososialt arbeid: Fortellinger, medvirkning og fellesskap* (s. 11-28). Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Arnesen, A., Crozier, W. R., Bjørnebekk, G. & Coplan, R. J. (2022). Teachers' strategies for managing shy students' anxiety at school. *Nordic Psychology*. <https://doi.org/10.1080/19012276.2022.2058072>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Skau, G. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm.
- Skogen, K. (2019). Skole for en mangfoldig elevgruppe: Skoleledelsens utfordring når det gjelder elever med spesielle behov. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 662-679). Cappelen Damm.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 15. juni). *Den norske kirke*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/den-norske-kirke>
- Syvertsen, M. R. (2022). *Ungdomshjernen: Vill og visjonær*. Bonnier Norsk Forlag.
- Tanggaard, L. (2017). Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: Syv tradisjoner* (s. 81-102). Hans Reitzels Forlag.
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417-431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Øen, K., Krumsvik, R. J. & Skaar, Ø. O. (2023). Inclusion in the heat of the moment: Balancing participation and mastery. *Frontiers in Education*, (8), 1-14.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.967279>

Vedlegg

Vedlegg 1: Svar på meldeskjema til Sikt: Vurdering av behandling av personopplysninger.



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i pedagogikk, spesialisering i spesialpedagogikk rettet...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 987875	Vurderingstype Standard	Dato 03.03.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Masteroppgave i pedagogikk, spesialisering i spesialpedagogikk rettet mot andre læringsarenaer og velferdstjenesterspesialpedagogikk, ved USN, våren 2023

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Tone sunde

Student

Silje Merete Ljosland Vaksvik

Prosjektperiode

19.02.2023 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.01.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om religion.

TREDJEPERSONER

For å hindre at det fremkommer identifiserende opplysninger om tredjepersoner, bør du understreke for informantene at de må unnlate navn og eventuelle andre identifiserende karakteristikk ved beskrivelser av hendelser og personer.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Masteroppgave om hvordan undervisningsansatte møter og håndterer utfordrende atferd hos konfirmanter»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan undervisningsansatte i Den norske kirke møter og håndterer utfordrende atferd hos konfirmanter i sin konfirmantundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave i pedagogikk, med spesialisering i spesialpedagogikk rettet mot andre læringsarenaer og velferdstjenester. Masteroppgaven har et omfang på 30 studiepoeng.

Formålet er å undersøke problemstillingen «Hvordan møter og håndterer undervisningsansatte i Den norske kirke konfirmanter med utfordrende atferd?», og hvilken kompetanse de opplever at de har (eller mangler) på dette området.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har tatt kontakt med undertegnede student i forbindelse med at hun har søkt etter informanter gjennom sosiale medier.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det er intervju. Det vil ta rundt 45 minutter. Det tas lydopptak og notater fra intervjuet. Spørsmålene i intervjuet vil bl.a. handle om dine erfaringer med utfordrende atferd og dine kunnskaper og erfaringer på området.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun student som har tilgang til navn og kontakinfoen din. Disse oppbevares adskilt fra øvrige data.
- Enkelte data som kjønn, alder, sted, bakgrunn el.l. kan bli utelatt eller endret for å ivareta anonymiteten i den ferdige masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, i august 2023. Eventuelt januar 2024 om oppgaven må utsettes pga. sykdom el.l., eller ikke godkjennes i første omgang.

- Etter prosjektslutt vil alle lydopptak og personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved veileder Tone Sunde, [REDACTED] / [REDACTED]
- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Silje Merete Ljosland Vaksvik, [REDACTED]
- Vårt personvernombud ved USN: Paal Are Solberg, Paal.A.Solberg@usn.no, 35575053/91860041

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Tone Sunde
(Veileder)

Silje Merete Ljosland Vaksvik
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Masteroppgave om hvordan undervisningsansatte møter og håndterer utfordrende atferd hos konfirmanter», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

(semistrukturert)

Innledning

Info om hvem jeg er, mastergraden, forskningsprosjektet, lydopptak, transkribering, sletting, lengde på intervju og mulighet til å trekke seg. Anonymisere tredjepersoner i eksempler.

Spørsmål (og eventuelle oppfølgingsspørsmål)

1. **Kan du fortelle kort om din bakgrunn (utdanning, jobberfaringer)?**
2. **Hvordan er konfirmantopplegget lagt opp hos dere?**
3. **Hva legger du i begrepet utfordrende atferd?**
 - Hva synes du er utfordrende? Eksempler?
4. **Kan du fortelle om en situasjon med utfordrende atferd, som du opplevde at du ikke mestret?**
 - Husker du hva som skjedde før denne episoden (triggere)?
 - Hvilke strategier ble brukt?
 - Hvordan bygger du relasjoner med ungdom som har en atferd du synes er utfordrende?
 - Hvem kan du kontakte eller drøfte med når du opplever vanskelige situasjoner i jobben din?
5. **Kan du fortelle om en situasjon med utfordrende atferd, som du opplevde at du mestret godt?**
 - Hvilke handlingsalternativer/strategier bruker du?
6. **Hva skal til for at du opplever at du mestrer situasjoner med utfordrende atferd bedre?**
 - Eks. veiledning, ressurser, rammer og opplæring
7. **Har du gjort endringer i undervisningsopplegget ditt, som har påvirket utfordrende atferd blant ungdommene?**
 - Har du opplevd endringer i relasjonen før og etter leir?
 - Temabasert undervisning? Gruppestørelse? Flere ressurser: tid/ansatte
8. **Hvordan jobber dere for å forebygge?**
 - (relasjoner, kontakt med foresatte, flere ansattressurser, varierende undervisningsopplegg)?
 - Hva tenker du er årsaken til at ungdommen/e gjør dette (agerer som de gjør)?
 - Finnes det andre måter å legge opp undervisningssamlingene lokalt, som kan virke mer forebyggende?
9. **Har du noe mer du tenker på/ønsker å si om dette temaet?**