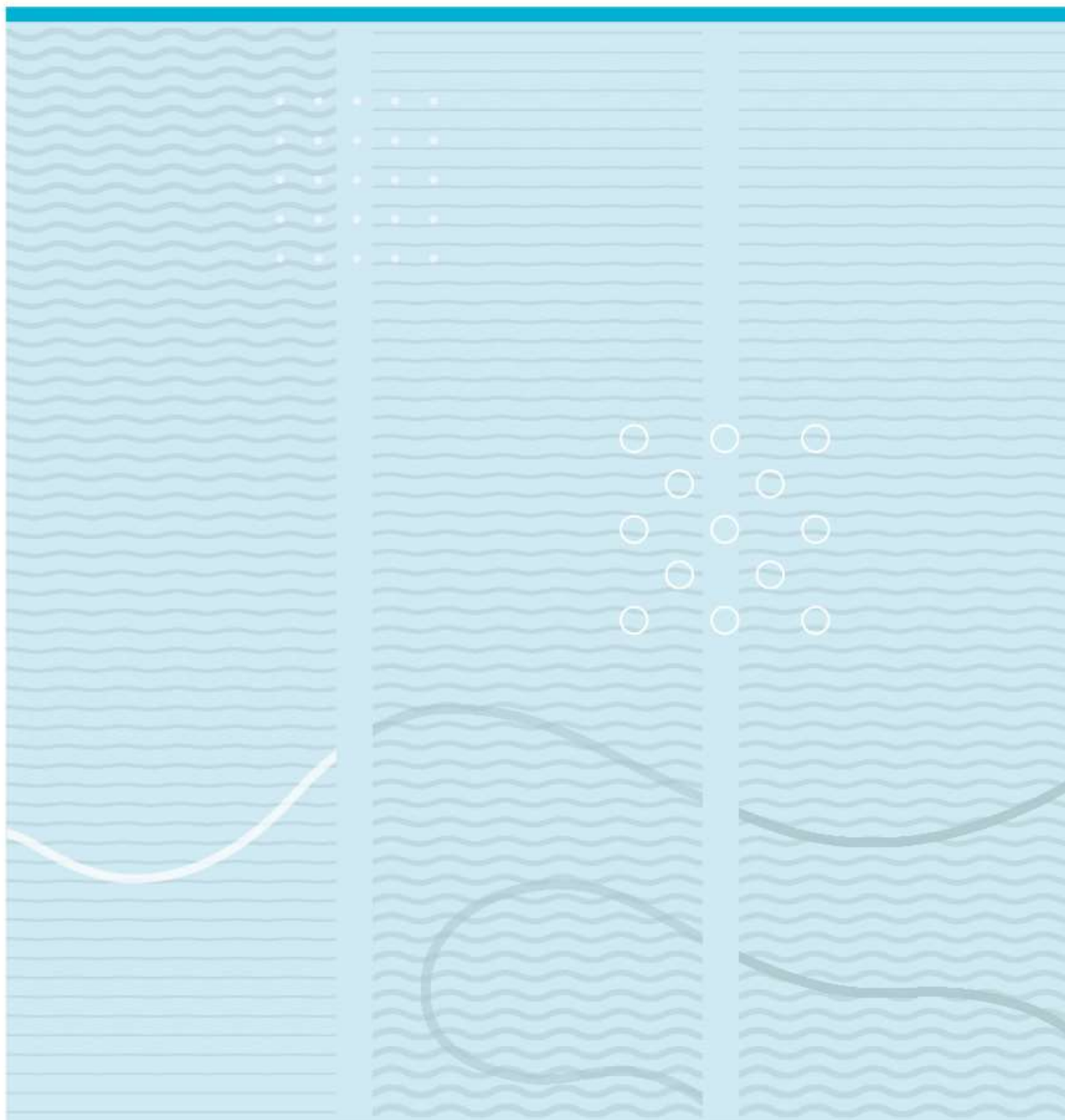


Frida Sveinsdatter Sæbbe

«Innenfor skolens fire vegger, er det ikke læreren man først tenker på å ivareta.»

En kvalitativ studie om læreres egen oppfatning av atferdshåndtering



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Frida Sveinsdatter Sæbbe

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere opplever sitt eget handlingsrom i møte med uønsket atferd. Bakgrunnen for at det var ønskelig å undersøke denne tematikken, var i hovedsak egne erfaringer og opplevelser som bidro til å skape en økt interesse for et meget dagsaktuelt tema.

Dette er en kvalitativt rettet studie, og datamaterialet er samlet inn ved bruk av semistrukturert intervju. På forhånd ble det utarbeidet en intervjuguide med ulike kategorier av spørsmål. Det innsamlede datamaterialet ble analysert ved bruk av en tematisk analysetilnærming. I ettertid av den tematiske analysen, ble svarene kodet og kategorisert og analysert. Disse blir belyst ved bruk av illustrerende figurer gjennom oppgavens resultat og diskusjonskapittel.

Det ble samlet inn et omfattende datamateriale, som viser til mange faktorer som kan påvirke opplevelsen lærere har av eget handlingsrom i møte med uønsket atferd. Resultatene var hverken positive eller negative, men viser til en sammensatt blanding av opplevelser innenfor en lærers arbeidsdag.

Funnene som ble gjort i studiens datamateriale, viser til at opplevelsen av et handlingsrom i møte med uønsket atferd, i stor grad kan sies å være situasjonsbetinget. Studien forsøker å identifisere ulike komponenter, tematiske begreper, som tilsynelatende bidrar til å påvirke denne opplevelsen. Slikke komponenter kan sies å være atferdskompetanse, samarbeid, rutiner med mer. Handlingsrommet påvirkes også av både ytre og indre grenser. I tillegg viser det seg at handlingsrommet i stor grad kan sies å bli påvirket av læreres følelser.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	7
1 Innledning.....	9
2 Avgrensninger, relevans, aktualitet og problemstilling	10
2.1 Relevans og aktualitet	10
2.2 Problemstilling:.....	10
3 Teoretisk rammeverk.....	11
3.1 Lærerprofesjonen.....	11
3.1.1 Opplæringsloven og forskrifter	13
3.1.2 Andre lovverk	15
3.1.3 Handlingsrom	17
3.2 Atferd som begrep	18
3.3 Atferdsteori	20
3.3.1 Atferd og sosial fungering	20
3.3.2 Atferd og følelsesutløp	21
3.4 Forebygge uønsket atferd på skolen	22
3.4.1 Lær å kjenne og forstå elevene	23
3.4.2 Undervis læringsferdigheter.....	26
3.4.3 Klasseledelse	26
3.4.4 Enkle tilnærminger	27
3.4.5 Spesifikke tilnærminger for å møte individuelle behov.....	27
3.4.6 Nøkkelen er å være konsekvent	28
3.5 Forebygge ved hjelp av samarbeid.....	28
3.6 Når situasjonene likevel oppstår	29
4 Vitenskapsteori og metode	31
4.1 Vitenskapsteoretisk forutsetning	31
4.2 Kvalitativt forskningsdesign	32
4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	32
4.2.2 Utvalg	33
4.3 Intervju	34
4.3.1 Intervjuguide	34
4.3.2 Gjennomføring av intervju	35

4.3.3	Transkribering	35
4.3.4	Tematisk analyse	36
4.4	Studiens troverdighet.....	37
4.4.1	Reliabilitet	37
4.4.2	Validitet	37
4.5	Forskningsetiske vurderinger	38
4.6	Styrker og svakheter.....	40
5	Resultater	41
5.1	Bakgrunnsinformasjon	43
5.2	Introduserende spørsmål	44
5.3	Atferdskompetanse	45
5.3.1	Hva skal jeg gjøre?.....	47
5.3.2	Tilgjengelig informasjon	48
5.3.3	Løsninger	49
5.3.4	Relasjonsarbeid	51
5.4	Samarbeid	52
5.4.1	Instanser.....	52
5.4.2	Foreldre	54
5.4.3	Kollegium.....	56
5.5	«Følelsen av å stå i atferd».....	57
5.5.1	Arbeidsmiljøloven.....	59
5.5.2	Straffeloven og Opplæringsloven	61
6	Diskusjon	63
6.1	«Jeg tror det er vanskelig for en lærer å få en generell kompetanse på atferd. Det er jo så mye forskjellig.»	64
6.1.1	«Det burde være en slags mal man skal følge. Kanskje spesielt fra ledelsens side.»	66
6.1.2	«Grepene som blir gjort, fører ikke til at atferden uteblir.».....	67
6.1.3	«Jeg har fått mange gode relasjoner etter utageringer.»	69
6.2	«Ting tar tid. Såpass lang tid at atferden gjentar seg flere ganger før instansene rekker å komme til.»	70
6.2.1	«Min erfaring, er at man ikke kan skille mellom skole og hjem i forbindelse med konsekvenser hvis man skal få bukt med atferd.»	72

6.2.2	«Mange trenger en bekreftelse på om man har gjort rett i situasjonen man har stått i.»	73
6.3	«Uansett hvilket behov en elev kommer til skolen med, så er det liksom ditt ansvar å håndtere det.»	74
6.3.1	«Mange kunne nok med loven på sin side krevd mer ressurser eller bedre tilrettelegging før de blir utbrent.»	76
6.3.2	«Man ønsker aldri å stå i situasjoner med atferd, men man må beskytte elevene.»	77
6.4	Oppsummering av funn	79
7	Konklusjon	80
	Litteraturliste	82
	Oversikt over tabeller og figurer	85
	Vedlegg	86

Forord

En av mine store lidenskaper i livet, er travsport og hest. Når man trener en travhest, er det viktig å gi alt. Det nytter ikke å gi hesten en måned pause, for så å starte løp og forvente seier. Hesten krever oppfølging og stell. Den trener seg heller ikke selv. Det samme kan sies om det å skrive masteroppgave.

Dette prosjektet har vært både utfordrende og lærerikt, sårt og interessant. Det er begreper som kanskje ikke hører helt sammen, men som likevel beskriver denne perioden godt. Det har vært et vanskelig tema å arbeide med. Dette fordi det berører så mange, og det er meget dagsaktuelt. Til tross for dette, er jeg veldig glad for at jeg bestemte meg for å undersøke nettopp disse utfordringene.

Når jeg trener hestene mine, får jeg kontinuerlig tilbakemelding på om det jeg gjør fungerer. Det har jeg også fått i dette arbeidet; Jeg vil rette en stor takk til veileder Morten Oddvik! Uten deg og din motiverende tilstedeværelse under dette prosjektet, hadde jeg ikke kommet dit jeg er i dag.

Kjære informanter. Uten dere hadde det ikke blitt noe av denne studien. Tusen takk for at dere stiller opp, og bidrar med nyttig informasjon innenfor et komplekst og sårt tema. Jeg setter utrolig stor pris på det!

Tusen takk til familie og venner, som stiller opp i en hektisk periode. Dere er fantastiske!

Bjørkebakken, 1.juni 2023

Frida Sveinsdatter Sæbbe

1 Innledning

Tittelen er skarp og usminket. Kanskje til og med provoserende. En lærer i Norge sitter likevel igjen med denne følelsen. Følelsen av å ikke bli sett, og av å ikke bli godt nok ivaretatt. Jeg skvatt når jeg hørte ordene komme ut av informantens munn. Det var kraftige ord, med sterke følelser bak. Mektige nok til at jeg føler en trang til å forsvare valget. Betydningsfulle nok til at jeg lar de bli stående som tittelen på denne avhandlingen. Akkurat dette utsagnet er ikke nødvendigvis gjeldende for hele populasjonen, men er det ikke ille nok at bare én lærer føler det slik? Med en stadig økende lærermangel, er det kanskje på tide å sette søkelyset på lærernes faktiske arbeidsforhold?

Når noen utenfra tenker på læreryrket, ser de kanskje for seg lærings situasjoner og undervisning, vurdering og karakterer, friminutt, lek og lang ferie. Det gjorde jeg også før jeg startet på denne masterutdanningen, og før jeg begynte å jobbe i skolen. Når jeg tenkte på en lærer, tenkte jeg på mennesker som likte å arbeide med barn, og som var full av omsorg. Mennesker som ville fremme læring, og legge til rette for at læringsprosesser kunne finne sted. Som ville arbeide for at læring skulle bli morsomt og variert, og gjøre en forskjell i barns liv. Sannheten er at lærerprofesjonen omfatter så utrolig mye mer. Lærerne er elevenes lærer, mentor, helsesykepleier, lege, psykolog, oppdrager, støtte, trygghet og rådgiver. Det finnes en mørkere side ved profesjonen, som ikke fremstår fullt så tiltrekkende.

Atferd i skolen er en stadig utfordring. Noe av det jeg har observert og erfart, er både psykisk og fysisk uønsket atferd. Elever som angriper lærere og medelever, og som truer med å ta livet deres. Det er åpenbart at atferd ikke oppstår av seg selv, og årsakene kan være mange. Eksempelvis kan det være et rop om hjelp. Skal man som lærer tillate at små mennesker slår det de makter, dytter voksne nedover gangen, kaster saft på klærne deres, spytter dem i ansiktet, eller ber dem reise til helvete? Man tillater det på grunn av et ønske om å gjøre ting bedre, et ønske om at barna skal få det bra, men er det rett? Man er omsorgsfulle og besitter et ønske om å kunne bidra til det bedre. Hva er konsekvensene for lærerne som står i uønsket atferd? Hvilket handlingsrom har de egentlig? Denne studien tar sikte på å beskrive læreres egne synspunkter på handlingsrommet de har i møte med uønsket atferd.

2 Avgrensninger, relevans, aktualitet og problemstilling

Hensikten med denne studien er å fremme lærerens eget syn på atferdshåndtering. I den forbindelse, blir det ikke prioritert å inkludere teori om atferd fra andre vitenskapelige retninger. Dette gjelder eksempelvis psykologi eller andre medisinske diagnoser. Elevenes opplevelser og krav kan også sies å være mindre synlig i denne studien. Derfor vil begreper som tilpasset opplæring, være fraværende. Bakgrunnen for dette er at studien skal ha læreren i fokus.

Selv hvor underlig og utradisjonelt det kan virke, velger denne oppgaven å flytte fokuset fra elevene til lærerne i skolen. Det er en selvfølge at barn skal ha det bra. Det mener jeg, og det mener informantene i denne studien. For at elever i norsk skole skal ha det bra, kreves det blant annet en tilstedeværelse av kompetente og skikkede lærere. I løpet av de siste årene har «lærermangel» blitt et kjent fenomen. Samtidig kan man både lese og høre om lærere som flykter fra yrket, og som ikke har det fint på jobb.

2.1 Relevans og aktualitet

Bakgrunnen for denne studien er egne erfaringer og opplevelser tilknyttet lærerstudiet og lærerprofesjonen. Det har blitt skrevet en del om tematikken de senere årene, både i studier og i medier. Det opplyses om krevende situasjoner og tidvis utfordrende arbeidshverdager. Under mitt eget praksisopphold, observerte jeg flere lærere som hadde vanskeligheter med å håndtere uønsket atferd. Jeg fikk også fortalt historier om voldelige elever og utfordrende situasjoner. Når jeg i tillegg i ettertid ser på studiens datamateriale, får jeg et tydelig svar på at tematikken er høyst aktuell. Både aviser og enkeltpersoner stiller spørsmål til hvordan forholdene på skolene er, både for ansatte og for elever. Flere lærere etterlyser svar på hvilke rettigheter de har i møte med vold og krenkelser, og mange synes det er vanskelig å vite hva man skal gjøre i slike situasjoner. Derfor er denne tematikken også høyst relevant for profesjonsutøvere.

2.2 Problemstilling:

Basert på resonnetet ovenfor, lyder oppgavens problemstilling som følger:

Hvordan oppfatter lærere sitt eget handlingsrom i møte med uønsket atferd?

Ved bruk av ulik teori, tidligere forskning og det innsamlede datamaterialet, skal problemstillingen besvares.

3 Teoretisk rammeverk

Formålet med dette kapitlet er å presentere forskningslitteratur som anses som relevant for å kunne belyse studiens problemstilling. Studien innehar elementer som omfatter atferd, lærerens rolle, samt håndtering av atferd i skolen. Det teoretiske rammeverket omfatter derfor fire overordnede temaer. Disse er lærerprofesjon og handlingsrom, atferd som begrep, atferdsteori, samt håndtering og forebygging av atferd.

Begrepet handlingsrom gir ikke nødvendigvis en presis definisjon i seg selv. Det er derfor nødvendig å gjøre en tidlig avklaring av begrepets betydning i studien. Handlingsrom kan defineres som forhold som legger til rette for at man kan gjøre det man skal, eller det man har tenkt til å gjøre (NUPI Skole, u.å.). I begrepet handlingsrom, kan man i tillegg legge til grunn lærerens autonomi. Med begrepet autonomi, siktes det til hvor selvstendig og sikker en lærer kan være i sine valg (Farbrot, 2020). Disse to definisjonene av handlingsrom og autonomi, er det som til sammen danner studiens definisjon av «handlingsrom». Grunnen for at begrepet handlingsrom er valgt over autonomi, er at autonomi ofte begrenser seg til selvstendighet og egen myndighet (Farbrot, 2020). I motsetning, er handlingsrom alle forhold som gjør handlingen mulig eller ikke mulig (NUPI Skole, u.å.).

Når man snakker om handlingsrommet lærere har i møte med uønsket atferd, blir det naturlig å ta for seg definisjoner av begrepene profesjon og atferd. Derfor vil dette kapitlet starte med å redegjøre for hva handlingsrommet kan sies å være basert på gjeldende lovverk, samt hvilken definisjon av atferd denne studien tar utgangspunkt i. Deretter vil ulike aspekter innen atferd og atferdsteori bli presentert. Dette for å belyse hvor omfattende atferd kan være. Så rettes fokuset mot arbeidet som kan gjøres for å forebygge uønsket atferd. I lys av dette, presenteres en veileder som baserer seg på tidligere forskning om å forebygge uønsket atferd, samt litteratur på flere forebyggende tiltak. Til slutt fokuseres det på hva man som lærer skal gjøre når situasjonene likevel oppstår. Aller først, er det hensiktsmessig å presentere lærerens mandat og arbeidsbeskrivelse. Dette er med på å belyse hva som kan sies å være deres handlingsrom ifølge lovverket.

3.1 Lærerprofesjonen

En profesjon er et bestemt yrke som anvender kunnskap og ferdigheter for å kunne utføre samfunnsnyttige tjenester (Smeby, 2021). De klassiske profesjonene blir ofte omtalt å være leger, advokater, ingeniører og prester. I dag finnes det flere yrker som regnes som profesjoner, blant

annet læreryrket (Smeby, 2021). De som arbeider innenfor en profesjon, de profesjonelle, har gjennomgått en spesifikk høyere utdanning som gir autorisasjon til yrket. Dette kan for eksempel være en lektorutdanning. Lektortittelen er vernet, og tilegnes kun ved gjennomført godkjent utdanning. Samtidig som man har en utdanning, vil de profesjonelle være i en konstant utvikling gjennom praksis og yrkesutførelse (Smeby, 2021). Kunnskap og ferdigheter utvikles og tilegnes derav gjennom erfaringer som gjøres i arbeidet. Læreren vil derfor gjennom sin profesjonsutøvelse kunne tilegne seg erfaringer som bidrar til en forbedret praksis. Smeby forklarer at det profesjonelle arbeidet i stor grad kan bli preget av usikkerhet og kompleksitet (Smeby, 2021). Oppgavene som skal utføres vil variere, og i enkelte tilfeller vil de ikke ha rutinemessige svar for gjennomføring. Praksisen kan derfor ikke basere seg på ren teoretisk kunnskap. Den må også inneholde rom for vurderinger, og utøverne må derav ha en grad av autonomi. Som lærer kan man møte på mange uforutsette hendelser (Helle, 2006, s. 63). Dette medfører at lærere er avhengige av å ha en form for handlingskompetanse for å kunne håndtere situasjoner som oppstår. Selv om lærere skal ha en form for autonomi, er målet med profesjonen i stor grad styrt av øvrige myndigheter. Samfunnet forventer at de profesjonelle forholder seg til etiske retningslinjer innenfor egen profesjon (Smeby, 2021).

Alle elever har gjennom Opplæringsloven rett på en trygg og god skolehverdag (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Gjennom 2010-2012 utviklet Utdanningsforbundet en brosjyre som forsøker å beskrive lærerprofesjonens grunnleggende verdier, samt deres etiske ansvarsområde (Utdanningsforbundet, 2012, s. 2). Som lærer, skal lojaliteten ligge hos elevene (Utdanningsforbundet, 2012, s. 5). Man skal arbeide for å fremme deres beste, og man skal sørge for at man ivaretar dem. Samtidig skal man være en del av en større profesjon, et kollegium, og et samfunn. Man har et viktig mandat, hvor man bidrar til å forme de neste generasjonene. Derfor er det viktig at man ikke krenker, eller på andre måter misbruker den tilliten man har fått (Utdanningsforbundet, 2012, s. 4). Det er også viktig å arbeide for barnas beste.

Alle mennesker som velger å jobbe med barn, ønsker sannsynligvis barns beste. En av måtene man jobber nært barn, er som lærer. Når man tenker på en god lærer, ser man kanskje for seg en kreativ, omsorgsfull, tålmodig og omgjengelig person, med et positivt elevsyn, som liker å legge til rette for at læring skal kunne finne sted. Samtidig ser man for seg en som underviser, og som har kunnskap og kompetanse. Hvis man gjør et Google-søk på definisjonen av en lærer, er følgende beskrivelse noe av det første som dukker opp: «Lærer er et samlebegrep om alle som jobber med undervisning ...» (Utdanning, 2021). Videre i samme artikkel står det skrevet: «En lærer støtter barn

og voksne i deres læring, utvikling og danning.» (Utdanning, 2021). Lærerrollen kan til tross for disse beskrivelsene, være noe utfordrende å definere. I tillegg til det man kan tenke seg til at rollen omfatter, kan det dukke opp nye roller som automatisk tilfaller læreren. Eksempler på dette kan være å plastre sår, veilede, mekle, eller gi medisiner. For studiens ryddighet, blir det på bakgrunn av lærerens mulig tvetydige rolle, nødvendig å gjøre en avgrensning av lærerens faktiske profesjonsansvar. Lærerens nærmeste stillingsbeskrivelse kan sies å ta utgangspunkt i Opplæringsloven (1998) og gjeldende læreplan. Samtidig har profesjonen forbindelser til både Arbeidsmiljøloven (2005) og Straffeloven (2009).

3.1.1 Opplæringsloven og forskrifter

Opplæringsloven har en egen formålsparagraf. I denne paragrafen kan man lese at opplæringen skal bidra til å forme gode samfunnsborgere som er forberedt på å møte verden og fremtiden (Opplæringsloven, 1998, §1). Dette skal man gjøre med å blant annet gi dem innsikt og forståelse for kultur, historie, verdier, menneskeverdet, demokrati, likestilling, vitenskap og naturen. Elevene skal også lære seg å handle etisk, ha gode holdninger, være miljøbevisste og tenke kritisk (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Skolen skal legge til rette for elevmedvirkning, møte elevene med tillit, respekt og krav. Samtidig, skal alle former for diskriminering jobbes med (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

Opplæringsloven viser til at alle barn som skal tilbringe mer enn tre måneder i Norge har rett til å gå på skole (Opplæringsloven, 1998, §2-1). Når oppholdet varer i mer enn tre måneder, får barna plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringsloven, 1998, §2-1). Det er foreldrenes ansvar å påse at deres barn får grunnskoleopplæringen de både har rett til, men også plikter å gjennomføre (Opplæringsloven, 1998, §2-1). Kommunen har videre ansvar for at barna får oppfylt denne retten (Opplæringsloven, 1998, §2-1).

Videre tar loven for seg en rekke begreper innenfor både tilpasset opplæring, spesialundervisning, bokmål, nynorsk, særskilt språkopplæring med mer (Opplæringsloven, 1998). Den sier også noe om hvor opplæringen skal foregå, sakkyndige vurderinger og PPT, kontaktlæreransvar, elevenes skolemiljø, samarbeid, opplysningsplikt til barnevernet, personalet i skolen og deres kompetanse, med mer (Opplæringsloven, 1998). Det er en omfattende lov, som i utgangspunktet ikke setter søkelys på hvordan skolehverdagen skal utformes.

Opplæringslovens kapittel 9A er kanskje den mest kjente delen av loven. Den presenterer innhold vinklet mot elevenes skolemiljø, og det er her man kan finne den kjente setningen «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Videre kan man se at alle skoler skal ha nulltoleranse mot mobbing, diskriminering, trakassering og vold, og at «aktivitetsplikten» skal sikre et trygt og godt psykososialt miljø (Opplæringsloven, 1998, §9A-3-4). Begrepet psykososialt miljø viser til de mellommenneskelige forholdene på skolen. Det handler både om det sosiale, og om hvordan læringssituasjoner oppfattes (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Formålet med kapittel 9-A er å gi elevene et vern av sitt miljø, slik også arbeidstakere og lærlinger har gjennom Arbeidsmiljøloven (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Derav følger aktivitetsplikten. Formålet med aktivitetsplikten er å se til at skoler handler når elever ikke har det trygt og godt på skolen. Den går ut på at man som ansatt skal følge med, gripe inn når det lar seg gjennomføre, og varsle hvis det oppstår situasjoner hvor elever ikke har det trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Inngripen begrenser seg til at det skal være mulig å gjennomføre uten fare for å selv bli skadet, eller å skade elevene (Prop. 57 L (2022-2023), s. 248). Deretter skal man undersøke og sette inn passende tiltak for å legge til rette for at skolemiljøet blir trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Det skal være lav terskel for hva som oppfattes som et ikke godt eller ikke trygt skolemiljø, og all mistanke skal varsles til rektor (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

Gjennom Proposisjon 57 L har det kommet forslag til ny opplæringslov (Prop. 57 L (2022-2023)). Mye av ordlyden er fremdeles lik den nåværende opplæringsloven. Noe som derimot er nytt, er forslaget om å lovfeste prinsippet om «elevens beste» (Prop. 57 L (2022-2023), s. 70). Dagens opplæringslov har ingen regulering av prinsippet, og det foreslås derfor å opprette en egen paragraf i Opplæringsloven som sier noe om dette. Stortingsmelding 6 viser til at laget rundt barnet er en viktig del av «elevens beste» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78). Lang saksbehandlingstid kan bidra til at barn ikke får den hjelpen de trenger (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 58). Derfor skal man styrke laget rundt barnet, og sørge for at kompetansen barn har behov for er så nært dem som mulig (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78). Barnehager, skoler og et lokalt støtteapparat i kommunene har de viktigste rollene for oppfølging (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 90).

Både NOU 2009:18 Rett til læring (2009), Stortingsmelding 18 Læring og fellesskap (2010-2011) og Stortingsmelding 6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (2019-2020) og viser til behovet for tidlig innsats og forebygging av atferd. Tidlig innsats vil både kunne begrense og forhindre atferd som utvikles i en negativ retning. I Stortingsmelding 6, kan man

lese at en forutsetning for tidlig innsats er at lærerutdanningene må inneholde det som er nødvendig for at lærere skal få en grunnleggende kompetanse (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 13). Videre er det også nødvendig at man har tilgang til fagpersoner som sammen med lærere kan danne «laget rundt barnet» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 13). Regjeringen påpeker at det er viktig å gjøre disse fagpersonene tilgjengelige, slik at barna får hjelp raskt når det er behov for det (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 42). Skoler skal, i samarbeid med kommunens støttesystem, være kapable til å møte det mangfoldet som er blant elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8).

Læreplanverket er forskrifter til Opplæringsloven, og skal være førende for innholdet i undervisningen som foregår i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Læreplanen som er gjeldende nå er Kunnskapsløftet 2020. Den omfatter alle fagene elevene skal gjennom, i tillegg til en overordnet del som tar for seg verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6-7). Dette verket er i større grad førende for utformingen av skolehverdagen. Forskriften sier noe om hvor stor del hvert fag skal ha i skolen, og hvilke kompetansemål de ulike elevene skal gjennom i løpet av sine år på grunnskolen. Den sier også noe om tverrfaglighet og gjennomføring. Det som er spesielt viktig for denne studien, er at den også sier noe om lærerens og skolens ansvar for elevenes dannelse.

I tillegg til å ha et utdanningsoppdrag, har skolen også et danningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Læreplanen påpeker at grunnskoleopplæringen er en viktig del av dannelsesprosessen som skjer hos hvert enkelt individ (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Prinsipper som frihet, ansvarlighet, selvstendighet og medmenneskelig her viktige for at elever skal lære å forstå seg selv, og gjøre gode valg (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Danning skjer både gjennom innsikt i fag, og gjennom opplevelser og utfordringer, gjennom samarbeid og individuelle erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13).

3.1.2 Andre lover

Det finnes flere undersøkelser som forsøker å kartlegge lærernes arbeidssituasjon. Skåland & Kleiveland viser til at disse undersøkelsene indikerer en forverring av arbeidsforholdene (Skåland & Kleiveland, 2021). Lærere blir i større grad utsatt for vold fra yngre elever enn fra eldre (Skåland & Kleiveland, 2021). STAMI/NOA gjennomførte i 2018 en undersøkelse av Norges største yrkesgrupper (Skåland & Kleiveland, 2021). Hensikten var å kartlegge arbeidsmiljøet hos yrkesgruppene, derav også opplevelser av vold og trusler. Undersøkelsen viser at grunnskolelærere

kommer på femte plass av de som opplever flest krenkelsers (STAMI/NOA, 2018). En annen undersøkelse som ble gjennomført i Trondheim og Malvik, har inkludert lærernes oppfatninger når det gjelder rutiner (Wærø & Kilskar, 2019 i Skåland & Kleiveland, 2021). Respondentene uttrykker i undersøkelsen at rutiner og retningslinjer rundt forebygging og ivaretagelse av lærere i stor grad mangler. Et mindretall uttrykker i tillegg å ha manglende opplæring når det gjelder håndtering av situasjoner som kan ende i vold (Wærø & Kilskar, 2019, s. 23 i Skåland & Kleiveland, 2021).

Læreryrket omfattes av flere gjeldende lovverk. To sentrale lover er Arbeidsmiljøloven (2005) og Straffeloven (2009). Arbeidsmiljøloven (2005) er gjeldende for stort sett alle arbeidsgivere og arbeidstakere i Norge. Det finnes noen unntak, men kommune og skole er ikke noen av dem. I arbeidsmiljøloven, står det skrevet at lovens formål blant annet er:

«å sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger, og med en velferdsmessig standard som til enhver tid er i samsvar med den teknologiske og sosiale utvikling i samfunnet»

(Arbeidsmiljøloven, 2005, §1-1a)

Loven sier også at arbeidstaker, så fremst det er mulig, skal beskyttes mot trusler, vold og uheldige belastninger (Arbeidsmiljøloven, 2005, §4-3). Arbeidet skal legges til rette slik at arbeidstakerens integritet og verdighet blir ivarettatt, og man skal ikke utsettes for trakassering eller annen form for ulovlig fremtreden (Arbeidsmiljøloven, 2005, §4-3). Arbeidsgiver har også et ansvar for å sørge for at all personskade som oppstår under utføring av arbeid, skal registreres (Arbeidsmiljøloven, 2005, §5-1). Dette gjelder også sykdom som skyldes arbeidsplassens forhold.

Avisen Utdanningsnytt har gjennom de siste årene produsert flere saker som sikter på å belyse arbeidsforholdene i den norske skolen. De har blant annet skrevet artikkelen «Over 100 krenkelsers mot ansatte i skolen hver dag» (Vedvik, 2023a). Artikkelen viser til at det i 2022 kom inn over 20 000 avviksmeldinger angående vold, trusler og krenkelsers mot ansatte i skolene til Norges 20 største kommuner. I en annen artikkel, «29 voldshendelsers i Oslo-skolene ble politianmeldt i 2022» (Vedvik, 2023b), viser de til nettopp det artikkelen sier. Det man ikke kan se av tittelen, er at det totalt ble meldt inn 4964 avviksmeldinger fra storkommunen. Likevel er tallene på antall anmeldelser lave. Dette er ifølge byråd Sunniva Holmås Eidsvoll begrunnet med at skolene gjør vurderinger fra sak til sak ved mindre alvorlige forhold (Vedvik, 2023b). Eidsvoll forteller videre at

Utdanningsetaten arbeider med en ny handlingsplan som har som formål å beskrive hvordan man skal håndtere vold og trusler mot de ansatte i skolene. Det diskuteres også om det skal legges til rette for klare retningslinjer for hvilke saker som skal politianmeldes av skolene (Vedvik, 2023b). I en tredje artikkel, stiller lærer Merete Henden spørsmål til om Straffelovens §265 er godt nok opplyst hos både lærere, elever og foresatte (Holterman, 2023). Henden mener informasjon om denne paragrafen kunne virket forebyggende på atferd og vold i skolene (Holterman, 2023).

Personer som har ansvar for opplæring, er blant få yrkesgrupper som er nevnt spesifikt i Straffeloven. De er under §265 oppgitt sammen med helsepersonell og personell i utrykning, samt førere av allmenn tilgjengelig persontransport. Det vises til et særskilt vern for disse yrkesgruppene i Straffelovens §265. Loven viser til at den som hindrer yrkesutøvelsen til disse gruppene kan straffes med bøter eller opptil seks måneder fengsel (Straffeloven, 2009, §265). De som bruker trusler til å påvirke yrkesutøvelsen kan straffes med bøter eller fengsel inntil to år (Straffeloven, 2009, §265). De som benytter grovt krenkende ordbruk eller atferd som fornærmer en person, kan straffes med bøter (Straffeloven, 2009, §265).

En annen del av straffeloven som er viktig for ansatte i skolen er §17 Nødrett og §18 Nødverge. Disse paragrafene viser til at handlinger som ellers ville vært straffbare, for eksempel å fysisk holde fast, blir lovlige hvis det handler om å redde liv, helse, eiendom, avverge angrep (Straffeloven, 2009, §17-18). Dette gjelder også hvis handlingen man utfører anses som å ha mindre skaderisiko enn ved å ikke gjøre noe (Straffeloven, 2009, §17-18). Som nevnt, har det den siste tiden vært mange saker i media vedrørende lærere som uønsket atferd. Kunnskapsminister Tonje Brenna uttaler til NRK at hun ønsker at skoleansatte skal få en lovfestet rett til å fysisk gripe inn i situasjoner (Olsson, 2023). Dette kommer etter at lærere har uttrykt usikkerhet i forbindelse med når de faktisk har lov til å gripe inn fysisk (Olsson, 2023). Brenna uttaler at lærere skal være trygge på hva som er deres handlingsrom når det oppstår situasjoner (Olsson, 2023).

3.1.3 Handlingsrom

Ifølge Helle, kan læreres handlingsrom sies å inneha både indre og ytre grenser (Helle, 2006, s. 62). De ytre grensene er reguleringer som gjøres av det offentlige, mens de indre grensene kan sies å settes av læreren selv (Helle, 2006, s. 62). De offentlige reguleringene vil være gjeldende lovverk, samt andre føringer som ilegges profesjonen, slik beskrevet tidligere. Disse styres av økonomi og politikk, og påvirker arbeidshverdagen i form av ytre regulering som setter krav til gjennomføring.

Samtidig kan det forekomme indre grensesetting. Dette kan eksempelvis ta form som lærerens egne verdier og holdninger, eller som den gjeldende koden på skolen man arbeider på. De indre grensene kan derfor knyttes til lærerens egne egenskaper, profesjonelle ansvar og da også vurderinger og valg som tas gjennom skoledagen.

For å oppsummere, og definere lærerens handlingsrom, så er læreren først og fremst lojal mot elevene. Lærere har fått et viktig mandat, og er bidragsyttere til å forme morgendagens samfunnsborgere. Handlingsrommet bestemmes av ytre grenser som stiller krav til at læreren skal følge reguleringene som gis gjennom eksempelvis Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2020). Videre påvirker man handlingsrommet gjennom føringer man legger selv, de indre grensene. Samtidig har læreren rettigheter gjennom Arbeidsmiljøloven (2005) og Straffeloven (2009). Disse rettighetene blir viktige når man møter vanskelige situasjoner i forbindelse med yrkesutøvelsen.

3.2 Atferd som begrep

Før man kan snakke om å forebygge eller å håndtere atferd, må man vite hva atferd er. Det eksisterer en mengde overlappende begreper som forsøker å illustrere hva man henviser til når man snakker om atferd i skolen. Man kan stadig høre om begreper som tilpasningsvansker, psykososiale vansker eller utagering. Alle nevnes ofte i forbindelse med nettopp «atferd». Atferd kan altså forstås å være et vidt, og noe vanskelig definerbart begrep. I utgangspunktet kan atferd sies å være alt vi gjør, som er styrt av vilje (Kennair, 2022). Prosesser som tilsynelatende forekommer automatisk, kan også sies å være atferd (Kennair, 2022). Eksempler på slike prosesser kan være vaner eller reflekser. Atferd har også fått flere underkategorier. Eksempler på slike kan være «normal atferd», «unormal atferd», «utagerende atferd», «innagerende atferd» eller «problematferd». Denne studien setter søkelys på hvordan lærere opplever å møte atferd som ikke er ønskelig, og hva handlingsrommet deres er i møte med slik atferd. Det blir derfor viktig å bredere definere atferds-begrepet, samt hvilken del av det som er i sentrum av forståelsen.

Achenbach & Rescorla forklarer at atferd kan ses på som enten eksternalisert eller internalisert, altså utagerende eller innagerende (Achenbach & Rescorla, 2001, s. 10). Eksternalisert atferd refererer til en type ytre atferd som er synlig for omgivelsene, og er en samlebetegnelse på regelbrytende og aggressiv atferd (Achenbach & Rescorla, 2001, s. 10). Atferden som utøves, påvirker miljøet rundt barnet på en negativ måte. Den karakteriseres som utagerende, hvor både verbale og fysiske angrep kan inngå. De eksternaliserte atferdsvanskene kjennetegnes av at barn

ikke mestrer å kontrollere oppførselen sin opp mot de forventningene som er gitt (Achenbach & Rescorla, 2001, s. 24). Eksempler på eksternaliserte vansker kan være forstyrrende atferd, hyperaktivitet eller antisosial atferd (Achenbach & Rescorla, 2001, s. 24). Med internalisert atferd viser man til atferd som i større grad påvirker barnets indre – deres psykologiske forhold (Achenbach & Rescorla, 2001, s. 10). Denne atferden kan påvirke barnet både sosialt, emosjonelt, og i opplæringsammenheng. Symptomene er i større grad følelsesmessige, hvor angst, depresjon, stress og traumer er eksempler på internaliserte vansker (Achenbach & Rescorla, 2001, s. 10). Disse definisjonene kan sies å være noe uklare. Internalisert atferd kan også påvirke omgivelsene, og eksternalisert atferd påvirker ikke bare omgivelsene – men også barnet selv.

Ogden (2022) forklarer at fellesnevneren for det han definerer som «problematferd» er at det refereres til en vedvarende aggressiv, eller ødeleggende, atferd. Denne atferden fører med seg negative konsekvenser for enten en selv, eller for andre. Begrepet presenteres som en underkategori av utagerende atferd. Det kan virke negativt å bruke begrepet «problem» om et barns atferd. Til tross for dette, vil begrepet problematferd bli brukt i denne studien. Det er derfor ønskelig å poengtere at det ikke er barna selv som refereres til som et problem, men heller situasjonen læreren befinner seg i.

I denne studien henvises det til begrepene «problematferd» og «uønsket atferd». Med disse begrepene menes all atferd som skaper negative opplevelser for elevene selv, eller for miljøet rundt. Det omfatter altså både eksternaliserte og internaliserte atferdsvansker, samt atferdsproblemer. Hensikten med å benytte begge disse begrepene er at forståelsen for atferd bør innramme alle opplevelser og erfaringer lærere kan ha opparbeidet seg. Hvis begrepet ikke innbefatter alt atferd kan være, kan studiens problemstilling medføre en begrensning ved innhenting av informasjon hos informantene. Begrepet atferd, begrenses derav ned til å omfatte all atferd som kan være negativt vinklet. Begrepet forblir vidt, men med hensikt i å kunne spenne over alle erfaringer som belyses gjennom denne studien. Ved en større avgrensning enn det som allerede er gjort, vil man være avhengig av å finne informanter med lik forforståelse. Med tanke på at man i et slikt tilfelle må ned på detaljnivå hos læreres forståelse av atferd før studien har startet, vil dette kunne bidra til å innskrenke studiens troverdighet.

Et annet begrep som benyttes i denne studien, er begrepet «atferdskompetanse». Med dette menes det at man innehar kunnskap om atferd som bidrar til å kunne håndtere, men også forebygge, situasjoner som oppstår. Man har en forforståelse for atferd som begrep, man mestrer å sette inn passende tiltak, og at man kjenner til ulike forklaringer på atferd.

3.3 Atferdsteori

Selv om studien sikter på å beskrive lærere og deres handlingsrom, og ikke elevenes utfordringer, blir det naturlig å ta for seg noen ulike atferdsteorier. Dette fordi atferdsteori og kartlegging av atferd også kan ha betydning for læreres handlingsrom.

Atferd kan forklares gjennom flere ulike teorier. Disse teoriene kan eksempelvis basere seg på motivasjon, interaksjoner, vaner eller mangel på selv-regulering. Det er dessverre ikke mulig å gjennomgå alle forklaringer på atferd i denne studien, og det er heller ikke målet. Likevel er det viktig å se på atferd gjennom mer enn bare én brille. Hvordan skal man som lærer vite hva som trigger den uønskede atferden? Hvordan kan man hjelpe eleven uten å vite hva som trigger? Som bildet «Lærer» av Lisa Aisato (u.å.) fremstiller, er det viktig å vite hvordan man best kan møte elevene. Noen ganger kan de for eksempel ha behov for å bli sett, og møtt med kjærlighet. På bakgrunn av dette vil det derfor bli presentert to ulike forståelser på atferd i dette delkapittelet.



3.3.1 Atferd og sosial fungering

En grunnleggende tanke innenfor behaviorismen, er at mennesker påvirker hverandres atferd gjennom samhandling. Ogden (2022) beskriver atferdsproblemer gjennom et annet begrep; samhandlingsproblem (Ogden, 2022, s. 26). Ved å se på atferd gjennom dette perspektivet, ser man at problemene oppstår, men også vedlikeholdes, gjennom møter med mennesker og miljø (Ogden, 2022, s. 26). På grunn av at atferden baserer seg på samhandling, vil man kunne påvirke dens utvikling (Ogden, 2022, s. 26). Man er derfor opptatt av å undersøke hva som forårsaker konfliktene. Hos barn kan en årsak være manglende impuls kontroll, hos foreldre kan det være manglende omsorgsevne, og hos lærere kan det være negative holdninger (Ogden, 2022, s. 26).

Atferdsproblemer kan ifølge Ogden (2022) også forklares som manglende sosial kompetanse.

«Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap.» (Ogden, 2022, s. 28).

Innenfor dette området kan man forklare atferd ved at elevene ikke har lært seg de ferdighetene som skal til, eller at de ikke tar disse ferdighetene i bruk når det er behov (Ogden, 2022, s. 27). Manglende kompetanse innen sosiale ferdigheter kan være nært forbundet med atferdsproblemer. Dette betyr likevel ikke at alle barn som viser manglende sosiale ferdigheter utøver en problematferd, eller motsatt. Noen av de mest populære barna, kan utøve det lærere eller voksne definerer som problematferd, samtidig som de viser normale sosiale ferdigheter innad i vennegjengen.

3.3.2 Atferd og følelsesutløp

I forbindelse med atferd, er lærerens rolle i stor grad preget av en form for ytre regulering og motivering (Fallmyr, 2020, s. 24). Læreren skal motivere elevene mot en ønskelig atferd, og hjelpe elevene med å lære å løse problemer. Som voksen må man hjelpe barn med å lære seg å føle rett (Fallmyr, 2020, s. 80). Dette trenger de blant annet for å oppnå evnen til selvregulering. Fallmyr forklarer at når man har søkelyset på følelsene bak elevens atferd, vil atferden bli mer forståelig for læreren. Man vil samtidig lettere forstå hva eleven har behov for, og derav kanskje få løst opp i problematikken (Fallmyr, 2020, s. 30).

«Følelser igangsetter og driver atferd. Å endre følelser endrer atferd.» (Fallmyr, 2020, s. 19).

Det å føle seg likt og akseptert av andre kan ifølge Fallmyr ha betydning for atferd (Fallmyr, 2020, s. 18). Bjørneboe forklarer at lærernes toleranse for ulikheter er den viktigste egenskapen en pedagog kan ha (Bjørneboe, 1962 i Fallmyr, 2020, s. 17). Det er viktig at man både forstår, og aksepterer variasjoner i egenskaper, væremåter, ferdigheter og behov. Dette vil være med på å

skape tillit, som igjen skaper trygghet. Når man har opparbeidet tillit og trygghetsfølelse, har man lagt grunnarbeidet for en god relasjon (Fallmyr, 2020, s. 18).

Følelser motiverer både barn og voksne til å ta valg (Fallmyr, 2020, s. 64). Derfor fører ulike følelser til ulike handlinger. Greenberg forklarer at de to grunnleggende behovene; behov for følelsesregulering og behov for å skape mening og identitet, er to viktige motivasjonskilder hos mennesker (i Fallmyr, 2020, s. 66). Som menneske er man avhengig av å tilfredsstille disse behovene for å kunne danne et fundament for videre utvikling. Disse behovene finner man hos elevene gjennom hele utdanningsløpet, og man må derfor kontinuerlig sørge for at de er tilfredsstilt.

Mennesker opparbeider seg indre kart som man kan definere som følelseskjemaer (Greenberg, 2015 i Fallmyr, 2020, s. 66). Dette kartet kan forklare hvordan følelser og den atferden man viser, henger sammen med de erfaringene man har opparbeidet seg. Følelseskjemaer er et resultat av læring. Følelsene man får, motiverer en til handling og respons. Derav kommer det en reaksjon på følelsen. Dette blir etter hvert en automatisk respons som lagres i hjernen. Følelseskjemaer dannes altså ved at man;

1. opplever en følelse eller sans
2. får en umiddelbar tanke
3. får et behov
4. handler ut fra behovet

Følelseskjema kan være både hensiktsmessige og uhensiktsmessige, sunne og usunne. De er også foranderlige, og endrer seg gjennom hva man som menneske erfarer.

3.4 Forebygge uønsket atferd på skolen

Kontaktlæreransvaret er ifølge Opplæringsloven det å ha ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som angår klassen (Opplæringsloven, 1998, §8-2). Dette innebærer blant annet foreldresamarbeid og å følge opp elevene. Sosialpedagogikk bidrar til å utvikle det sosiale individet, og målsetningen med pedagogikken er å integrere individer i samfunnet (Madsen, 2006, s. 34). Pedagogikken er under konstant innflytelse fra andre paradigmer, noe som gjør metode- og teorigrunnet utydelig (Madsen, 2006, s. 34). Felter som bidrar til å endre sosialpedagogikken kan være profesjoner som utdanning, institusjoner og helse eller sosialpolitikk. Dette fører til at sosialpedagogikk ofte kan utøves på et flerfaglig kunnskapsgrunnlag (Madsen, 2006, s. 49). En del av det spesialpedagogiske arbeidet er oppsøkende og forebyggende

(Madsen, 2006, s. 34). Arbeidet er ofte rettet mot unge som ikke passer inn, og som strever med sosiale konflikter (Madsen, 2006, s. 34). Mange av oppgavene man har i skolen baserer seg på å hjelpe elever som av ulike grunner havner utenom fellesskapet (Madsen, 2006, s. 30). Elevene kan ha behov for både sosial og faglig støtte, og derav mulig en sosialpedagogisk vinkling.

Sosialpedagogikk kan ifølge Madsen derfor sies å være en intervensjon (Madsen, 2006, s. 42).

Sosialpedagogikk kan iverksettes ovenfor elever med behov for støtte og veiledning, samtidig som den er en del av pedagogikken som benyttes i fellesskapet.

Rhodes & Long utarbeidet i 2019 en veileder som sikter til å oppsummere det eksisterende kunnskapsgrunnlaget om arbeidet med atferdsproblemer i skolen. De påpeker at hovedområdet de fleste skoler, og lærere, kan forbedre seg på for å forebygge uønsket atferd, er å være konsekvente (Rhodes & Long, 2019, s. 4). I sin rapport, *Improving behaviour in schools*, presenterer de seks anbefalinger for å forbedre atferd i skolen (Rhodes & Long, 2019, s. 6). Disse seks er:

1. Lær å kjenne og forstå elevene
2. Undervis læringsferdigheter
3. Bruk strategier om klasseledelse for å støtte opp om god oppførsel i klasserommet
4. Bruk enkle tilnærminger som en del av din vanlige rutine
5. Bruk spesifikke tilnærminger for å møte individuelle behov
6. Nøkkelen er å være konsekvent

Selv om ikke alle anbefalingene forekommer i forkant av en eventuell uønsket atferd, har de likevel et fellestrekk; de skal bidra til å forbedre atferd. I denne studien, er de valgt kategorisert som forebyggende tiltak. Bakgrunnen for dette er at de bidrar til å forebygge atferd der den ikke finnes, samtidig som de bidrar til å forebygge, eller forbedre, atferd der den potensielt eksisterer.

3.4.1 Lær å kjenne og forstå elevene

Fallmyr forklarer at man som mennesker har en tendens til å like de som er lik seg selv (Fallmyr, 2020, s. 37). Disse menneskene vekker sympati, og man kan synes synd i dem, altså en form for positive følelser (Fallmyr, 2020, s. 37). De man ikke kjenner seg i igjen i, vekker i motsetning negative følelser. Disse elevene står da i fare for å bli misforstått eller mislikt av både voksenpersoner og andre barn rundt dem. Derfor er det viktig at man lærer seg «å like» alle (Fallmyr, 2020, s. 37). Det at man liker alle, åpner muligheten for forståelse. Når man forstår, er det

lettere å føle sympati og toleranse (Fallmyr, 2020, s. 37). Basert på dette kan man bytte ut begrepet «å like» med «å tolerere». Man må tåle følelsene som både eksisterer, men også overvelder, elevene. Når elevene opplever å bli møtt med forståelse, kan det vekke både glede, hengivenhet og et ønske om sterkere tilknytning (Fallmyr, 2020, s. 37).

Rhodes & Long forklarer at støttende, gode relasjoner er en viktig nøkkel for motivasjon hos elevene (Rhodes & Long, 2019, s. 8). Forskning viser at lærere som kjenner elevene sine godt, har positiv innvirkning på elevenes oppførsel i klasserommet (Rhodes & Long, 2019, s. 8). Ved å inneha denne kjennskapen til elevene, åpner man for muligheten til å se bakgrunnen for en negativ atferd. Hvis man som lærer vet at en elev sliter med å bygge vennskap, kan det være forklaringen på at det er vanskelig å oppholde seg i klasserommet. Et annet eksempel kan være at man har kjennskap til negative livshendelser, og derav muligheter for å tilrettelegge. Når man kjenner til problemet, blir det enklere å jobbe med det. I tilfellet om vennskap, vil man kunne fokusere på å hjelpe eleven med å bygge vennskap, heller enn å eksempelvis flytte undervisningen ut av klasserommet fordi eleven viser uønsket atferd.

Ogden (2022) forklarer hvordan elevenes interesser kan være viktige kontaktpunkt (Ogden, 2022, s. 125). Kontakten mellom lærer og elev bør ikke bare bestå av skole og fag. Ved å vise interesse, og omsorg, bidrar man til å skape positive relasjoner. Å se at lærerne bryr seg, skaper inntrykk hos elevene.

3.4.1.1 EMR-metoden

«Establish», «maintain» og «restore» - «etabler», «vedlikehold» og «reparer». Ved å benytte seg av innholdet i disse begrepene, kan man ifølge Rhodes & Long (2019) bygge positive relasjoner til elevene (Rhodes & Long, 2019, s. 10). Metoden baserer seg på å opprette, opprettholde og reparere gode relasjoner til elever, slik at man har en vedvarende god relasjon. Den brukes i hovedsak i forbindelse med de elevene man har størst vanskelighet med å bygge gode relasjoner med. Det er i tillegg disse elevene som har størst behov for en kontinuerlig og positiv relasjon (Rhodes & Long, 2019, s. 10). Rådene kan likevel være gode å følge i alt relasjonsarbeid. Bruken av denne metoden skal ikke ta mer enn 30 minutter per uke, noe som gjør den overkommelig i en travel lærerhverdag.

Det første begrepet er «establish», eller på norsk; etabler. Med dette menes en tilsiktet praksis for å dyrke en positiv relasjon til hver enkelt elev (Rhodes & Long, 2019, s. 10). Det vil si å bygge

relasjon, tillit og forståelse. Dette får man til ved å sette av tid som man bruker sammen med eleven. Den tiden man bruker sammen med elevene, må man benytte positiv kommunikasjon. Man må vise interesse, lytte, validere, gi bekreftelse, stille åpne spørsmål og gi konstruktive tilbakemeldinger på en gjennomtenkt måte (Rhodes & Long, 2019, s. 10). På denne måten bygger man opp en god relasjon. Man lærer hverandre å kjenne, og legger grunnlaget for tillitsbygging.

Det neste begrepet de tar for seg, er begrepet maintain, eller å vedlikeholde. Her snakker man om å gjøre en proaktiv innsats for å forhindre at kvaliteten på relasjonen reduseres over tid (Rhodes & Long, 2019, s. 10). Det blir viktig å kontinuerlig ha positive interaksjoner med elevene. Det anbefales å gjennomføre et «fem-til-en-forhold» når det gjelder positive og negative interaksjoner. Før relasjonen kan håndtere en negativ interaksjon, burde man ha hatt fem positive. Eller, når det har vært en negativ interaksjon, burde man så ha fem positive (Rhodes & Long, 2019, s. 10). Dette mønsteret er til for å ikke bryte ned den gode relasjonen man har opparbeidet seg med eleven. Samtidig som man fortsetter å vedlikeholde relasjonen direkte med eleven, blir det også viktig å sende positive beskjeder hjem. En måte å skape korte interaksjoner på kan være å møte eleven ved døra, hilse og utveksle små samtaler. Det er likevel viktig å fortsette å møte eleven innimellom, slik at man sjekker og vedlikeholder den opparbeidede relasjonen (Rhodes & Long, 2019, s. 10).

Det siste begrepet i EMR-metoden er restore, eller å gjenopprette. Her henvises det til viktigheten av å bevisst ordne opp hvis det skulle skje negative interaksjoner (Rhodes & Long, 2019, s. 10). Disse negative interaksjonene kan være med på å senke kvaliteten på relasjonen man har bygd opp. Det blir derfor viktig å gjenopprette kontakten man har hatt med eleven. Innenfor dette begrepet, belyses det tre R'er; reconnect, repair og restore (Rhodes & Long, 2019, s. 19). Med dette menes å fornye koblingen mellom dere, reparere skader som har hendt, samt gjenopprett den gode relasjonen. Det er viktig at man som voksenperson mestrer å ta ansvar for de negative interaksjonene, at man viser empati, klarer å starte med blanke ark, viser eleven at man bryr seg, samt vise at man ønsker å ordne opp i det som har hendt (Rhodes & Long, 2019, s. 10). Ekstra viktig er det at man som voksen mestrer å be om unnskyldning hvis det skulle kreves i en situasjon.

EMR-metoden legger gode retningslinjer for å opparbeide og vedlikeholde relasjoner. Selv om mange lærere kanskje jobber på lignende metoder i utgangspunktet, kan det å ha et program å forholde seg til, skape kontinuitet i arbeidet. Det kan også være lettere å gå tilbake å se hva man burde gjort annerledes, eller hva man kan prøve neste gang.

3.4.2 Undervis læringsferdigheter

Den neste anbefalingen som presenteres i rapporten, er å undervise elevene i læringsferdigheter. En læringsferdighet er en oppførsel som støtter opp om læring (Rhodes & Long, 2019, s. 16). Det kan for eksempel være å følge med når læreren underviser, eller å vise utholdenhet ved gjennomføringen av vanskelige oppgaver. Man kan tenke på det som en nødvendig oppførsel, som må være til stede for at man skal kunne lære på en effektiv måte (Rhodes & Long, 2019, s. 16). Når man lærer elevene hvordan man tilegner seg læring, reduserer man lærerens behov for å korrigere atferd. Man legger til rette for at elevene lærer seg å ta del i egen læring, for eksempel ved å være utholdende i krevende læringssituasjoner. Det at man håndterer dårlig oppførsel som oppstår, er ikke nødvendigvis samsvarende med at eleven begynner å lære (Rhodes & Long, 2019, s. 16). Selv om den uønskede atferden blir borte, kan eleven sitte stille uten å lære. Elever som er bevisste på egen atferd, som kan regulere seg selv, samt implementere mestringsferdigheter, vil ha mindre sannsynlighet for dårlig oppførsel på skolen (Rhodes & Long, 2019, s. 16). Strategier som fokuserer på læring, vil også fungere som hjelp til motivasjon mot læring.

3.4.3 Klasseledelse

Som sin tredje anbefaling, presenterer Rhodes & Long (2019) det å bruke klasseledelse som atferdsdempende middel. Strategier om klasseledelse kan støtte opp om god oppførsel i klasserommet, og derav redusere uønsket oppførsel (Rhodes & Long, 2019, s. 20).

Ifølge Ogden handler klasseledelse om hvordan lærere fremtrer, og hvordan de håndterer situasjoner i klasserommet (Ogden, 2022, s. 119). Effektiv klasseledelse kan bidra til å redusere utfordrende atferd (Rhodes & Long, 2019, s. 20). Å trene på, eller å trene opp lærere, i klasseromsledelse, vil derfor kunne bidra til å redusere utfordrende atferd. Forskning viser at det ofte er nyutdannede som sliter med klasseledelse, og at klasseledelse forbedrer seg i takt med opparbeidet erfaring (Rhodes & Long, 2019, s. 21). Rhodes & Long foreslår derfor kursing av nyutdannede, som et hjelpemiddel for skolene (Rhodes & Long, 2019, s. 21).

Ogden viser til at forskning på klasseledelse har pågått siden 60-tallet (Ogden, 2022, s. 120). Nyere forskning viser at skoleomfattende tiltak ofte kommer alle elever til gode, ikke bare de som skaper uro (Simonsen et al., 2008; Korpershoek et al., 2014 i Ogden, 2022, s. 120). Eksempler på tiltak som ble satt inn er konsekvenser for atferd, forbedring av klasseledelse, bedre struktur eller

positive forventninger. Nesten alle tiltakene som ble forsøkt gav positive resultater (Ogden, 2022, s. 120). Hovedbudskapet er at hvis man ønsker endringer i læringsmiljøet, må man ta grep og gjennomføre et systematisk og konkret tiltak (Ogden, 2022, s. 121).

Erfaringene tilsier at det er enklere å forebygge uro, enn å stoppe den (Ogden, 2022, s. 132). En proaktiv klasseledelse handler om å være i forkant av utfordringene, slik at man tidlig klarer å fange opp signalene i klassen. Dette gjøres ved at man er i bevegelse i klasserommet, bruker kroppsspråk og øyekontakt, pauser og påminnelser, for å minne elevene på å forholde seg til det de skal (Ogden, 2022, s. 132). Regler, rutiner og forventninger er en viktig del av proaktiv klasseledelse, i likhet med undervisning av sosiale ferdigheter. På denne måten vil elevene vite hva som forventes av dem, hva som er rett og galt, samt hvordan man opptrer i et fellesskap.

3.4.4 Enkle tilnærminger

Uønsket atferd krever ikke nødvendigvis omfattende løsninger. Mange atferder kan løses opp i uten krevende og omfattende tiltak. En enkel løsning, er en som er presentert tidligere; å hilse på hver enkelt elev ved døra (Rhodes & Long, 2019, s. 10). En annen kan være å rose positiv atferd kontinuerlig gjennom dagen, mens en tredje kan være å følge opp regler og rutiner.

3.4.5 Spesifikke tilnærminger for å møte individuelle behov

Mens de fire første anbefalingene har konsentrert seg om proaktive universelle tiltak som tar sikte på å forebygge uønsket oppførsel, konsentrerer den femte seg om individuell oppfølging (Rhodes & Long, 2019, s. 28). Ikke alle universelle tiltak fungerer for hvert enkelt individ. Noen ganger kan det være at elever trenger støtte i mer intensivt grad. En individuelt tilpasset tilnærming er da å anbefale (Rhodes & Long, 2019, s. 28). Slike tiltak har vært mer suksessfulle enn rene skoleomfattende tiltak.

Individuelle tilpasninger kan som Rhodes & Long foreslår, innbefatte målrettede intervensjoner, at læreren vurderer om egen klasseledelse er tilfredsstillende, eller det kan være å involvere foreldrene ved bruk av rapporteringskort (Rhodes & Long, 2019, s. 29). De individuelle tiltakene som blir gjort skal følge skolens reglement. De skal også ha samme målsetning som tiltakene som gjennomføres i klassen. Det som gjør dem spesielle, er at de i større grad er målrettede og mer intensive (Rhodes & Long, 2019, s. 29).

3.4.6 Nøkkelen er å være konsekvent

Et vanlig problem hos mange skoler, er mangelen på konsekvente reaksjoner (Ogden, 2022, s. 29). Dette gjelder både for positiv og for negativ atferd. Tiltakene skolen skal gjennomføre må være strukturerte og konsekvente. Det er også viktig at de tilpasses hver enkelt skole, slik at de blir gjennomførbare. Planene kan eksempelvis inneholde målsetninger som omhandler inkludering, mobbing eller læringsmiljø.

Et viktig poeng hos Rhodes & Long, er at planene må implementeres på hele skolen for at man skal ha større sjanse for å lykkes (Rhodes & Long, 2019, s. 35). Planene skolen velger å følge, må være strukturerte og konsekvente. Dette krever at alle ansatte får tilstrekkelig informasjon, samt opplæring, rundt dem. Det er skolen i sin helhet som har et felles ansvar for å lykkes med den utarbeidede planen (Rhodes & Long, 2019, s. 32).

3.5 Forebygge ved hjelp av samarbeid

I veilederen til Rhodes & Long kommer det frem flere gode råd når det gjelder å samarbeide rundt elevenes beste. De viser til at når atferd er et problem for barn, vil det å involvere andre kunne bidra til å styrke intervensjonen (Rhodes & Long, 2019, s. 26). Man kan involvere både foresatte og andre interessenter. Tilnærminger som virker lovende baserer seg på å sette mål for eleven, komme til enighet i fellesskap, samt undersøke spesifikke strategier som kan iverksettes på skolen og hjemme (Rhodes & Long, 2019, s. 26). Når man arbeider med problematikken på flere arenaer kan man i større grad se resultater. Når foreldre samarbeidet ikke fungerer, kan uønsket atferd derfor bli utfordrende å håndtere.

«Flykt! Ropte Mummimamma. Politiet er her! Hun visste ikke hva mummitrollet hennes hadde gjort, men hun var helt sikker på at hun var enig i det.» (Jansson, 2006, s. 133).

Dratt ut av kontekst, vekker dette sitatet oppsikt. Mummimamma stoler blindt på at Mummitrollet har handlet rett, selv når politiet stiller spørsmål. Mummitrollet gjør sjeldent noe galt, og er ikke et rampete barn. Likevel kan det være utfordrende at foreldre stoler blindt på sine barns handlinger. Samarbeidet mellom skole og hjem kan da bli utfordrende. Det er da viktig å

huske på at man jobber for et felles mål, nemlig elevens beste. Det kan være nyttig å minne foreldrene om nettopp dette.

3.6 Når situasjonene likevel oppstår

Til nå har studien satt søkelys på det forebyggende arbeidet man kan gjøre for å unngå problematferd, men hva gjør man når krevende situasjoner likevel oppstår? På Utdanningsforbundets sider kan man lese en artikkel om råd for kritiske situasjoner i skolen (Utdanningsforbundet, u.å.). Som et ekstra forebyggende tiltak, bør alle skoler utvikle en handlingsplan som beskriver hvordan man skal håndtere situasjoner som kan oppstå (Utdanningsforbundet, u.å.). Handlingsplanen kan på mange måter sies å virke forebyggende, men den forbereder også de ansatte på hva de skal gjøre. Likevel, er det ikke alle skoler som opererer med slike planer. Skoler bør på forhånd utarbeide gode planer og rutiner, likevel viser det seg at planene sjeldent er til stede før det rekker å skje en uheldig situasjon (Utdanningsforbundet, u.å.). De viser også til at statistikken tilsier at en lærer vil møte på en utagerende elev gjennom sin yrkesutførelse (Utdanningsforbundet, u.å.). Dette fordi at mellom tre og fem prosent av elever har alvorlige atferdsvansker (Utdanningsforbundet, u.å.). Skolene har behov for spesialkompetanse for å håndtere atferd i form av barn som mangler selvkontroll (Utdanningsforbundet, u.å.).

Sannidal skole har publisert en omfattende handlingsplan om problematferd, som forklarer både forebyggende, inngripende og etterfølgende tiltak (Sannidal skole, 2020). Under de ulike tiltakene nevnes tiltak som passer varierende former problematferd. Det kan være å gi rolige og tydelige beskjeder, bruke aggresjonsdempede kommunikasjon, skape trygghet, holde oppsyn, rose gode handlinger, informere om ordensreglement, avlede oppførsel, eller bruke nødverge/nøddrett (Sannidal skole, 2020, s. 16-20). Tiltakene som anbefales varierer ut fra alvorlighetsgrad. Videre spesifiserer de også viktigheten av å være minst mulig inngripende (Sannidal skole, 2020, s. 20). Hvis man kan lede en elev ut av situasjonen, velger man ikke å holde den fast. Situasjonen skal gjøres best mulig for alle parter. De påpeker også viktigheten av å gjennomgående forklare eleven valgene som blir gjort (Sannidal skole, 2020, s. 22). Dette kan for eksempel være «jeg må holde deg for å passe på at du og de andre får det bra igjen» eller «si ifra når du er klar til å gå rolig sammen med meg til grupperommet» (Sannidal skole, 2020, s. 21). Det du som lærer skal gjøre i slike situasjoner, er i all hovedsak å bidra til at den akutte situasjonen løses (Sannidal skole, 2020, s. 26). Når skolene har gjennomtenkte handlingsplaner innenfor tema, bidrar dette til å sørge for at de

ansatte vet både hva de skal gjøre, men også hvordan de skal gjøre det. Hendelser kan derav løses opp på trygge og gode måter.

Uansett hvor vanskelig eller utfordrende elever kan være, er det skolens ansvar å utarbeide løsninger som virker (Ogden, 2022). Ikke alle skoler har opparbeidet handlingsplaner som omfatter problematferd. Det kan da være utfordrende å vite hvordan man skal håndtere situasjoner som plutselig oppstår, og man blir kanskje nødt til å reagere basert på egne vurderinger. Når man har fått kontroll på situasjonene, går man tilbake til å jobbe med de forebyggende og forbedrende tiltakene som er presentert tidligere. Det er likevel vesentlig å kort nevne ettervern. Hvordan man behandler situasjonene i ettertid, har mye å si for både selvfølelse og relasjon. Dette gjelder hos både eleven og den voksne. Det er derfor viktig at man tar seg tid til å både ordne opp i relasjonen mellom partene, men også evaluere hendelsen. Var en eventuell inngripen nødvendig? Kunne man gjort ting annerledes? Burde man grepet inn før? Hvordan har man det i ettertid? Dette diskuteres videre i kapittel 6.

4 Vitenskapsteori og metode

I denne delen av studien skal det redegjøres for de metodiske og metodologiske valgene som er utført gjennom prosjektet. Først tydeliggjøres studiens vitenskapsteoretiske perspektiv. Med dette menes epistemologien og ontologien som danner det vitenskapelige grunnlaget for tolkning av resultater gjennom empiri. Deretter redegjøres det for valget av en kvalitativ tilnærming og intervju som metode for innhenting av datamateriale. Dette etterfølges av en redegjørelse av prosessen rundt intervjuene, både for- og etterarbeid. Kvaliteten ved studien drøftes ved å redegjøre for validitet, reliabilitet og overførbarhet. Til slutt diskuteres noen etiske dilemmaer, og det vil bli reflektert rundt studiens styrker og svakheter.

4.1 Vitenskapsteoretisk forutsetning

Vitenskapsteorier kan forstås som redskaper man benytter for å beskrive og forklare observasjoner (Nyeng, 2021, s. 26). Fra et fenomenologisk ståsted, kan man hevde at vitenskapen bare er en av mange måter verden kan fremtre på (Nyeng, 2021, s. 32). Mennesker erfarer verden gjennom sin egen virkelighet, og ikke alle virkeligheter baserer seg på vitenskap. Hvordan kan man egentlig vite at det man sanser og opplever, er det som faktisk pågår? Dette er ifølge Nyeng et grunnleggende problem med et realistisk verdensbilde (Nyeng, 2021, s. 31).

Innen kvalitativ forskning er fenomenologi et redskap man benytter for å forstå sosiale fenomener (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 45). Disse fenomenene skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver, og skal beskrives slik den fremstår for dem. Vitenskapsteorien er relevant for det kvalitative forskningsintervjuet med begrunnelse i at man legger fokuset på informantenes opplevde betydning av verden (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 45). Fenomenologisk metode går ifølge Merleau-Ponty ut på å beskrive det som er gitt, på en så presis måte som mulig (Merleau-Ponty, 1962 i Kvale & Brinkmann, 2018, s. 44). Det er viktig at man sørger for å beskrive, heller enn å forklare eller analysere.

Gjennom en fenomenologisk undersøkelse, fokuserer man på hvordan menneskers egne oppfatninger er resultater av sosiale betingelser (Nyeng, 2021, s. 34-35). Når man benytter et fenomenologisk ståsted er man i utgangspunktet ikke interessert i å belyse den bakenforliggende årsaken til et fenomen, men heller å studere erfaringene man lever i (Nyeng, 2021, s. 33). Det blir altså viktig å studere hva som opptar individene man studerer, samt hva deres subjektive oppfatning er.

4.2 Kvalitativt forskningsdesign

Innen samfunnsvitenskap klassifiserer man forskning som kvalitativ, kvantitativ eller som begge deler (Nyeng, 2021, s. 71). Det er ifølge Nyeng flere aspekter som skiller kvantitativ metode fra kvalitativ metode, og motsatt (Nyeng, 2021, s. 84). Gjennom kvalitativ metode ønsker man å samle inn tekst, eksempelvis gjennom intervjuer. Man forholder seg i større grad direkte til mennesker, samt at man ofte fokuserer på utvalg bestående av færre informanter. Når man benytter seg av en kvalitativ metode, ønsker man å kunne forstå et fenomen eller hendelse. Gjennom kvantitativ metode ønsker å samle inn tall, eksempelvis gjennom spørreskjemaer. I motsetning til den kvalitative metoden, forholder man seg mer indirekte til mennesker, og man fokuserer på utvalg bestående av flere informanter. Man tar utgangspunkt i å produsere et tallmateriale basert på undersøkelsene man har gjort.

Det som kjennetegner kvalitative forskningsmetoder, er altså at man som forsker ønsker å forklare og beskrive et fenomen ut fra informasjonen som blir gitt. Man ønsker ikke å generalisere basert på utvalget fra en populasjon, slik man ofte gjør i kvantitative studier (Johannessen et al., 2021, s. 74). Hvis man ser på problemstillingen som er gitt for denne studien; «Hvordan oppfatter lærere eget handlingsrom i møte med uønsket atferd?», kan den fremstå som både kvalitativ og kvantitativ.

Målet med studien er å undersøke et problematisk fenomen, sett fra lærerens eget perspektiv. Man er derav ute etter å høre læreres egne erfaringer og oppfatninger, og få en dypere forståelse for deres levde erfaring. Dette gjøres uten å nødvendigvis ha fullstendig kjennskap og forståelse for alle variabler og settinger som kan forekomme. Det blir derfor naturlig å innhente denne informasjonen gjennom en kvalitativt rettet studie fra et fenomenologisk ståsted. Et kvalitativt intervju legger til rette for å kunne innhente informasjon du på forhånd ikke vet at du har behov for, noe som kan være en styrke for nye forskere.

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju har lenge hatt en sentral plass innen utdanningsforskning (Svenkerud, 2021, s. 91). Som innhentingsmetode i samfunnsvitenskapen, har intervju blitt benyttet gjennom hele det 20. århundre (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 27). Den systematiske formen, har til tross for dette bare eksistert de siste tiårene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 27).

De kvantitative intervjuene kan gi svar på utfordringer som eksempelvis etterspør antall, mengde og tidsspenn, mens de kvalitative intervjuene kan gi innsikt og forståelse i spørsmål som omfatter hva, hvordan og hvorfor (Svenkerud, 2021, s. 91). Det kvalitative intervjuet søker altså å forstå verden slik de man intervjuer ser den, og hvordan de opplever sine erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 20). De man intervjuer er derav med på å skape mening og forståelse til det som blir fortalt. Man intervjuer fordi man ønsker å vite hvordan informantene selv beskriver sine egne erfaringer, noe problemstillingen for denne studien også viser at man ønsker.

Prosjektets problemstilling viser at det er ønskelig å belyse læreres oppfatning av eget handlingsrom. Valg av metode falt derfor på kvalitativt intervju. Ifølge Kvale & Brinkmann, er hensikten med et kvalitativt forskningsintervju å få frem kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 22). Hensikten er også å få tilgang til andres refleksjoner og erfaringer (Skilbrei, 2021, s. 65). Derav blir målet med intervjuet å innhente beskrivelser fra intervjuerens egen oppfatning av verden, for så å fortolke denne informasjonen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 22).

Som utgangspunkt er det viktig å ha en åpen samtale. Dette for å legge til rette for at all nødvendig informasjon og innspill får komme frem. Hvis man har et strukturert intervju, som etterspør konkret informasjon, kan man risikere at informanten ikke åpner seg og forteller i dybden. Det er likevel viktig å ha en form for struktur rundt intervjuet. Dette er nødvendig for at man skal få svar på det fenomenet man ønsker å undersøke. Et semistrukturert intervju baserer seg på nettopp dette. Et semistrukturert intervju legger til rette for at man som forsker skal kunne ha en intervjuguide som hjelper en gjennom intervjuet. På denne måten får man hjelp til å få svar på de fenomenene man på forhånd ønsket å undersøke. Samtidig er man ikke knyttet til en gitt oppbygning, og man kan la informanten fortelle det han ønsker. Hvis man er usikker på om man har fått de svarene man hadde behov for, kan man gå tilbake til intervjuguiden og se over temaene.

4.2.2 Utvalg

Nyeng presiserer at det er viktig at utvalget representanter man har til prosjektet forblir tilfeldig (Nyeng, 2021, s. 117). Dette er spesielt viktig innenfor kvantitative undersøkelser, da det skal sies at utvalget representerer populasjonen. I følge Nyeng er det sjelden klare grenser på antall informanter innad et kvalitativt forskningsprosjekt (Nyeng, 2021, s. 118). Representativiteten baserer seg heller på måten utvalget blir gjort, ikke på antall informanter (Nyeng, 2021, s. 118). Et tilfeldig utvalg innad kvalitative forskningsprosjekter, vil kunne sies å være ulike selvstendige

individer (Nyeng, 2021, s. 121). Menneskene vil gjøre utvalget tilfeldig vet at de har sine egne meninger, idealer, oppfatninger, samt alt som gjør en til seg selv. Utvalget representert i dette prosjektet har likevel tatt noe høyde for dette. Det var ønskelig med tre informanter eller fler. I utgangspunktet hadde fem informanter meldt seg, men da to av dem ønsket å trekke seg – ble det tre igjen. Det ble gjort noen begrensninger basert på økonomi og tidsbruk. Dette førte til at utvalget ble begrenset til «nærområdet», med maks kjøretid på tre timer per vei. Samtidig ble utvalget begrenset til å ikke inkludere flere fra samme skole, slik at det ble lagt til rette for variasjon i erfaringene til informantene. Et krav til samtlige informanter, var at de var lærerutdannede med erfaring fra barneskole.

Som nevnt, endte utvalget med å bestå av tre lærere. Alle hadde flere års erfaring med å arbeide i grunnskolen. De jobbet på forskjellige skoler, i ulike kommuner. Kommunene representerte både by og tettsted. Informantene bestod i tillegg både av kvinner og menn. Selv om utvalget fikk en begrensning innen geografi, vil det være hensiktsmessig å argumentere for at det innehar både dybde og bredde. Informantene representerer både byskoler og mindre skoler i distriktene, de kommer fra ulike fellesskap og kretser, de er av ulike kjønn, samt at de innehar varierende erfaringer. De er tre forskjellige individer, med tre forskjellige bakgrunner. I informasjonsskrivet ble tema for studiet poengtert. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er lagt ved som vedlegg 1. Skrivet formidlet et ønske om å kartlegge læreres erfaringer med atferdshåndtering. Dette betyr at erfaringer kan være både tilstedeværende og fraværende, for at informanter skal kunne bidra til studien. I ettertid har jeg oppdaget at erfaringer med atferd i større grad vektlegges i skrevet. Dette kan ha medført at kun lærere som følte de hadde noe å bidra med, ønsket å delta i studien. Dette var ikke en planlagt begrensning, og det er vanskelig å definere om det har medført innskrenkninger blant utvalget. Hvis det har medført begrensninger, så er begrensningen at kun de med erfaringer har ønsket å delta i studien. Dette vil ikke være ødeleggende for studiens problemstilling. Det vil derfor argumenteres for at utvalget, til tross for dette, kan sies å være et tilfeldig utvalg som representerer populasjonen.

4.3 Intervju

4.3.1 Intervjuguide

For å sørge for struktur gjennom innhenting av informasjon, ble det på forhånd utformet en intervjuguide. Denne hjelper forskeren med å holde seg til tema, samt sørge for at man beveger seg

mot mulig respons på fenomenet man undersøker. Det semistrukturerte intervjuet tar utgangspunkt i den opparbeidede guiden, men åpner også for at man kan bevege seg mellom spørsmål, tema og rekkefølge (Johannesen et al., 2021, s. 108). Dette ble poengtert ovenfor samtlige informanter.

Det ble opparbeidet en intervjuguide som inneholdt både åpne temaer, men også konkrete spørsmål. Hensikten med guiden, var å ha et hjelpemiddel under intervjuene. Den skulle ikke, og ble aldri, fulgt slavisk. Ved å konkretisere spørsmål, fikk jeg tenkt gjennom mulighetene innenfor intervjusituasjonen. Jeg fikk også tenkt gjennom hvordan jeg på best mulig måte kunne få de svarene jeg trengte. Informantene var åpne, og trengte sjeldent å stilles spørsmål til. Det ble i hovedsak temabaserte monologer. Intervjuguiden finnes som vedlegg 2.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Det ble lagt til rette for at informantene selv fikk ønske tid og sted for intervju. Dette for at informantene skulle føle seg mest mulig komfortable, og at intervjuet skulle bli vellykket. To av informantene ønsket at vi skulle møtes på deres arbeidsplass, etter arbeidstid. Dette ble også gjennomført. På grunn av eksterne forhold hos informanten, ble det siste intervjuet gjennomført digitalt, med både lyd og bilde. Dette bidro til kjente og trygge omgivelser for alle informantene, og samtlige intervju ble vellykkede. Intervjuenes varighet var mellom 40 minutter og 60 minutter.

Informantene fikk ikke tilgang til intervjuguiden på forhånd, da det var ønskelig med informantenes umiddelbare og spontane respons på tema. Det var hensiktsmessig å unngå at informantene funderte rundt spørsmål som «kan/bør jeg si dette?».

Alle intervjuene startet med at jeg minnet om informasjonsskrivet informantene hadde fått på forhånd. Deretter forklarte jeg kort tema for intervju, og at det fantes en intervjuguide. Jeg var nøye med å påpeke at det var ønskelig å bare ha en samtale, og ikke følge intervjuguiden slavisk. Jeg forklarte at den var laget som et hjelpemiddel for meg selv. Ingen av intervjuene fulgte intervjuguiden slik den var satt opp, men alle var innom alle spørsmålene i løpet av intervjuet.

4.3.3 Transkribering

Transkribering er ifølge Kvale & Brinkmann det å skrive om samtalen i intervjuet til tekst (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205). Alle informantene snakker i utgangspunktet med dialekt, men det ble

valgt å bruke bokmål under transkripsjonen. Ved ett tilfelle oppstod det en utfordring på bakgrunn av dialekt, og vansker med å finne et ord som representerte samme mening. Det ble da vist til dialektformen ved bruk av hermetegn. Dette utsagnet er vist i samme form i studiens resultatkapittel. Kvale & Brinkmann poengterer også at muntlig språk kan fremstå usammenhengende (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205). Det kan derfor være hensiktsmessig å skrive om enkelte deler av informantenes utsagn. Da transkriberingen ikke skulle publiseres eller sendes i retur, ble det valgt å føre transkripsjonen så ordrett som mulig. Det som skiller transkripsjonen fra det muntlige intervjuet, er i hovedsak målformen. I presentasjonen av resultatene, er mange sitater brukt. Dette for å gi leserne et nærmere forhold til det som ble fortalt og erfart.

4.3.4 Tematisk analyse

Etter at transkriberingen av alle intervjuene var gjennomført, var det nødvendig å lage en analyse av utsagnene. Informantenes uttalelser varierte både i lengde, tematikk og vinkling. De bevegde seg også ulikt gjennom intervjuet, og koblet sammen flere ulike tema. Svarene kunne variere fra korte, en setning eller to, til lange forklaringer. Det ble derfor nødvendig å ta i bruk en analyseform som kunne begripe kompleksiteten og nyansene som det kvalitative materialet krevde. Clarke et al. forklarer at en tematisk analyse kan brukes i arbeidet rundt det innsamlede datamaterialet (Clarke et al., 2015, s. 222).

Den tematiske analysen er ifølge Clarke et al. en metode man kan benytte for å identifisere, analysere og rapportere mønster fra et datasett (Clarke et al., 2015, s. 226). Dette åpner for flere muligheter enn å kun beskrive den innsamlede informasjonen. De foreslår å gjennomføre analysen i seks steg (Clarke et al., 2015, s. 230). Først anbefaler de å gjøre seg godt kjent med datamaterialet. Deretter å sette opp innledende koder. Kodene bidrar til å sette sammen beslektede utsagn. Så foreslår de å sette opp datamaterialet etter tema. Dette gjør man ved å se etter fellestrekk i kodene. Disse bidrar til å oppdage mønstre som eventuelt går igjen. Det er også viktig å gjennomgå temaene flere ganger, for så å definere dem og gi de navn. Til slutt skriver man rapporten (Clarke et al., 2015, s. 230).

Analysen av datamaterialet til denne studien, ble gjennomført ved bruk av disse stegene. Etter å ha blitt godt kjent med innholdet, startet arbeidet med koding. Til å begynne med, ble det forsøkt å kode etter intervjuguidens ordlyd. Dette ble raskt utfordrende fordi informantene bevegde seg mellom de ulike tematikkene på forskjellige måter. Kodene endte derfor med å dukke opp etter

hvert som arbeidet med datamaterialet gikk fremover. Etter hvert som kodene var identifisert, ble utsagnene som passet hverandre, satt sammen. Kodingen bidro til at sammensetningene ble enkle å tilføre tema og navn. Den tematiske analysen til denne studien finnes som vedlegg 4.

4.4 Studiens troverdighet

4.4.1 Reliabilitet

En av betingelsene for at forskningen man velger å gjennomføre skal bli bra, er reliabilitet (Nyeng, 2021, s. 105). Med dette menes det at undersøkelsene man velger å gjennomføre er holdbare, og at dataen som blir samlet inn er tillitsvekkende (Nyeng, 2021, s. 105). Ifølge Thagaard vil et forskningsprosjekt kalles reliabelt dersom man kan forvente de samme resultatene når en annen forsker anvender de samme metodene på samme prosjekt (Thagaard, 2018, s. 187). Man må kvalitetssikre arbeidet som gjøres, og sørge for at dataene som samles inn er riktige. Eksempler på dette kan være at notatene stemmer overens med det som faktisk skjedde, eller at man ikke kun inkluderer det man selv finner viktig. Thagaard poengterer at reliabilitet knyttes til spørsmål som om forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Dette kan eksempelvis være at forskeren redegjør godt for hvordan han har kommet frem til datamaterialet.

Noe som kan styrke prosjektets reliabilitet, er hvis en annen forsker deltar i arbeidet (Thagaard, 2018, s. 188). I et masterprosjekt, blir denne muligheten begrenset. Man får anledning til å arbeide sammen, men prosjektet er i utgangspunktet en individuell studie. Det at man som masterstudent har en veileder som følger prosjektet, kan likevel bidra til å styrke reliabiliteten. Reliabiliteten kan også påvirkes av kontakten mellom forsker og informanter (Thagaard, 2018, s. 188). Ifølge Kvale & Brinkmann, finnes det en asymmetrisk maktrelasjon under intervju (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 37). Det er ofte forskeren som innehar mest kompetanse, og som definerer situasjonen. Datamaterialet kan derav påvirkes. Det er derfor viktig å sørge for at informantene føler seg trygge.

4.4.2 Validitet

I følge Thagaard kan validitet sies å omhandle gyldigheten av de tolkningene forskeren gjør (Thagaard, 2018, s. 19). Nyeng påpeker også at validitet kan sies å bety gyldighet (Nyeng, 2021, s. 109). Noe som kan bidra til å påvirke validiteten i et prosjekt, er forskerens tilknytning til miljøet som blir studert (Thagaard, 2018, s. 181). På bakgrunn av dette, ble det i dette prosjektet på

forhånd bestemt at informantene ikke skulle være i tilknytning til forskers egen arbeidsplass. Når man som forsker har med seg erfaringer fra forskningsområdet, som i dette tilfellet er skole og atferd, medfører man en form for tilknytning. Å ha kjennskap til miljøet kan føre med seg styrker i form av at man enklere klarer å sette seg inn i fenomenene, men det kan også føre med seg begrensninger. Forskeren kan ende med å overse det som ikke stemmer med ens egne opplevelser, eller påvirke informantene til å beskrive fenomener de felles har vært en del av. Min posisjon i miljøet, som student med noe arbeidserfaring, bør ikke kunne ha betydning for prosjektets validitet.

På grunn av at man som forsker legger føringer for både tema og spørsmål, må man tenke på intervjuobjektene som både forfattere, men også som forfattede (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 20). Med forfattede, menes «styrt av» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 20). De blir styrt av forskeren, i den retningen forskeren ønsker, samtidig som de forfatter sin egen historie. For å sørge for best mulig validitet, må forskeren styre intervjuet så lite som mulig. Forskeren er likevel avhengig av å avgrense tema, men det kan videre legges til rette for at informantene får snakke fritt.

Begrepsvaliditet er den mest grunnleggende formen for validitet (Nyeng, 2021, s. 109). Når man snakker om begrepsvaliditet, vises det til at man behersker å måle det man skal. I dette prosjektet kan begrepet atferd, og alle tolkninger av dette, medføre at validiteten av oppgaven svekkes. Det har derfor vært viktig å poengtere ovenfor både informanter, og lesere, hvilken form av begrepet som benyttes. På denne måten, sikrer man seg at man diskuterer det samme. Hvis begrepsavklaringer ikke ble gjort, kunne man risikert at forskeren etterspurte opplevelser om vold, mens informantene svarte på opplevelser rundt å plystre i timene.

4.5 Forskningsetiske vurderinger

Gjennom NESH (2021) (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora) kan man lese forskningsetiske retningslinjer man som forsker må ta stilling til. Til å begynne med, ble forskningsprosjektet innsendt til Sikt (tidligere NSD). Deres vurdering på dette prosjektet ligger som vedlegg 3. Etter at prosjektet ble vurdert godkjent, kunne man gå i gang med innsamling av data.

En viktig del av NESH sine retningslinjer, er informantenes sikkerhet. Som forsker må man representere informantenes menneskeverd. Derfor er informert samtykke et av hovedprinsippene til NESH. I forbindelse med anskaffelse av informanter, ble det derfor laget et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring. Å opprettholde informantenes verdighet og sikkerhet har vært høyeste prioritet gjennom prosjektet. Derfor ble deres rettigheter også gjennomgått skriftlig før selve intervjuene startet. Før innsamlingen av data rakk å starte, var det to informanter som valgte å

trekke seg fra studiet. De hadde to ulike årsaker, og begge virket triste for at de trakk seg. Informantene uttrykte at de var engstelige for å «ødelegge» prosjektet, og at de visste hvor vanskelig det kunne være å skaffe informanter. Dette følte jeg ble den første uforutsette etiske vurderingen jeg tok. Selv om valget var enkelt. De fikk selvsagt trekke seg uten videre. Da innhenting av informasjon ikke var startet, førte det ikke til destruksjon av datamateriale.

Mange er ifølge Svenkerud (2021) kritiske til kvalitative intervju. Dette er fordi situasjonen krever oppriktighet fra informantene. Det er ikke nødvendigvis enkelt å være ærlig om hverken tanker eller erfaringer, og det kan være skremmende å åpne seg for en fremmed intervjuer. Når man snakker om atferd, kan det også være utfordrende å åpne seg. Det er vanskelig å fortelle at du ikke får til. Det er vanskelig å fortelle at du er redd.

Som forsker ønsker man både å være så inntrengende som mulig, samtidig som man ikke ønsker å fremstå for pågående. Man ønsker å oppnå dybde og kvalitet i intervjuet, men ikke å ende opp med å gjøre informantene utilpasse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97). Man må være respektfull ovenfor informanten, samtidig som man unngår å kun innhente overfladisk informasjon. Dette kan være etisk utfordrende. For studenter, og nye forskere, uten lang erfaring som intervjuer, kan det nok være spesielt utfordrende. Det blir derfor viktig å kontinuerlig ta etiske vurderinger gjennom prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97). Under gjennomføringen av intervjuene, var dette noe som var i fokus. Det viste seg å gå over alle forventning, og informantene delte sine erfaringer og opplevelser uten å tilsynelatende legge skjul på noe. Som forsker, måtte jeg sjelden inn å etterspørre informasjon. Noen av spørsmålene i intervjuguiden ble brukt for å komme tilbake til tema.

En etisk vurdering som er gjort i ettertid av arbeidet med den tematiske analysen, er at informantenes utsagn må håndteres med større omhu enn hva som var tiltenkt. Dette baserer seg på at jeg som forsker kommer fra et lite sted, og at det er opplyst en begrensning i utvalg på maks kjøretid. Ved å søke meg opp, vil nærområdet være lett definerbart. På bakgrunn av dette, vil det ikke bli oppgitt antall mannlige og antall kvinnelige informanter. Det vil heller ikke bli vist til hvilken informant de ulike utsagnene tilhører. Dette fordi utsagnene, satt i system, vil kunne gi informantene til kjenne. Det totale bildet av hver enkelt informants utsagn kan identifisere hvilken skole det gjelder, og derav også hvem informanten er. Av samme årsak, vil heller ikke transkripsjonene bli lagt ved som vedlegg til denne studien. Det vil heller bli lagt ved en oversikt over den tematiske analysen, som inneholder utsagnene til informantene. Denne vil heller ikke vise til hvilken informant som har fortalt hva, men er som nevnt å finne som vedlegg 4. Det viktigste er å

beholde informantenes anonymitet. Deretter kan man se på hvilke muligheter man kan benytte for å presentere funnene på en god måte. Selv om informantene på noen sider hadde ulike oppfatninger, vil det ikke være behov for å konkretisere alt hver enkelt informant har uttalt. Skillene kommer til syne i diskusjonen uansett. En problematikk dette medfører, er at resultatkapittelet kan virke noe uryddig for de som ikke kjenner funnene like godt som meg. Dette veier likevel ikke tyngre enn informantenes anonymitet. Man er ikke avhengig av å skille mellom informantene for å belyse antakelsene som resultatene antyder.

4.6 Styrker og svakheter

En svakhet ved oppgaven kan sies å være det som er beskrevet angående informantenes anonymitet i kapittel 4.5. Dette kunne vært unngått ved å eksempelvis unnlate begrensningen innen geografi. Samtidig er dette en masteroppgave, og det økonomiske aspektet må derfor tas høyde for. Dette kunne igjen vært avverget ved å gjennomføre intervjuene digitalt, men det vil være forskjell på digitale og fysiske intervju. Dette kan for eksempel vise seg gjennom setting, som igjen kunne påvirket utformingen av dette arbeidet. Likevel, kan man argumentere for at det å unngå å måtte lese «informant 1» eller «informant 3» etter hvert utsagn, bidrar til å skape flyt for leseren, noe som kan sies å være en styrke.

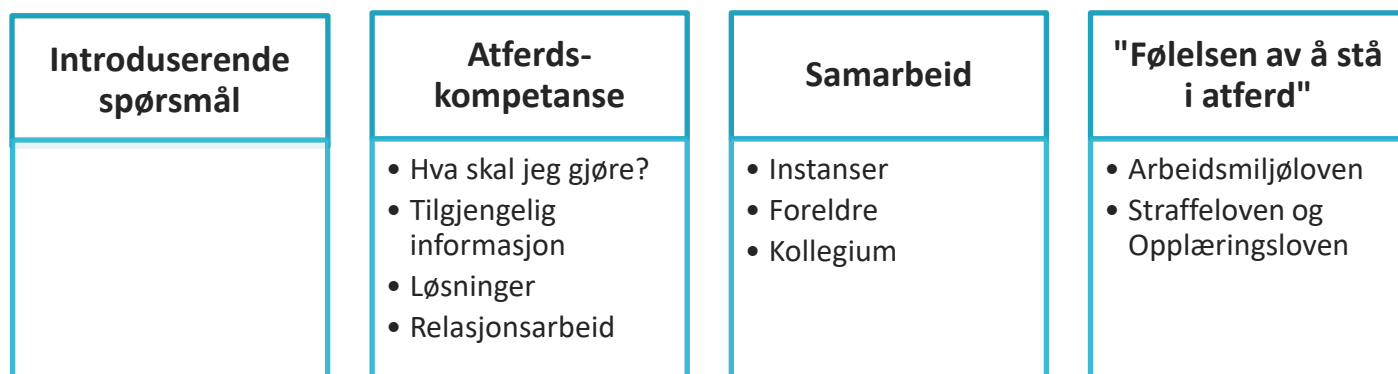
Noe som kan sies å være både styrke og svakhet, er at tematikken er meget dagsaktuell. Dette medfører store mengder teori og mediedekning, samtidig kan dette virke overveldende. Det er en omfattende og kompleks tematikk, noe som gjør at den i stor grad krever avgrensning. Dette medfører at det kan være vanskelig å oppnå dybde, samtidig som man lett kan oppnå bredde. Denne studien har vist bredde vedrørende de mange ulike årsakene som kan bidra til å påvirke læreres oppfatning av eget handlingsrom. Samtidig har den til en viss grad også oppnådd dybdeforståelse gjennom dette omfanget.

En styrke med studien, er at den er høyst aktuell for både lærere, kommende lærere og andre yrkesgrupper. Det er en studie som kan gi innsikt i en omfattende problematikk, bidra til å skape interesse om et viktig tema, samt invitere til diskusjon.

5 Resultater

I dette kapittelet vil informasjonen som har kommet frem under intervjuene, og som bidrar til å belyse problemstillingen, bli presentert. For ordens skyld, vil funnene bli presentert i kategorier som oppstod under den tematiske analysen av intervjuene, altså ikke i inndelingen man kan se av intervjuguiden. Bakgrunnen for dette, er at intervjuene ikke artet seg på måten jeg hadde forutsett. Det ble i liten grad behov for intervjuguiden, selv om den fungerte som god støtte for meg som forsker. Den bidro i den form at alle intervjuene fikk starte fra samme utgangspunkt, og med de samme introduserende spørsmålene. Samtidig fungerte den som støtte med at jeg fikk stilt spørsmål når informantene ble stille. Etter hvert som intervjuet utartet seg, begynte informantene i stor grad å styre retningen selv. De fortalte om den aktuelle tematikken, og bevegde seg videre uten at jeg behøvde å stille nye spørsmål for hvert svar. Basert på svarene informantene gav, er intervjuguidens oppsett ikke lenger logisk. Informantene bevegde seg mellom kategorier på en annen måte enn det som var antatt. Samtidig presenterte de utsagn innenfor kategorier som ikke var tatt høyde for på forhånd.

Som tidligere nevnt, vil det ikke bli presisert hvilket utsagn som tilhører den enkelte informant. Dette for å tilrettelegge for informantenes anonymitet, da det totale inntrykket i noen tilfeller kan lede til innsyn i hvor informantene jobber – og da også hvem de er. At denne presiseringen mangler, vil ikke ha innvirkning på det videre arbeidet som gjøres med funnene, og heller ikke på den endelige konklusjonen. Med hensyn til at henvisning mangler, og at kapittelet kan virke uoversiktlig, vil funnene bli presentert i kategoriene som oppstod gjennom den tematiske analysen. For å gjøre funnene mer oversiktlige, vil det også presenteres noen underkategorier. En annen årsak til at studien presenterer sine resultater ved hjelp av kategorier, er at informantene i stor grad snakket fritt og selvstendig. Utsagnene som bidrar inn i hver kategori, kom altså ikke etter et gitt spørsmål, og det vil derav bli utfordrende å ordne kapittelet ved å benytte seg av spørsmålene fra intervjuguiden. Kapitlet starter med en oversikt over nødvendig bakgrunnsinformasjon. Deretter fortsetter det med kategoriene «introduserende spørsmål», «atferdskompetanse», «samarbeid» og «følelsen av å stå i atferd». Herunder følger en skjematisk oversikt over kategoriene som ble konstruert under arbeidet med den tematiske analysen:

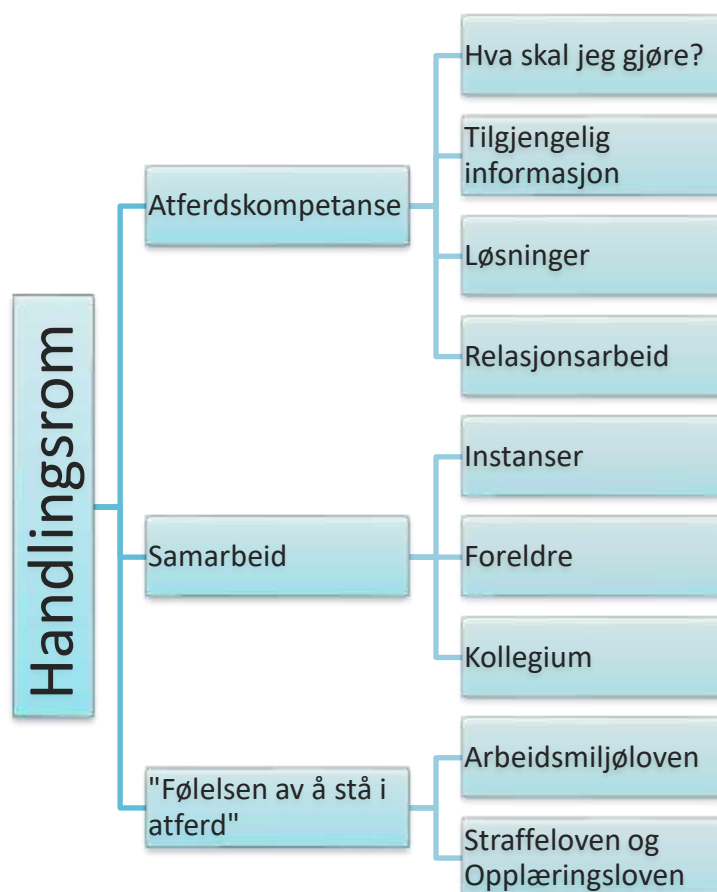


Figur 1 Kategorier

Figur 1 viser hovedkategoriene i øverste felt, og underkategoriene i tilhørende felt nedenfor. De fleste hovedkategoriene fungerer også som «delkategori» i den form at de også har sitater og utsagn tilhørende seg under presentasjonen av funn. Unntaket er kategorien «samarbeid», hvor alle resultatene presenteres under hver av delkategoriene.

Etter at den tematiske analysen var gjennomført, var det som nevnt kommet frem flere ulike kategorier som informantene uttrykte at bidrar til å påvirke lærerens opplevelse av handlingsrom i møte med atferd. Dette er illustrert i figur 2. Figuren har som formål å illustrere at hver enkelt kategori kan påvirke hvilken grad av handlingsrom informantene opplever at de har. Denne figuren, samt tilhørende figurer som vil bli presentert senere, vil følge studien og de resterende kapitlene. Dette bidrar til å gi leseren en bedre oversikt, og det medfører en større ryddighet i tekstmaterialet.

Mange av informantenes utsagn er lagt ved i dette kapitlet. Dette for å gi leserne et nærmere forhold til det som blir fortalt av informantene. Resterende utsagn finnes i den tematiske analysen (vedlegg 4).



Figur 2 Kategorier som påvirker handlingsrom

Både atferdskompetanse, samarbeid og følelsene man kan få i situasjoner med atferd, bidrar på sine måter til å påvirke handlingsrommet. Hos flere av kategoriene vil påvirkningskraften kunne være situasjonsbetinget. Eksempelvis kan man hevde at ikke all mangel på samarbeid bidrar til å innskrenke læreres handlingsrom. Samtidig vil et tilstedeværende og velfungerende samarbeid ikke nødvendigvis føre til at handlingsrommet oppleves som stort. Dette kommer jeg tilbake til under videre diskusjon i kapittel 6. Sammenhengen mellom disse kategoriene, vil bli demonstrert mens resultatene presenteres fortløpende i dette kapittelet. Resultatene som presenteres, vil videre bli diskutert i studiens neste kapittel.

5.1 Bakgrunnsinformasjon

Alle informantene som deltok i studien, er grunnskolelærere med flere års erfaring innen profesjonen. Det viste seg også at samtlige har erfaringer innen tematikken «uønsket atferd». De er fra ulike kommuner som varierer i innbyggertall, hvor både by og tettsted er representert.

Informantene representerer i tillegg både kvinner og menn. Alle vil derimot, for anonymitetens skyld, refereres til som «han» i denne studien.

Som en start på hvert intervju, ble tema for intervjuet gjennomgått. Informantene ble minnet om informasjonsskrivet de hadde fått i forveien, og samtykkeerklæring ble signert. Videre fikk de informasjon om egne rettigheter. Dette innebar innsyn i egne opplysninger, samt retten til å når som helst kunne trekke seg fra studien. De ble også informert om at det fantes en intervjuguide, samtidig som de ble oppmuntret til å snakke fritt. Intervjuguiden ble som nevnt laget som en støtte til å følge tema, og for å få svar på tematikken som var forespeilet.

5.2 Introduserende spørsmål

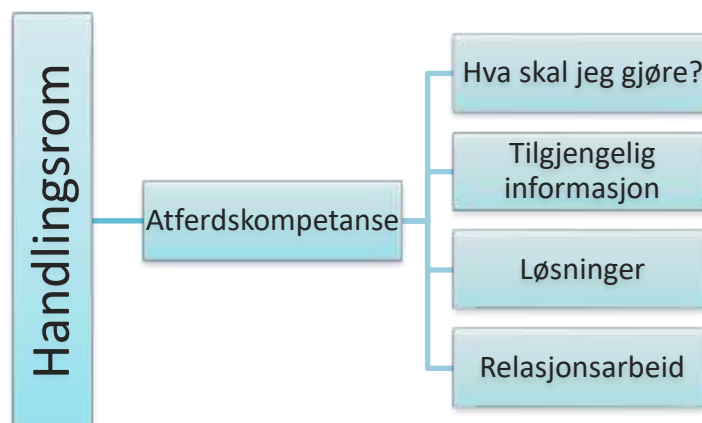
Til å begynne med, var det viktig å fastslå informantenes faktiske erfaring. Dette for å avgjøre hvilken retning intervjuet skulle ta. Hvis det skulle vise seg at informantene ikke hadde erfaring med uønsket atferd, ville grunnlaget for deres utsagn bli spekulativt. Derfor startet alle tre intervjuene med introduserende spørsmål. Gjennom intervjuene kom det frem at alle informantene hadde erfaring med verbal uønsket atferd rettet mot både medelever, andre voksenpersoner og seg selv. Alle hadde også erfaring med fysisk uønsket atferd i form av vold rettet mot medelever eller voksne, og flertallet hadde også erfart vold rettet mot seg selv. Det ble gitt kontante svar som;

«Jeg har i høyeste grad erfaring med gjentakende uønsket atferd. Jeg har alltid hatt noen elever med ulike atferdsproblematikker i klassene jeg har jobbet i.»

«Jeg har erfaring med både fysisk og verbal uønsket atferd, men den fysiske har aldri vært rettet mot meg direkte. Den fysiske var rettet mot de andre medelevene.»

Det var liten tvil om at informantene hadde erfaring med uønsket atferd. Både måten de gav svar på, samt innholdet i svarene deres, viser en kjennskap til tematikken. Dette bidrar til at studien får resultater basert på faktiske erfaringer og observasjoner, heller enn å basere seg på kun tanker og ideer.

5.3 Atferdskompetanse



Figur 3 «Atferdskompetanse» påvirker handlingsrom

Som figur 3 viser, er det tematiske begrepet «atferdskompetanse» ett av begrepene som er tatt med som bidragsyter for å presentere resultatene til denne studien. Begrepet ble tidlig definert som et nøkkelbegrep, og henviser til informantenes kunnskap om håndtering og forebygging av atferd. Begrepet representerer fire underkategorier som til sammen sikter til å vise informantenes egen oppfatning av deres kompetanse på atferd, og hvordan dette kan påvirke opplevelsen av et handlingsrom i møte med atferd. Når man ser på informantenes utsagn, viser begrepet seg som et aspekt som på flere måter kan påvirke handlingsrommet lærere har i møte med atferd.

Når det gjaldt håndtering av uønsket atferd i klasserommet, uttrykte alle informantene at det eksisterte en mangelfull kompetanse hos seg selv. Denne mangelen stammet, ifølge informantene, fra utdanningsløpet de selv hadde vært gjennom. Alle var enige i at de hadde opparbeidet seg noe kompetanse ved erfaring, men at det ikke var nok. Videre reflekterte de rundt det å inneha denne kompetansen, samt hva deres jobb egentlig var. Informantene fortalte:

«Jeg føler at jeg har kompetanse til å håndtere krangling og uvennskap, og til en viss grad slåssing. Når det blir noe som går over lang tid, og som kanskje har noe underliggende, synes jeg det er vanskelig. Da føler jeg ikke at jeg har kompetanse.»

«Jeg kunne gjerne hatt mer kompetanse, men er det egentlig det som er min jobb? Skal jeg ha mer kompetanse enn det jeg har? Jeg synes ikke det er min jobb som lærer, å håndtere gjentakende uønsket atferd. Jeg kan gjerne være en del av det, men jeg burde ikke stå i det

alene. Det burde kobles på flere. Det burde vært enklere å koble på flere. Det burde gått raskere å få inn noen.»

«Jeg tror det er vanskelig for en lærer å få en generell kompetanse på atferd. Det er jo så mye forskjellig.»

«Jeg kunne tenkt meg mer kompetanse på hva som kan ligge bak, kanskje et traumekurs. Men igjen, så tenker jeg; hva er det egentlig som er i stillingsbeskrivelsen til en lærer? Sånn som jeg ser det, er min jobb å lære barna fag og sosial kompetanse. Selvfølgelig vil det innen sosial kompetanse, også handle om å lære seg å håndtere ting, men kanskje mer forebyggende. Det er mer hvordan barna skal unngå å havne i slike situasjoner. *Det* er en del av jobben min. Det kan jeg godt være med på. Men å stå i det, og alt som skjer etter en hendelse, stjeler så vanvittig mye tid. Det tenker jeg ikke er min jobb.»

«Jeg lærte ingenting på lærerutdanningen om hvordan man skulle jobbe med elever med mye atferdsproblematikk. Hverken hvordan man skulle jobbe med det, eller hvordan man skulle møte det.»

«På noen måter syns jeg det er givende å få kursing innen diverse problematikker. På andre, er det ikke like greit.»

«Det er alt for lite fokus på håndtering av atferd i utdanningsløpet til en lærer. Jeg hadde nesten ingenting om uønsket atferd i min utdanning. Man lærer hverken hvordan man skal håndtere situasjonene, eller hvem man skal henvende seg til.»

Disse utsagnene representerer det informantene føler om egen atferdskompetanse, de inneholder også noe om hvilke krav informantene selv mener burde ilegges dem som lærere. Selv om utdanningsløpet har fått endringer siden informantenes studietid, er dette deres opplevelse av hverdagen, og det vil derfor påvirke handlingsrommet deres. Dette diskuteres videre i kapittel 6.

5.3.1 Hva skal jeg gjøre?



Figur 4 «Hva skal jeg gjøre?» påvirker handlingsrom

Alle informantene kunne i løpet av intervjuene si noe om hva de burde gjøre i møte med uønsket atferd. Dette kunne være å si fra om hva som ikke var grei oppførsel, gripe inn hvis nødvendig, mekle og ordne opp, samt ha kontakt hjem. Kun en av informantene kunne fortelle at skolen han jobbet på hadde gode rutiner for atferdshåndtering. Han sa:

«Skolen jeg jobber på, er flink til å sette ting i system. Hvis vi vet at enkeltelever har spesielle behov i utetiden, så har vi oppfølging og system knyttet til den eleven. Jeg synes også vi er flinke til å vurdere hvert enkelt tilfelle, for å se hvordan det er hensiktsmessig å gjøre det.»

«Vi har systemer på skolen, som sier noe om hva vi skal gjøre i ulike tilfeller. Det sier noe om hvem vi skal ta ut, når man kan bruke nødrett og tvang, og lignende.»

Videre fortalte denne informanten at disse rutinene var godt innarbeidet, og at det fantes en klar, felles forståelse blant kollegiet. De ansatte vet når det er forventet at de skal gripe inn i situasjoner, og hva som forventes av dem. Informanten kunne til tross for dette, peke på et problem;

«Det er vanskeligere å ha et handlingsrom i forhold til det verbale. Det skjer også mer gjentakende. Hvis jeg skal si noe om hvordan vi gjør det her på skolen, så tror jeg ikke jeg kan det. Det tyder jo kanskje på at det er et potensiale for forbedring. Når det gjelder

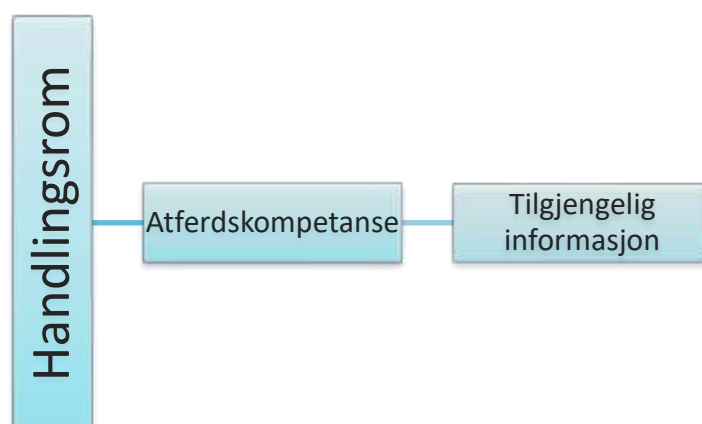
språkbruk og krenkende ord, så ser vi jo at det gjentar seg. Vi kan ikke gjøre noe annet enn å si at det bryter med reglene, og at det ikke er akseptert. Det er jo tydeligvis ikke nok.»

De andre informantene hadde i motsetning, ikke erfaringer med gode rutiner rundt atferdshåndtering. De virket likevel til å være enig i ideen informanten ovenfor beskriver. En av de andre informantene uttalte følgende:

«Det burde være en slags mal man skal følge. Kanskje spesielt fra ledelsens side.»

Utsagnene antyder at det er variasjon i informantenes opplevelser. De strategiene som praktiseres på skolene virker også til å være ulike, noe som medfører at handlingsrommet kan oppleves som situasjonsbetinget. Dette vil bli diskutert videre i kapittel 6.

5.3.2 Tilgjengelig informasjon



Figur 5 «Tilgjengelig informasjon» påvirker handlingsrom

Ingen av informantene i denne studien virket til å føle at informasjon rundt hva man skal gjøre i situasjoner med uønsket atferd var lett tilgjengelig. Den ene informanten, som jobbet på en skole med klare retningslinjer, hadde det enklere. Men, heller ikke han kunne si noe om hvor han kunne finne informasjon utenom arbeidsplassen. Informantene fortalte følgende:

«Det er veldig dårlig opplyst. Det snakkes lite om. Vi snakker aldri om det på min arbeidsplass».

«Jeg savner mer klart og tydelig hva man skal gjøre. Mange blir usikre fordi det har vært mye fokus på at elever sier ting som «du kan ikke heve stemmen til meg». Mange lærere blir nervøse på grunn av dette. De ønsker ikke etterspillene som kan komme. På generelt grunnlag, er det lite informasjon tilgjengelig. Det virker ikke på meg som om lærere selv vet hva de har lov til å gjøre i klasserommet.»

«Atferden ble ikke tatt tak i slik det burde. Jeg sa fra til ledelsen, men fikk ikke hjelp. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre, eller hva jeg burde gjøre. Det gikk til slutt så langt at jeg ble langtidssykemeldt.»

Det at informasjon rundt forventet fremgangsmåte tilsynelatende oppfattes som lite tilstedeværende, og også vanskelig å oppdrive, bidrar til å innskrenke læreres handlingsrom. Dette er viktige poeng som jeg kommer tilbake til i diskusjonskapittelet.

5.3.3 Løsninger



Figur 6 «Løsninger» påvirker handlingsrom

Videre fortalte informantene om problemenes varighet og løsbarehet. Alle informantene virket til å være enige i at de løsningene man kom frem til som lærere, var midlertidige løsninger. Dette kunne eksempelvis være å flytte eleven til en mindre gruppe eller gjøre avtaler. Man har ikke løst problemet, bare forhindre det forekommer ved å fjerne faktorer som bidrar til uønsket atferd. Informantene fortalte:

«Grepene som blir gjort, fører ikke til at atferden uteblir.»

«Man står jo gjerne i et vedvarende problem. De utfordringene eleven har, har han jo med seg. Det er sjeldent jeg føler at man løser problemet. Jeg føler ikke at de elevene jeg har erfaring med, noensinne kan bli helt normalfungerende på grunn av ulike årsaker».

«Man kan til en viss grad styre skolehverdagen og opplegget rundt elevene, men min erfaring tilsier at det ofte er noe mer dyptliggende som ligger bak atferden. For eksempel diagnoser eller hjemmeforhold, som de trenger hjelp til å håndtere.»

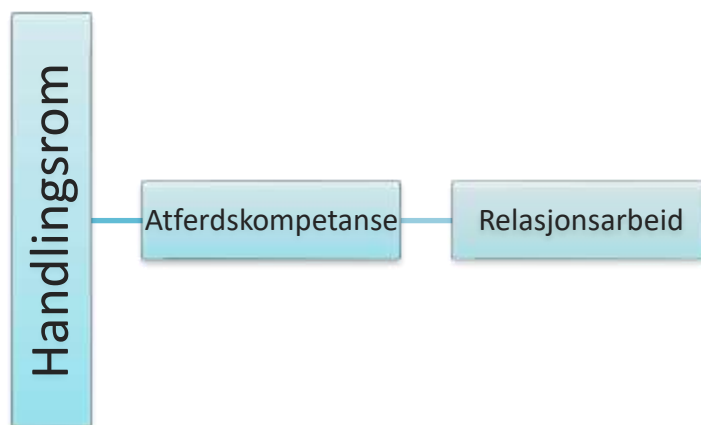
En av informantene snakket også om å håndtere situasjonene rett. Han hadde erfart følgende:

«Med erfaring, har jeg lært at det er lurt å finne ut hva som egentlig skjedde, og hva som skjedde først. Man må undersøke hva som førte til atferden».

«Jeg har god erfaring med å håndtere atferd gjennom avtaler. Dette gjelder atferd som motorisk uro og konsentrasjonsvansker. Hvis man avtaler at eleven heller tar seg en tur ut når hen føler at ting blir vanskelig, kan man unngå store situasjoner som forstyrrende element i klasserommet.»

Informantene uttrykker nok en gang en manglende kompetanse innenfor atferd. Denne gangen i forbindelse med håndteringen som blir gjort. Valgene som blir tatt baserer seg nok på både kunnskap og erfaringer, men bidrar ikke til å gjøre ting bedre for eleven. Det bidrar bare til å flytte problemet. Dette er et viktig aspekt, som kan knyttes opp til flere tematikker. Jeg vil argumentere for dette senere i studien.

5.3.4 Relasjonsarbeid



Figur 7 «Relasjonsarbeid» påvirker handlingsrom

Viktigheten av relasjoner var et aspekt som bevisst ble tatt med inn i intervjuene. Denne tematikken var derav ikke noe informantene kun bidro til å kategorisere selv, men noe de også ble spurt om. Når det gjelder relasjonsbygging mellom lærer og elev, da spesielt med tanke på elever med uønskede atferdsutfordringer, var alle informantene positivt innstilte. De fleste hadde ikke problemer med å bygge gode relasjoner. En av informantene uttrykte likevel følgende utfordring:

«Relasjonsarbeidet går saktere når man hele tiden må korrigere og irttesette. Det tar lengre tid å komme innpå elevene. Jeg synes ikke det er utfordrende å bygge relasjoner, men jeg ser at elevene blir på vakt og at de ikke helt stoler på meg når jeg hele tiden snakker til dem. Det tar derfor lengre tid å få en god relasjon.».

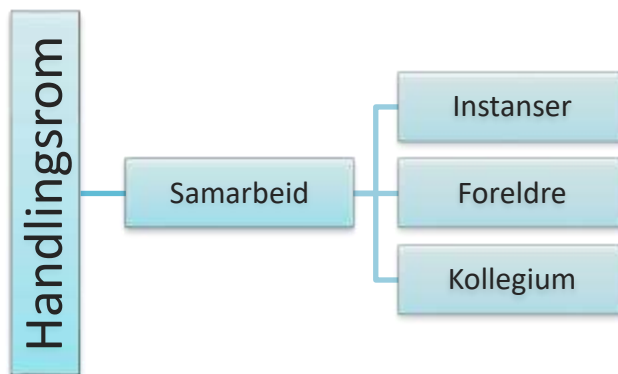
En annen informant påpekte viktigheten av det å være til stede. Han uttrykte følgende:

«Relasjon bygges over tid. Når du har en fast rolle, og elevene ser at du står i det og samtidig er der i ettertid, oppleves det nok som en trygghet for dem. De ser at du håndterer atferden, men at du er den samme etterpå. Det er viktig at man følger opp, og snakker med dem om situasjonene. Man må vise at man er der.»

«Jeg har fått mange gode relasjoner etter utageringer.»

Relasjonsarbeid fremstår som en viktig del av det forebyggende arbeidet som gjøres mot atferd. Likevel kan det gjennom informantenes utsagn virke som om dette ikke er den tematikken som bidrar størst til innskrenkingen av handlingsrommet. Dette vil diskuteres videre i kapitel 6.

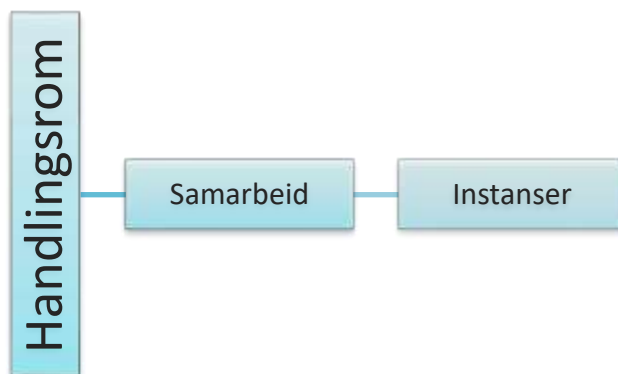
5.4 Samarbeid



Figur 8 «Samarbeid» påvirker handlingsrom

Et annet tematisk begrep som er viktig for diskusjonen rundt læreres opplevelse av handlingsrom i møte med atferd, er «samarbeid». Som man kan se i figur 4, har også dette begrepet underkategorier som bidrar til en fullstendig forståelse av tematikken. Også dette begrepet kan oppleves som situasjonsbetinget av lærere, og av informantene, noe som vil bli redegjort for senere.

5.4.1 Instanser



Figur 9 «Instanser» påvirker handlingsrom

Alle informantene kunne si noe om viktige samarbeidspartnere utenfra. De instansene som gikk igjen i informantenes uttalelser var PPT, BUP, barnevern og helsesykepleier. Noe som også gikk igjen, var hvor vanskelig det var å få til et samarbeid med instanser som jobber med helse, kanskje spesielt BUP. Informantene forteller:

«BUP og barnevernet bidrar ikke så mye i det daglige. Man har ansvarsgruppemøter 2-4 ganger i året, hvor de er med å diskutere. Men de står ikke i det i hver situasjon. Det begrenser seg hvor mye de kan bidra i et samarbeid. Utover ansvarsgruppene, er jo skolen etterlatt til seg selv for å finne ut av problemene. Og det er jo ikke lett å finne de gode metodene. Jeg savner hjelp, men jeg vet ikke fra hvem.»

«Det tar ufattelig lang tid å få hjelp fra andre instanser. Det er så lang saksbehandlingstid. De har aldri tid til å komme å observere. Før BUP har tid til saken, har det eskalert såpass mye at man blir tvunget til å sette inn andre tiltak. Det er ikke en «straks-greie». Det tar uker og måneder før de har tid.»

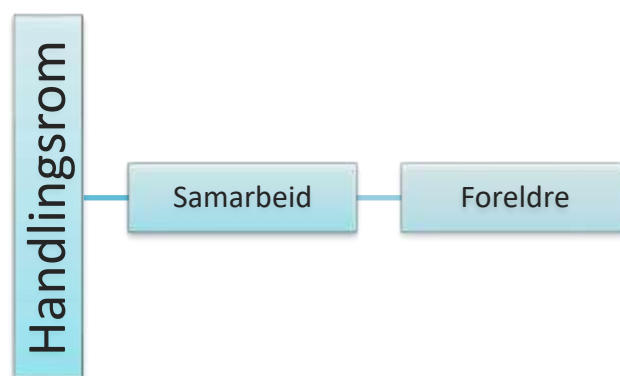
«Ting tar tid. Såpass lang tid at atferden gjentar seg flere ganger før instansene rekker å komme til.»

«De gangene jeg har fått BUP inn som instans, syns jeg de avslutter litt for raskt. I mine øyne var de ikke ferdige med saken. Det tror jeg ungene også har følt på. BUP velger likevel å avslutte. Noe som er problematisk med dette, er at når de velger å avslutte saken – da setter de strek. Da er de ferdige. Hvis man trenger hjelp på nytt i ettertid, må man gjennom en helt ny prosess med ny saksbehandlingstid og ventetid. Det er et «tungrodd» system. Og tidkrevende. Det er ikke lett. Med barn, så tenker jeg at ting bør skje raskt.»

«Man har jo helsefagarbeidere som man kan bruke til noe, men jeg synes ikke det blir nok kontinuitet i det arbeidet som gjøres for de elevene som trenger det. De ressursene er for få når man først trenger dem. Når man får inn ressurser utenfra, blir det ofte bare en brannslukking. Så er det likevel lærerne som står i det i det lange arbeidet.»

Informantene skal som lærere være en del av et lag rundt barnet. De har en viktig rolle i form av at de omgås barnet på daglig basis. Når de da ber om bistand i forbindelse med uønsket atferd, viser det seg at de opplever vanskelige samarbeidsforhold hos instansene de velger å trekke frem. Laget rundt barnet, og hvordan dette fungerer, bistår inn i lærernes opplevelse av handlingsrom. Dette vil bli videre diskutert i neste kapittel.

5.4.2 Foreldre



Figur 10 «Foreldre» påvirker handlingsrom

Alle informantene hadde både gode og mindre gode opplevelser rundt foreldresamarbeid. Noe som gikk igjen, var hvilke konsekvenser som ble gitt hjemme, og hvordan man kunne implementere konsekvenser på flere arenaer. Det virker til å være nødvendig å også hjemme, regulere atferden som foregår på skolen. Informantene forklarer:

«Jeg har både erfart fortvilte foreldre, som heller ikke vet hva de skal gjøre, og foreldre som setter seg på bakbeina. Jeg har fått høre at «barnet er ikke slik hjemme, så da er det dere på skolen som gjør noe galt». Jeg har også fått høre at det som skjer på skolen, får skolen ordne opp i. Selv ved ganske store overtredelser, får det ingen konsekvenser hjemme.»

«Det er vanskelig når foreldrene ikke gir konsekvenser. Det nytter liksom ikke å bare gjennomføre på skolen, uten å ha foreldrene med på laget. Jeg føler ikke de konsekvensene jeg kan gi på skolen, er gode nok. Og det er utfordrende.»

«Jeg har personlig nesten bare gode erfaringer når det gjelder samarbeid med foreldre i situasjoner med atferdsproblematikk. Jeg kan kun tenke meg en gang hvor samarbeidet ikke fungerte optimalt.»

«Det er mange timers arbeid som ligger bak det å kunne opprettholde relasjonen så god at man klarer å stå i samarbeidet når situasjonen er krevende.»

«Ofte kan det være utfordrende å samarbeide med foreldre. Samtidig ser man også fortvilte foreldre som ønsker å få til en endring. Generelt ser jeg foreldre som ønsker at man forsvarer de valgene man gjør. For meg virker de til å ha problemer med å innse at sitt barn kan være slik det er på skolen.»

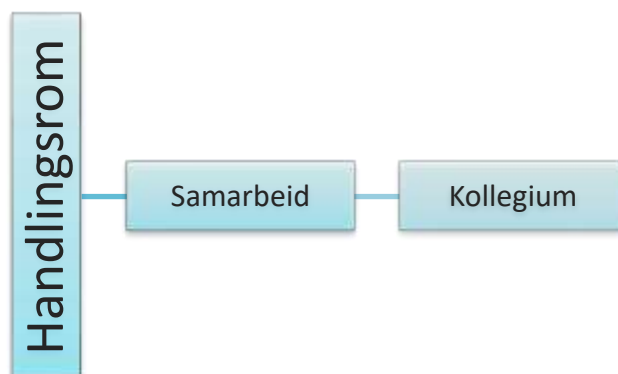
«Min erfaring, er at man ikke kan skille mellom skole og hjem i forbindelse med konsekvenser hvis man skal få bukt med atferd».

«Hos de foreldrene som krever at barna skal oppføre seg på skolen, er det enklere. De kan gi konsekvenser på skjermtid eller fotballtrening hvis barnet ikke oppfører seg på skolen. I disse tilfellene er det enklere å snu elevene til det positive.»

«Det er vanskelig når foreldrene ikke gir konsekvenser. Det nytter liksom ikke å bare gjennomføre på skolen, uten å ha foreldrene med på laget. Jeg føler ikke de konsekvensene jeg kan gi på skolen er gode nok. Og det er utfordrende.»

Foreldresamarbeid er en stor del av lærerhverdagen. Hvis dette samarbeidet ikke fungerer, kan det bidra til å innskrenke det handlingsrommet man har som lærer. Denne påstanden vil bli videre diskutert i kapittel 6.

5.4.3 Kollegium



Figur 11 «Kollegium» påvirker handlingsrom

Begrepet kollegium omfatter i denne sammenheng både kollega og ledelse. Det å benytte seg av slike samarbeidspartnere i situasjoner som omhandler atferd, kan mange ganger være til hjelp. Informantene fortalte om både positive og negative erfaringer innenfor dette tematiske begrepet. En faktor som påvirket hvordan lærerne selv har det i forbindelse med det å stå i atferd, var hvordan situasjonene ble håndtert i ettertid. Flere av informantene uttrykte misnøye med hvordan det oppleves i dag. De fortalte:

«Mange trenger en bekreftelse på om man har gjort rett i situasjonen man har stått i.»

«Det skulle vært mer tid til å kunne diskutere i kollegiet. I en vanlig hverdag, har man ikke tid til det. Hvis man skal ha tid, må man ta det etter arbeidstid. Alle har ikke tid samtidig. Noen har barn og familie, noen skal bort også videre. Tid er en mangelvare i læreryrket. For min egen del, hadde det vært fint å ha mer tid til å snakke med både team, kollegiet og med ledelsen.»

«Når jeg har stått i en situasjon, synes jeg det burde vært tid til å diskutere dette i ettertid. Har jeg handlet riktig? Har jeg trådt over streken? Ble jeg litt for sint? Ofte har jeg lyst til å snakke med noen, slik at jeg kan få bekreftelse på at det jeg gjorde var rett, normalt eller greit. At jeg ikke er den «sinte, sure læreren». Noen ganger tenker jeg "shit, det var kanskje ikke helt greit."»

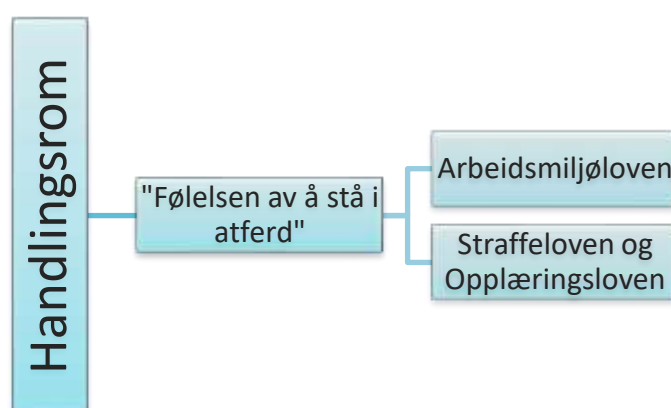
«Ofte har jeg opplevd at det ikke er en eneste fra ledelsen til stede. De er på så mange møter. Det er frustrerende å stå alene i situasjoner, uten noen å henvende seg til.»

«Noen er flinke til å bruke teamet sitt, slik at de får snakket om det i ettertid. Ledelsen er jo også overarbeidet, så det er vanskelig å få tid. Det burde kanskje ha vært mer fokus fra ledelsen, slik at man blir kalt inn i ettertid av fysiske hendelser for å få snakket om det. Jeg savner det. Mange synes det er tungt å stå i situasjonene, spesielt de fysiske og de veldig verbale.»

«Jeg har ikke opplevd å få oppfølging fra ledelsen etter hendelser. Hverken etter bruk av tvang, eller bare etter problematiske situasjoner.»

Informantene viser til at mangel på oppfølging i ettertid av situasjoner samt manglende diskusjoner rundt tema, kan bidra til at lærerne blir usikre i de posisjonene de har. Handlingsrommet kan derav også oppfattes som usikkert. Også denne tematiske kategorien medfører en situasjonsbetinget variasjon i opplevelsen man kan ha av eget handlingsrom.

5.5 «Følelsen av å stå i atferd»



Figur 12 «Følelsen av å stå i atferd» påvirker handlingsrom

Den siste tematiske hovedkategorien denne resultatdelen tar for seg er «følelsen av å stå i atferd». Et punkt alle informantene vendte tilbake til, var hvordan de opplevde det å stå i atferd. Atferd ble referert til som en av de største faktorene til tidsmangel, og også sykemeldinger. Alle informantene fortalte hvor tidkrevende arbeid rundt elever med uønsket atferd kunne være. Dette

baserte de på blant annet håndteringen der og da, og derav mistet undervisningstid.

Foreldrekontakt i ettertid av hendelser, med alle de involverte. Møter. Forberedelser, for eksempel undervisning tilpasset for å unngå atferd. En av informantene fortalte at under sin verste periode, gikk halvparten av undervisningen bort til håndtering av atferd. Dette medfører en urettferdighet ovenfor resterende elever. Noe informantene også følte på; de strekker ikke til. Informantene fortalte følgende:

«Uansett hvilket behov en elev kommer til skolen med, så er det liksom ditt ansvar å håndtere det.»

«Det er ingen grense for når du skal si stopp. Du må liksom sette den for deg selv, og det er man kanskje ikke helt bevisst på. Noen ganger tørr man kanskje ikke si stopp heller.»

«Hver uke står du under et ganske høyt press. Det som er mest krevende i løpet av ei uke, er å imøtekomme alle behovene – spesielt atferd.»

«Mange presser seg nok for langt i læreryrket. Man glemmer å ivareta seg selv. Jeg har jo tenkt på om jeg skal gjøre noe annet, for å spare meg selv litt mer.»

«Du har et press på deg, i form av hva du skal gjennom. Du får ikke gjort dette, fordi du blir avbrutt hver time. Det blir tungt.»

«Det er en hektisk jobb i utgangspunktet. Når du da får en klasse med uønsket atferd, går du på en smell.»

«Det konstante presset, med at det alltid er du som må ordne opp, er krevende. Det er på en måte ingen andre som kan ordne opp i situasjonene som har vært.»

«Man må ringe hjem til alle det gjelder. Det kontinuerlige samarbeidet med foreldrene som kreves i slike situasjoner, er belastende.»

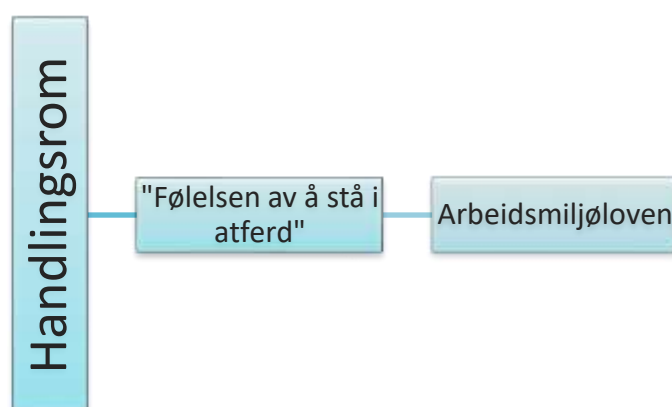
«Det er slitsomt. Det er veldig frustrerende. Jeg planlegger en dag, med morsomme og kreative aktiviteter, og elevene skal lære mye, men jeg får ikke gjennomført noe av det fordi jeg må bruke tiden på å ordne opp i atferdsproblematikk. Det er jo mange elever som er på skolen fordi de har lyst til å lære noe. De synes det er morsomt. De blir også superfrustrerte når jeg ikke har tid til å gjøre det jeg skal.»

«Jeg blir veldig frustrert, fordi jeg ikke får gjort jobben min som lærer. Jeg får ikke lært bort. Det blir jeg sliten av.»

«Man bruker jo også tid og tankevirksomhet på å tenke «gjorde jeg dette rett?», «burde jeg håndtert det på en annen måte?». Selv når man ikke er på jobb.»

Informantene uttrykte fortvilelse rundt møter med atferdsproblematikk som ikke lot seg løse. Slike møter tar mye tid, og krever innsats og velvilje fra lærere. Følelsene disse uttalelsene representerer, kan også virke hemmende for opplevelsen av eget handlingsrom. Dette vil diskuteres i neste kapittel.

5.5.1 Arbeidsmiljøloven



Figur 13 «Arbeidsmiljøloven» påvirker handlingsrom

Som en del av intervjuet, reflekterte informantene rundt hvordan arbeidsmiljøloven fremtrer i yrket. Noen gjorde dette av seg selv, mens andre ble spurt direkte. Alle informantene mente at den

var lite synlig i hverdagen, og at man generelt kanskje har et for lite fokus på hvordan arbeidsdagen til lærere faktisk kan være. De sa følgende:

«Lærere er nok ei yrkesgruppe som ikke er spesielt flinke til å stå på kravene for seg selv, og kanskje må vi gjøre noe med det. Vi må bli flinkere til å se på hvilke rettigheter vi faktisk har, og om det vi holder på med er forsvarlig. Det føles uforsvarlig noen dager.»

«De siste årene har vi i kollegiet snakket mye om at det ikke går noen grenser. Vi tar bare mot alle arbeidsoppgaver, og tenker at det er vårt ansvar. Vi må nok tenke litt mer på vårt eget beste.»

«Man kjenner jo på en dårlig samvittighet over å ikke strekke til for alle.»

«Arbeidsmiljøloven er nok noe som burde vært sett mer på hos lærere. Det er mange som står i det litt for lenge, lengre enn det de burde.»

«Et fokus på arbeidsmiljøloven, vil sette fokus på hva du har krav på i situasjoner. At du skal ha en trygg arbeidsplass. Hvis flere har denne kunnskapen, kan de forsvare seg selv, og stille krav til ledelsen.»

«Jeg ser ofte lærere som er rådville. Som ikke vet hvor de kan henvende seg, og som ofte tar på seg altfor mye. Det blir såpass mye, og mange tror at dette er det de skal gjøre, det jobben krever av dem. Derfor blir mange utbrent, sykemeldt, og de går på smeller. Jeg har vært borti både nyutdannede og lærere med lang erfaring, som alle går på samme smellen.»

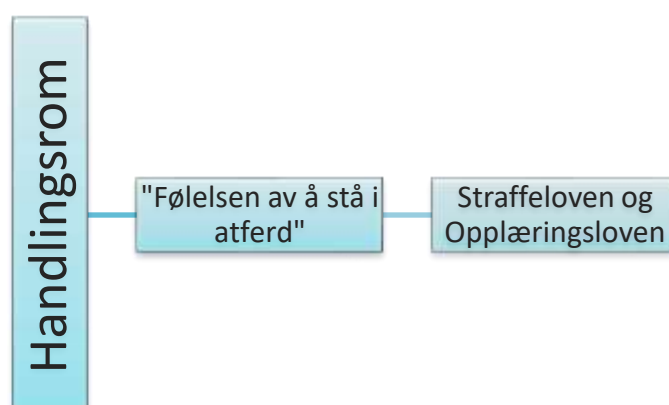
«Mange kunne nok med loven på sin side krevd mer ressurser eller bedre tilrettelegging før de blir utbrent.»

«Jeg syns ikke at det er tydelig og lett i læreryrket. Vi blir kanskje ikke helt ivaretatt. Jeg ba om hjelp, og det skjedde ingenting. Vi som lærere burde bli ivaretatt bedre.»

«Min erfaring tilsier at om ikke uønsket atferd er alene som faktor, så har det i alle fall en stor skyld i det store sykefraværet i skolen.»

Arbeidsmiljøloven er en sentral del av både læreres, og andre ansattes, arbeidshverdag. Den skal sørge for at man har det bra, og at arbeidsoppgavene er forsvarlige. Basert på informantenes utsagn, kan det virke til at det har skjedd en svikt i Arbeidsmiljølovens regulering av arbeidsdagen til lærere. Dette påvirker informantenes opplevelse av et handlingsrom i møte med uønsket atferd, noe som vil bli diskutert videre i kapittel 6.

5.5.2 Straffeloven og Opplæringsloven



Figur 14 «Straffeloven og Opplæringsloven» påvirker handlingsrom

Straffeloven og Opplæringsloven har fått en sentral rolle i denne studien. Informantene viser gjennom intervjuene til problematiske forhold vedrørende lovverket:

«Det er ubehagelig å måtte gripe inn med tvang, for eksempel ved å holde. Jeg vet at jeg både har elevens og foreldrenes fulle tillit, men det gjør det ikke greit. Samtidig skjønner jeg at jeg må gripe inn når en elev er på tur etter en annen med en stein. Elevene man holder kan jo også kjempe. Jeg vet at kollegaer av meg har fått slag og spark i slike situasjoner. Det var nok ganske ille for dem. Det er jo grusomt.»

«Mange lærere er redde for å være alene i klasserom, fordi man ikke ønsker situasjoner hvor det blir ord mot ord.»

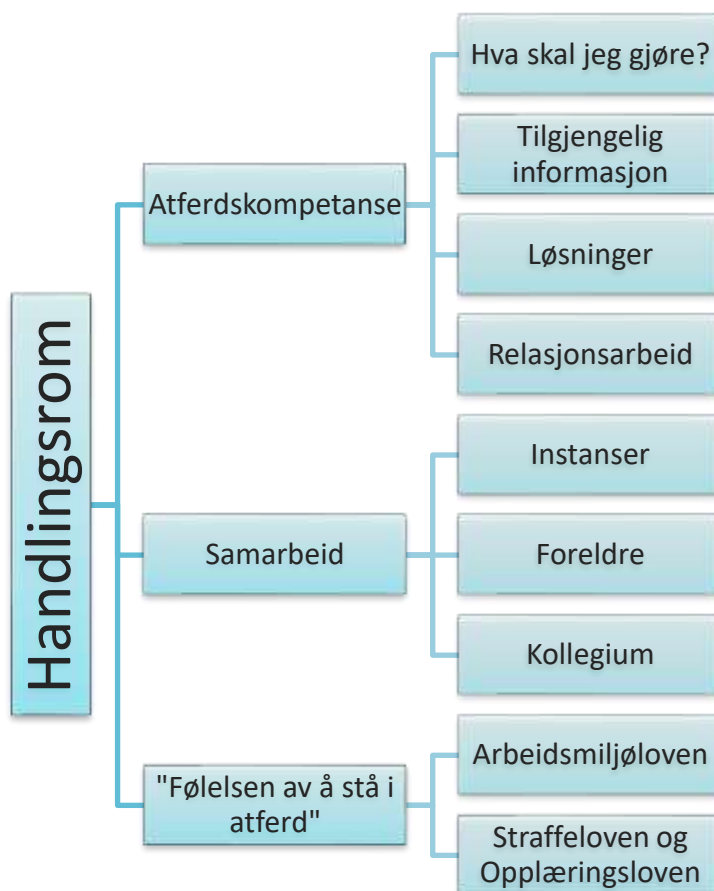
«Man ønsker aldri å stå i situasjoner med atferd, men man må beskytte elevene.»

«Innenfor skolens fire vegger, er det ikke læreren man først tenker på å ivareta.»

Det stilles tilsynelatende flere krav og forventninger til lærere som kan bidra til å innskrenke deres følelse av kompetanse, og også opplevelsen av et handlingsrom i møte med uønsket atferd. Samtidig bidrar dette til at informantene i noen tilfeller kan føle seg presset til å stå i ubehagelige situasjoner, fordi det ikke finnes noe alternativ. Denne delen av de tematiske kategoriene vil også bli videre diskutert i neste kapittel.

6 Diskusjon

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan lærere selv opplevde eget handlingsrom i møte med uønsket atferd, eller med problematferd. I dette kapittelet vil resultatene fra studien bli drøftet opp mot teori og tidligere forskning som har blitt presentert i foregående kapittel. Dette diskusjonskapittelet er organisert ved hjelp av sitater fra informantene. Sitatene er valgt ut fra de ulike tematiske kategoriene som i kapittel 5 nevnes som bidragsyttere til å påvirke læreres handlingsrom. Diskusjonen tar derav også utgangspunkt i samme oppsett og rekkefølge. For ordens skyld gjentas figur 2, som beskriver de tematiske kategoriene, herunder:

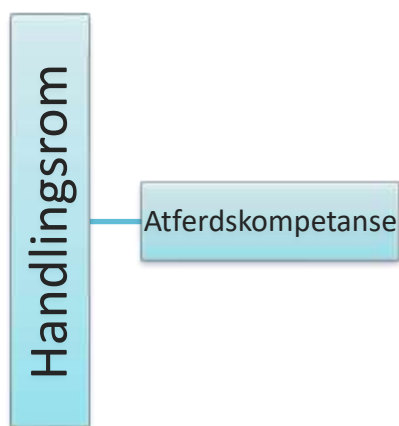


Figur 2 «Kategorier» som påvirker handlingsrom

Figuren illustrerer som nevnt ulike tematiske begreper som, basert på informantenes utsagn, bidrar til å regulere følelsen av et handlingsrom i situasjoner med uønsket atferd. For å holde oversikt, og på best mulig måte inkorporere funnene i diskusjonen, blir figurens komponenter tatt med videre inn i dette kapittelet. Dette gjøres ved at det tematiske begrepet som diskuteres,

presenteres ved hjelp av figurens oppbygning, slik det også ble presentert i forrige kapittel. Som avslutning på kapitlet, vil det blir gjort en oppsummering av diskusjonens funn.

6.1 «Jeg tror det er vanskelig for en lærer å få en generell kompetanse på atferd. Det er jo så mye forskjellig.»



Figur 15 «Atferdskompetanse» påvirker handlingsrom

Utsagnet som er tittelen på dette delkapitlet, stammer fra det tematiske begrepet «atferdskompetanse». En begrensning på atferdskompetanse vil kunne ha en direkte innvirkning på lærernes opplevde handlingsrom. Gjennom resultatene som ble presentert i starten av kapittel 5.3, kunne man se at informantene i stor grad uttrykte en manglende kompetanse på atferd. Man kunne også se at de stilte spørsmål til hvor mye kompetanse det var naturlig at de som lærere faktisk hadde. I undersøkelsen som var gjort i Trondheim og Malvik kommune, kunne man se at mange av de ansatte i kommunene der også følte på manglende kunnskap rundt atferdshåndtering, noe som styrker dette funnet (Wærø & Kilskar, 2019, s. 23 i Skåland & Kleiveland, 2021). Informantene forklarer at de har kompetanse til å håndtere enkelte problemer som uvennskap, men føler tilsynelatende at kompetansen ikke er omfattende nok til å håndtere alt uønsket atferd kan være. Når man ser disse undersøkelsene sammen, kan man antyde at påstanden om manglende atferdskompetanse er gjeldende for populasjonen, og derav generaliserbart.

Som digitaltrykket «Lærer» av Lisa Aisato (Aisato, u.å.) illustrerer, kan man som lærer løse opp i uønsket atferd ved å tilrettelegge for de riktige elementene. Når eleven opplever

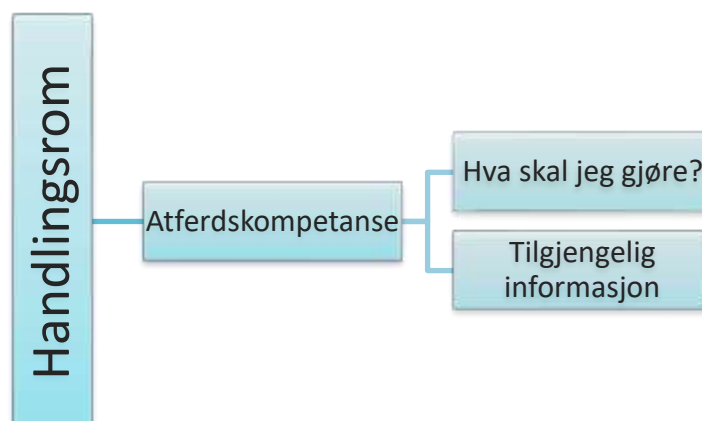


forståelse og anerkjennelse, og at man sammen behersker å finne løsninger på problematikken, kommer boksehanskene ned. Dette bidrar til å stille et indirekte krav til læreren. Hvis læreren skal være den som møter, men også løser opp i uønsket atferd, er han avhengig av å inneha en viss grad av atferdskompetanse for å kunne redegjøre hvor hva elevens utfordring kan være. Mangelen på en slik kompetanse vil derav kunne føre til et innsnevret handlingsrom i møte med uønsket atferd. Dette i form av at man ikke kjenner til bakgrunnen for den uønskede atferden, og derav ikke kan identifisere utfordringene eleven sliter med.

Både Ogden (2022), Fallmyr (2020) og Greenberg (2015) forsøker gjennom sine teorier å forklare årsaken til atferd. Disse representerer kun et utvalg teorier. I tillegg til at det finnes flere teorier som søker å forklare atferd, vet vi at det også finnes ulike diagnoser og medisinske forklaringer på atferd. Det kan derfor, som informantene påpeker, være utfordrende å anskaffe en generell kompetanse på atferd. Denne utfordringen blir større når man samtidig skal utføre et yrke som i hovedsak ikke baserer seg på slik kompetanse. Atferdskompetanse kan også omhandle at læreren evner å iverksette strategier og metoder som er forebyggende mot atferd. Rhodes & Long viser blant annet til at det å undervise i læringsferdigheter kan bidra til å forebygge atferd (Rhodes & Long, 2019, s. 16). Når man har kompetanse som sier at man bør iverksette en slik strategi, vil arbeidet med uønsket atferd kunne reduseres.

På den ene siden kan den uønskede atferden skyldes at eleven oppleve vansker innen samhandling. Den kan også oppleve traumer og følelser, manglende motivasjon eller ADHD. Identifiseringen av problemet krever en viss kjennskap til de ulike teoriene. Hva vil en generell kompetanse på atferd innebære? Hvor mange teorier forplikter man seg å kunne før man kan betegne seg kompetent? Man kan anta at kompleksiteten i tematikken er en av årsakene til at en generell forståelse på atferd oppleves som uopnåelig for informantene. En generell atferdskompetanse kan altså bidra til både å svekke og styrke læreres handlingsrom. Om det fører den ene eller den andre veien, forblir situasjonsbetinget. Hvis den generelle kompetansen på atferd fører til at man får løst opp i problematikken, vil det ha styrket handlingsrommet. Hvis den kompetansen man har ikke fører noen vei, og man står i et vedvarende problem, vil handlingsrommet kunne oppfattes som innskrenket. I hovedsak ytrer informantene at de opplever et svekket handlingsrom i forbindelse med atferdskompetanse.

6.1.1 «Det burde være en slags mal man skal følge. Kanskje spesielt fra ledelsens side.»



Figur 16 «Hva skal jeg gjøre?» og «Tilgjengelig informasjon» påvirker handlingsrom

Hvis lærere opplever at deres egen atferdskompetanse er mangelfull, vil tydelige rutiner på arbeidsplassen kunne bidra positivt inn i arbeidet med uønsket atferd. Manglende rutiner på arbeidsplassen kan i motsetning bidra til at situasjoner føles vanskeligere, og blir mer tid takende. Også her ser man at opplevelsen av handlingsrom vil være avhengig av situasjonene det gjelder. Ifølge Helle kan læreres handlingsrom blant annet reguleres gjennom ytre grenser (Helle, 2006, s. 62). Disse grensene kan utformes gjennom eksempelvis politikk, både lokal og nasjonal. Utviklingen av gode rutiner vil derav være en ytre grense for handlingsrommet.

Kun en av informantene i denne studien hadde opplevd trygge rammer som inneholdt gode rutiner på arbeidsplassen. De hadde rutiner på plass som sa noe om hvordan de skulle håndtere ulike situasjoner. Det opplevdes vanskeligere å ha gode rutiner rundt verbal uønsket atferd, enn det gjorde for fysisk uønsket atferd. Dette førte til at handlingsrommet følte mer innskrenket når det gjaldt verbale konfrontasjoner. Sannidal skole har også utviklet rutiner og anbefalinger med sin handlingsplan. I denne handlingsplanen kan man finne retningslinjer innenfor både forebyggende, inngripende og etterfølgende tiltak (Sannidal skole, 2020). Dette bidrar tenkelig til at de ansatte i stor grad vet hva de skal gjøre i møte med utfordringer. Det bidrar også til at nødvendig informasjon kan oppleves lett tilgjengelig. De andre informantene, som også hadde hatt flere arbeidsplasser, kunne ikke fortelle å ha vært borti gode rutiner rundt håndtering av atferd. Kan man stille spørsmål til hvorfor slike rutiner ikke er pålagte å ha?

Skoler er ikke pålagte å ha handlingsplaner, eller en mal som anbefaler de voksne i skolen hvordan de skal håndtere ulike situasjoner. Utdanningsforbundet hevder at handlingsplaner kan

bidra godt inn i arbeidshverdagen (Utdanningsforbundet, u.å.). Basert på informantenes utsagn, kan man antyde at det ville vært hensiktsmessig om flere skoler la ned et slikt arbeid. Det vil kunne bidra til å skape en felles forståelse, og trygghet for både ansatte, elever og foresatte. Informanten som opplyste å oppleve en arbeidsplass som i større grad var regulert av regler og anbefalinger, virket til å være tryggere enn de som ikke hadde retningslinjer tilgjengelig. Når de ytre grensene av profesjonen ikke er regulert godt nok, og forblir utydelige, kan det bidra til opplevelsen av et innskrenket handlingsrom. Informantene uttrykker manglende kunnskap og informasjon rundt atferdshåndtering. Ved en tydeliggjøring av de ytre grensene, vil forventningene til hva som bør gjennomføres bli åpenbare. Dette kan medføre at handlingsrommet forklares, og derav oppleves som mer tilgjengelig.

I tillegg til at man kan oppleve egen kompetanse som mangelfull, og at det ikke eksisterer tydelige nasjonale eller lokale rutiner, opplyser informantene at de har utfordringer med å lokalisere generell informasjon om hva man bør gjøre. Informasjonen beskrives som lite tilgjengelig og også fraværende. Dette kan bidra til at lærere føler seg hjelpeløse i situasjoner som havner utenfor deres tilegnede kompetanse. Handlingsrommet vil derav også kunne føles innskrenket. Igjen blir også dette situasjonsbasert. Handlingsrommet vil kun oppleves innskrenket dersom man ikke får til det man ønsker.

6.1.2 «Grepene som blir gjort, fører ikke til at atferden uteblir.»



Figur 6 «Løsninger» påvirker handlingsrom

Som man kan se av funnene presentert i kapittel 5.3.3, uttrykker informantene at de grepene som blir gjort for å møte den uønskede atferden ikke fungerer. De viser også til at man ofte står i

vedvarende problematikk som ikke lar seg løse. Dette viser seg som en motsetning til funnene som ble vist til i Ogden, hvor nesten alle tiltak gav positive resultater (Ogden, 2022, s. 121).

Informantene i denne studien uttrykker at grepene som blir gjort ikke fører til et vedvarende fravær av uønsket atferd. De vil likevel kunne oppleve positive resultater i form av at tiltaket fungerer der og da. For å løse opp i uønsket atferd, foreslår Rhodes & Long (2019) seks punkter som skal kunne bidra til å redusere uønsket atferd. Disse punktene er å skape gode relasjoner, å lære elevene gode læringsferdigheter, bruke god klasseledelse, bruke enkle tilnærminger, bruke spesifikke tilnærminger ved behov, og å være konsekvent (Rhodes & Long, 2019). Det første punktet, som omhandler relasjoner, diskuteres i kapittel 6.1.3.

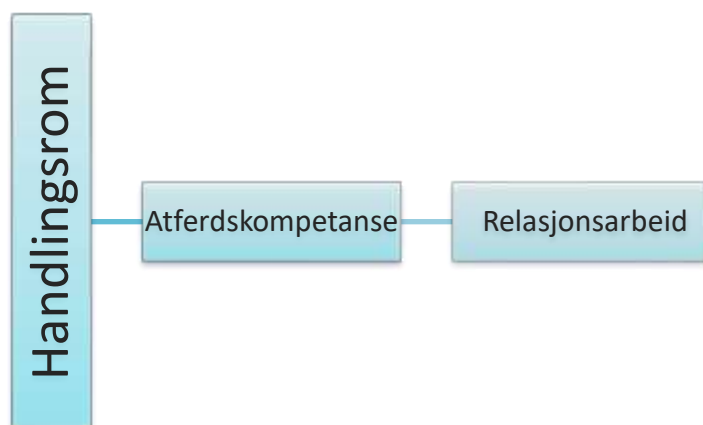
Rhodes & Long (2019) poengterer viktigheten av både undervisning av læringsferdigheter og det å benytte seg av god klasseledelse. Å undervise læringsferdigheter ble nevnt i kapittel 6.1. Å hjelpe elevene på slike måter, bidrar til å gi dem støtte direkte inn i klasseromssituasjoner. Når elevene vet hvordan de kan tilegne seg læring, gjerne på forskjellige måter, kan det bli enklere å holde fokuset gjennom undervisningen. Noen elever kan man også lage avtaler med, slik at de eksempelvis kan ta seg en tur ut når de kjenner at motivasjonen daler. En av informantene hadde god erfaring med slike typer avtaler. Da føler eleven seg sett og forstått, relasjonen styrkes, og dagen blir overkommelig for alle. Dette vil likevel kunne anses som en midlertidig løsning, fordi det kun løser problemet der og da.

Forfatterne viser også til viktigheten av å være konsekvent (Rhodes & Long, 2019). Dette gjelder også ved klasseledelse. Elevene må erfare at læreren er tydelig og rettferdig. De må også erfare at situasjoner håndteres likt på hele skolen. Hvis en lærer lar deg ha hetta på i timen, vil du kunne videreføre dette til andre timer. Det kan oppstå et irritasjonsmoment for både elev og lærer, og en unødvendig diskusjon. Når det er enighet i kollegiet, og på skolen, vil man kunne unngå slike tidstyver og relasjonsdrepere. En måte å skape en felles forståelse på, kan være å utvikle handlingsplaner. Dette bidrar til at alle voksne, foresatte og elever, vet hva de har å forholde seg til.

Felles tiltak fungerer ikke nødvendigvis for alle elever. Noen ganger vil det være nødvendig med særegne tiltak. Likevel, vil noen generelle tiltak for å bedre klasseledelse, klassemiljø, relasjoner eller lignende, kunne bidra til en bedring i uønsket atferd hos enkeltelever, samtidig som det gagnar fellesskapet (Rhodes & Long, s. 28). Som lærer, og som skole, er det viktig at man klarer å lese situasjonene, og sette inn passende tiltak. En felles forståelse, gode rutiner, godt samarbeid og en mal, vil kunne bidra til at gunstige tiltak iverksettes. Det vil også kunne bidra til å lette lærernes arbeidsmengde i forbindelse med uønsket atferd.

Noe som gikk igjen hos samtlige informanter, var at ikke all uønsket atferd lot seg håndtere. Informantene beskriver at de mestrer å håndtere atferd som ikke forblir gjentakende i klasserommet. De uttrykker at tiltakene som iverksettes, bare fungerer som «brannslukking» der og da. De får ikke fjernet problemene, bare skjøvet dem unna. Løsningene forblir midlertidige, og arbeidsdagene blir tunge. Samtidig vil handlingsrommet i møte med uønsket atferd kunne oppleves som situasjonsbetinget, alt etter hvor godt tiltakene fungerer.

6.1.3 «Jeg har fått mange gode relasjoner etter utageringer.»



Figur 7 «Relasjonsarbeid» påvirker handlingsrom

Informantene virket ikke til å ha store utfordringer knyttet til opparbeiding og vedlikehold av relasjoner med elevene. De opplever til tross for dette utfordringer med uønsket atferd, noe som stiller seg i kontrast med funnene til Rhodes & Long (2019). En mulighet for denne motsetningen, er at atferdsproblematikken til informantenes elever ikke kommer av utfordringer knyttet til deres relasjon, men av andre forklaringer på atferd.

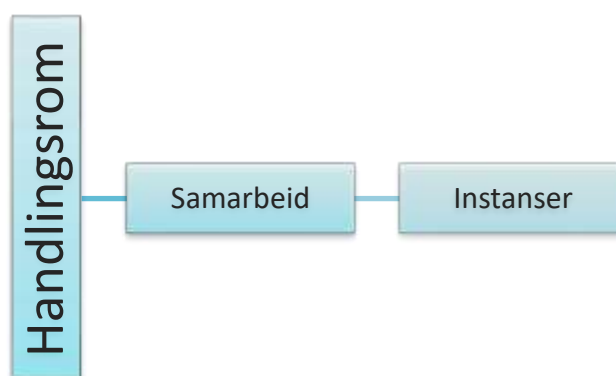
Relasjonsarbeid kan ifølge Rhodes & Long ses på som en av «løsningene» til atferdsproblematikk (Rhodes & Long, 2019, s. 8). Informantene uttrykker gjentatte ganger at mengden arbeidsoppgaver fører til et tidspress. På grunn av den manglende tiden må man som lærer ta valg slik at man får gjennomført det som er mest prekärt. Å bygge gode relasjoner er en naturlig del av læreryrket. Det er også en nødvendighet. Rhodes & Long (2019) foreslår derfor å benytte seg av EMR-metoden som et godt eksempel på relasjonsbyggingsverktøy (Rhodes & Long, 2019, s. 10). Kjennskap til slike verktøy kan avlaste lærernes arbeidsmengde ved at det frigjør tid. EMR-metoden fokuserer på at man skal ha en vedvarende god relasjon, slik at relasjonen tåler

nødvendighetene som følger av oppdragelse og veiledning (Rhodes & Long, 2019, s. 10).

Informantene i denne studien uttrykker ikke at de har vansker med å opprette eller opprettholde gode relasjoner. Metoden kan likevel bidra til at lærernes handlingsrom blir større. Når man har gode relasjoner, kan det bli enklere å nå inn til elevene som utfordrer. Selv om informantene uttrykte at de ikke hadde vansker med å bygge relasjoner med elever med uønsket atferd, opplevde likevel noen av dem at det kunne oppstå utfordringer. Elevene ble på vakt når de ofte fikk tilsnakk. Det å måtte håndtere situasjonen som oppstod, gikk derav på bekostning av relasjonen som var etablert. En annen informant, mente i motsetning at slike hendelser kunne styrke relasjonen til elevene. Når elevene fikk erfare at den voksne var til stede, og ble værende i situasjonen, ville det trygge dem – og derav styrke relasjonen som allerede var etablert.

At lærerne ikke lar uønsket atferd komme i veien for gode relasjoner, viser god yrkesetikk. Fallmyr poengterer at mennesker har en tendens til å like de som er lik en selv, og at det er viktig at man forsøker å tolerere alle (Fallmyr, 2020, s. 8). Når man møter elever med forståelse, kan det være positivt for den videre relasjonen. Eleven kan føle både glede, og et faktisk ønske til å videreutvikle relasjonen til læreren. Med en god relasjon, blir samhandling og problemløsning enklere, og man kan forebygge den uønskede atferden. Resultatene antyder, som allerede nevnt, at relasjoner ikke oppleves som en faktor til innskrenket handlingsrom. Rhodes & Long presenterer dette punktet som en del av det eksisterende kunnskapsgrunnlaget på forebyggende arbeid som fungerer (Rhodes & Long, 2019, s. 6). Det kan derfor stilles spørsmål til om informantenes inntrykk er generaliserbare ovenfor resten av populasjonen.

6.2 «Ting tar tid. Såpass lang tid at atferden gjentar seg flere ganger før instansene rekker å komme til.»



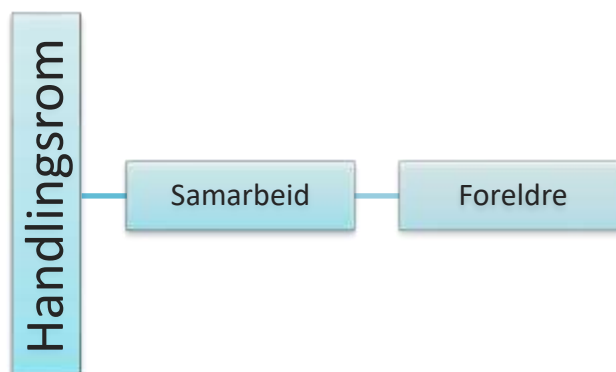
Figur 9 «Instanser» påvirker handlingsrom

Et samarbeid mellom ulike instanser er av flere grunner viktig for elever med uønsket atferdsproblematikk. Man vil kunne få en mer helhetlig tilnærming til problematikken, et tverrfaglig blikk på situasjonen og man vil sammen kunne koordinere tiltak. Derfor er det forståelig at informantene i denne studien etterspør et godt og velfungerende samarbeid som kan lette deres arbeidshverdag. Gjennom Stortingsmelding 6 ble det anbefalt å styrke laget rundt barnet, samt sørge for at kapable fagpersoner var tilgjengelige (Meld, St. 6 (2019-2020), s. 42). Som vist til gjentatte ganger, har læreren en sentral rolle i dette laget. Det som er viktig å påpeke, og som informantene også uttrykker, er at læreren ikke er alene på dette laget. Det virker tilsynelatende til at det er vanskelig å få til et godt samarbeid med instanser som informantene selv mener kunne hjulpet. Selv om samarbeid er et viktig element rundt det å oppnå barnets beste, uttrykker informantene både positive og negative erfaringer.

Informantene uttrykker at det er vanskelig å komme i kontakt med instansene, og at saken rekker å eskalere før instansene har tid til å bidra med sine ressurser. Det vises til lang ventetid, lite tilstedeværelse, og lite hjelp i det daglige arbeidet. Dette medfører en utfordring i arbeidet med atferd, og da også opplevelsen av et handlingsrom i møte med problematikken. Når lærerne kontakter andre instanser, må man kunne anta at det er på grunn av et behov om hjelp. Man kan igjen anta at det kommer av manglende atferdskompetanse hos læreren, og skolen. Det oppleves som en nødvendighet å få bistand i situasjonen, for å kunne legge til rette for elevens beste. Informantene føler på en fortvilelse når dette ikke fungerer. En instans som likevel kommer positivt frem, er PPT. Informantene har gode erfaringer med å benytte seg av PPT som både veiledende støtte, og som inngripende. Når informantene opplever å få støtte, bidrar dette til at handlingsrommet styrkes. Handlingsrommet vil i større grad virke åpent for å kontakte hjelp. Med «i større grad» menes sannsynligheten for å få hjelp. Handlingsrommet vil fortsatt være til stede ved en negativ tilbakemelding, men det vil kanskje ikke oppleves slik.

Informantene formidler at de på den ene siden anser seg selv som de som er best egnet til å håndtere situasjoner som oppstår i skolehverdagen. Samtidig forteller de om vanskelige valg, hvor man må velge enkeltelever over gruppa. Undervisningen blir valgt bort for å kunne ordne opp i atferdsproblematikk. Det blir derav påpekt at selv om lærerne er de som tilsynelatende er best egnet til å håndtere atferd med tanke på relasjon, må andre deler av «laget» også kunne opparbeide seg den nødvendige relasjonen som kreves for å kunne være behjelpelig.

6.2.1 «Min erfaring, er at man ikke kan skille mellom skole og hjem i forbindelse med konsekvenser hvis man skal få bukt med atferd.»



Figur 10 «Foreldre» påvirker handlingsrom

«Flykt! Ropte Mummimamma. Politiet er her! Hun visste ikke hva mummitrollet hennes hadde gjort, men hun var helt sikker på at hun var enig i det.» (Jansson, 2006, s. 133).

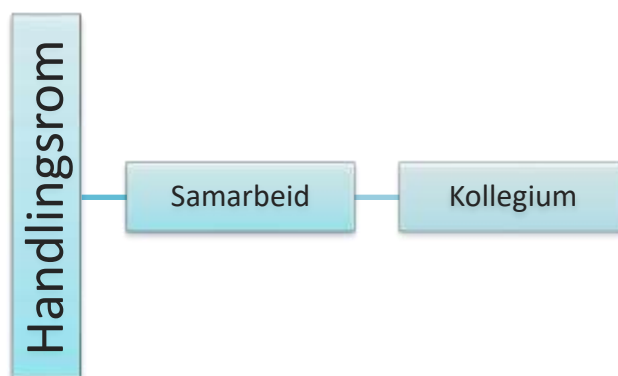
Sitatet fra Jansson er tatt ut av kontekst, og Mummimamma hadde helt sikkert rett i sin vurdering av Mummitrollet i denne situasjonen. Han gjør jo sjeldent noe galt. Som en fiktiv figur i en fortelling, er hun unnskyldt. Det kan være skummelt å stole på alt som blir fortalt, selv hvor godt man ønsker å tro om sine egne. Alle foreldre ønsker å gjøre det som er til det beste for sine barn, likevel er det ikke alltid det blir slik. Noen ganger er lærer og forelder uenige i hva som er barnets beste. Sitatet bidrar til å sette lys på en vanskelig situasjon som er overførbar til skolesammenheng.

Flere av informantene i denne studien viser til opplevelser med foreldre som kan knyttes til dette sitatet. De forteller om foreldre som «setter seg på bakbeina» i form av at de eksempelvis sammenligner hvordan barnet opptrer hjemme med hvordan det oppfører seg på skolen. I slike situasjoner kan det være vanskelig å komme frem til gode løsninger, noe som medfører en innskrenking i handlingsrommet. En av informantene poengterer at det er mange timers arbeid som ligger bak det å kunne opprettholde relasjonen så sterk at den tåler samarbeid rundt utfordrende problemstillinger. Viktigheten av Rhodes & Long (2019) poengtering av relasjonsarbeid som forebyggende effekt på atferd, kommer derav til syne også her.

Rhodes & Long viser også til at de tilnærmingene til uønsket atferd som virker mest lovende, baserer seg på strategier som kan iverksettes både på skolen og hjemme (Rhodes & Long, 2019, s. 26). Dette begrunner de med at man ser større resultater i de tilfellene problematikken arbeides med på flere arenaer. Derfor blir det viktig å mestre dette samarbeidet. Et mangelfullt samarbeid vil

kunne virke innsnevrende på handlingsrommet i møte med uønsket atferd, på samme måte som samarbeidet med instansene. Det er viktig å påpeke at alle informantene i tillegg hadde mange gode erfaringer rundt foreldresamarbeid. Når samarbeidet fungerte, bidro det til en enklere arbeidshverdag. Når ting ble tatt tak i hjemme, var det enklere å håndtere den uønskede atferden som oppstod på skolen. Dette viser at også dette tematiske begrepet er situasjonsbetinget.

6.2.2 «Mange trenger en bekreftelse på om man har gjort rett i situasjonen man har stått i.»



Figur 11 «Kollegium» påvirker handlingsrom

Gjennom intervjuene uttrykte flere av informantene at de på grunn av sin usikkerhet og mangel på kompetanse, savnet en håndtering av ledelsen i ettertid av hendelser. Hensikten med dette var å bidra til å trygge dem i egen jobb. Denne siden av problematikken burde kunne løses ved at man ordner opp i de tidligere nevnte tematiske begrepene som har en direkte innvirkning på handlingsrommet. Som tidligere diskusjon har vist, kan rutiner i form av handlingsplaner bidra til å trygge ansatte i situasjoner de kan havne i. Noe annet, som ble eksplisitt nevnt som ønske, var samtaler med ledelsen i ettertid av hendelser. Smeby (2021) viser til at samfunnet har visse forventninger til læreren. Det forventes at lærere skal følge etiske retningslinjer som ivaretar elevene. Det at man har et så viktig samfunnsmandat kan også bidra til at man som lærer blir usikker på egne handlinger, og derav føler et behov for håndtering i ettertid.

Når man er avhengige av andres synspunkter, uansett årsak, kan dette bidra til at man får en begrensning i evnen til å handle autonomt. Dette kan føre til at man etter hvert ikke tør stole på ens egne vurderinger, noe som svekker handlingsrommet man har i møte med uønsket atferd. Læreryrket avhenger som profesjon av en viss grad av autonomi (Smeby, 2021). I flere

sammenhenger kan man være nødt til å ta beslutninger basert på den informasjonen man har tilgjengelig. Helle viser til at lærere har behov for autonomi som gir handlingskompetanse (Helle, 2006, s. 63). Dette fordi de kan møte på uforutsette hendelser, som eksempelvis kan være former for uønsket atferd.

Kollegiet blir uttalt å være til hjelp. Dette i form av at de fungerer som støttespillere og tilgjengelige diskusjonspartnere man kan rådføre seg med. På denne måten kan man øke handlingsrommet med hjelp fra kolleger. Hvis de man snakker med for eksempel har en atferdskompetanse som er nødvendig for å forstå den uønskede atferden, kan de bidra som en ressurs i møte med problematikken.

Det kan på enkelte områder være viktig å søke støtte og tilbakemeldinger hos kollegiet. Samtidig er det viktig å opprettholde autonomi og handlingskompetansen man har som lærer. Det er viktig å finne en god balanse, slik at man opprettholder en grad av autonomi og tillit til egne handlinger samtidig som man føler seg trygg i situasjonene.

6.3 «Uansett hvilket behov en elev kommer til skolen med, så er det liksom ditt ansvar å håndtere det.»



Figur 17 «Følelsen av å stå i atferd» påvirker handlingsrom

Uansett hva problematferden skyldes, er det ifølge informantene tøffe arbeidsdager. Det er deres oppgave å løse opp i utfordringene som forekommer. En av informantene forklarte at han var blitt vant til å få stoler slengt etter seg. De andre informantene fortalte om fortvilte situasjoner, hvor elever gikk til angrep på både dem selv, andre voksne, men også andre elever. De fortalte om bruk av tvang, og at de hadde vært med på å holde fast barn mot deres vilje. Noen ganger, måtte de også legge dem i bakken. Som et godt oppdratt individ, kjenner man at man gjør noe «feil».

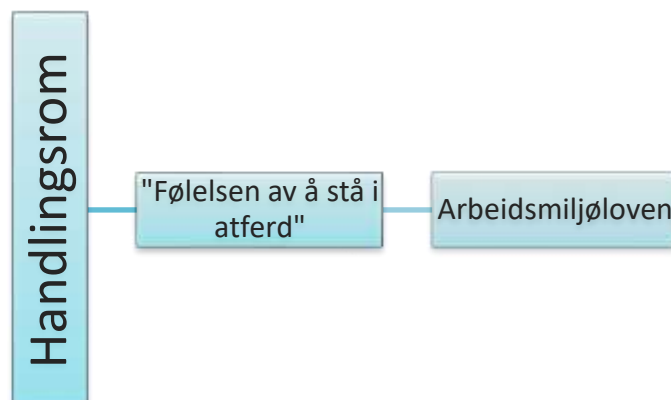
Samtidig vet hjernen at alternativet også er «feil». Læreren skal være lojale mot sine elever. Han skal sørge for at alle har det trygt og godt på skolen, og legge til rette for at læring skal kunne finne sted. Når noe bryter opp dagen, slik at arbeidsoppgavene ikke blir gjennomført, føler man kanskje på å ha «mislyktes». Hvis elevene ikke kommer gjennom kompetansemålene for året, på grunn av vedvarende forstyrrelser i timene, har du da gjort jobben din? Er det din feil?

Mangelen på kompetanse bidrar til å innskrenke lærerens handlingsrom. Det er ikke bare nødvendig å ha kompetanse på atferd, man må også ha kompetanse på atferdshåndtering. På den ene siden er det forventet at lærere skal inneha en viss kompetanse vedrørende atferd og atferdshåndtering, på den andre siden; hvor går egentlig grensen? Hvor mye kompetanse er det tiltenkt at lærere skal inneha? Tidligere i denne studien er lærerrollen forsøkt definert.

Informantene tror det er vanskelig å skaffe seg en god, men generell, kompetanse på atferd. Dette fordi atferd er et meget omfattende tema. De kunne likevel ønsket seg mer kompetanse enn det de allerede har. Det skal nevnes at ingen av informantene er nyutdannede. Det er ikke gjort noen undersøkelse på hvordan deres studie var lagt opp, og hvor mye de lærte om atferd. Det de selv uttrykker, er at det var svært lite om dette i deres utdanningsløp. En av informantene forteller at kommunen han jobber i, tilbyr kursing når det er behov for det. Han forteller videre at på noen måter er givende å få ny kunnskap, samtidig som det ikke er greit. For elevenes del, er det nødvendig at de voksne rundt er kompetente. På denne måten kan de gi best mulig støtte og veiledning. På den andre siden, er eleven også avhengig av at læreren kan legge til rette for læring. Når læreren kurser seg i arbeidstiden, er ikke læreren til stede. Samtidig, vil manglende kompetanse føre til at situasjoner kan bli vanskeligere å håndtere, bli mer tid takende og føre til dårlige opplevelser for fellesskapet i klassen.

I andre yrker har man et mye større apparat som kan samarbeide om å finne løsninger. Man kan argumentere for at samarbeidet mellom kollegiet er atskillig mer tilgjengelig andre plasser. Innenfor sykehus har man, i alle fall, helsefagarbeidere, sykepleiere, leger, overleger, spesialister og kirurger. Når man ikke klarer å løse et problem, kan man oppsøke hjelp hos andre. Innenfor dette kollegiet er det flere som har et betydelig ansvar overfor sine pasienter. Samtidig er det ofte slik at noen overtar ansvaret når du går av vakt. En lærer «går ikke av vakt», for ingen overtar ansvaret. Når en lærer ikke vet svaret, er det vanskelig å finne ut hvor man kan henvende seg. En av informantene uttrykte at «Uansett hvilket behov en elev kommer til skolen med, så er det liksom ditt ansvar å håndtere det.». Når man står i vanskelige situasjoner, er det utmattende å ikke ha gode støttespillere i et velfungerende samarbeid.

6.3.1 «Mange kunne nok med loven på sin side krevd mer ressurser eller bedre tilrettelegging før de blir utbrent.»



Figur 13 «Arbeidsmiljøloven» påvirker handlingsrom

Totalt sett, bidrar uønsket atferd tilsynelatende til at lærere ikke alltid har det bra på jobb. Informantene fortalte gjentatte ganger om situasjoner som medførte at deres arbeidshverdag ble anstrengende og tung. En av informantene hevdet at uønsket atferd, eller problematferd, har stor skyld i det store sykefraværet i skolen. Han forklarte at arbeidsdagen kan være krevende i seg selv, og når man da opplever et gjentakende atferdsproblem, går man på en «smell».

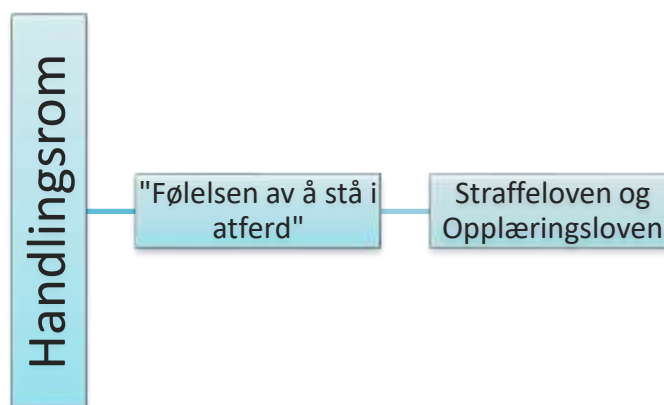
Alle informantene var enige i at uønsket atferd og problematferd medfører et økende press. Det kan bidra til at man føler seg mislykket, at man ikke strekker til, eller at man ikke vet hvem man skal hjelpe. Å stå i situasjoner med problematferd, kan derfor være i strid med Arbeidsmiljøloven (2005). Loven påpeker at man skal legge til rette for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon (Arbeidsmiljøloven, 2005, §1-1a). Når informantene viser til at lærere føler seg usikre i situasjoner rundt voldelige atferdsutfordringer, kan det diskuteres om loven etterfølges. Loven krever også at det skal tilrettelegges for full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger (Arbeidsmiljøloven, 2005, §1-1a). Det kan man med utgangspunkt i informantenes fortellinger, også se at ikke er gjeldende for alle lærere i dagens skoler. Informantene forteller at de føler seg truet, de føler ubehag og stress, de føler på å ikke strekke til, og de føler på å ikke gjøre jobben sin.

Henden stiller spørsmål til om en presisering av Arbeidsmiljøloven vil kunne virke forebyggende mot uønsket atferd (Holterman, 2023). Når både arbeidsgiver, lærere, foresatte og elever blir gjort oppmerksomme på loven, og man i større grad jobber for å etterleve den, vil dette kunne ha en positiv innvirkning på læreres arbeidshverdag. Dette vil igjen kunne støtte opp om deres handlingsrom i møte med uønsket atferd, ved at posisjonen deres styrkes.

«Det er ikke en behagelig situasjon. Man føler seg jo truet.»

Fallmyr forklarer at følelser driver frem atferd (Fallmyr, 2020, s. 19). Dette gjelder sannsynligvis ikke i like stor grad hos voksne som hos barn, men følelser forblir et ukontrollerbart moment hos alle individer. Som voksen har man lært å beherske seg, men følelser vil likevel kunne regnes som pågangsdrivere for atferd. Informantene i denne studien vendte stadig tilbake til «følelsen av å stå i atferd». De fortalte at de var utmattede, tidvis redde, forvirrede og hjelpeløse. Disse negative følelsene driver sannsynligvis ikke frem positiv atferd. Man kan derfor se for seg at de kan bidra som handlingshemmende i møte med uønsket atferd eller problematferd. Hvis man er redd eleven man møter, eksempelvis på grunn av voldelige erfaringer, kan dette føre til at man ikke ønsker å gå inn i situasjoner som oppstår. Hvis man er sliten og utmattet, kan det hende man ikke har energi nok til å støtte elevene som har behov for det. Hvis man føler at man ikke innehar god nok kompetanse, kan dette begrense det man tørr å gjøre. Det samme gjelder hvis man føler at man ikke har kontroll på rutinene, eller hvordan det er ønskelig at situasjoner håndteres. Følelser bidrar til å sette oss ut av spill, og kan være overveldende.

6.3.2 «Man ønsker aldri å stå i situasjoner med atferd, men man må beskytte elevene.»



Figur 14 «Straffeloven og Opplæringsloven» påvirker handlingsrom

Både Opplæringsloven (1998) og Straffeloven (2009) kan bidra til at det oppstår utfordringer i arbeidshverdagen. Opplæringsloven kan i seg selv være motstridende. Dette kan argumenteres for

ved at den gjennom kapittel 9A stiller krav til at «alle elever har rett på en trygg og god skolehverdag» (Opplæringsloven, 1998, §9-2). Ved utfordrende atferdsproblematikk, hvor enten verbal eller fysisk vold er tilstedeværende, kan man i enkelte tilfeller ikke påstå at «alle» har det trygt og godt. «Alle» har det ikke trygt og godt når en elev er voldelig. Mange blir redde, og elever kan bli både psykisk og fysisk skadet. Elevene som utfører den uønskede atferden, har heller ikke gode skolehverdager. En slik problemstilling blir derav vanskelig å løse opp i, da man ikke får bekjempet problemet før man løser opp i atferdsutfordringene. Dette kan føre til krevende arbeidsforhold for lærere. Informantene forteller om vanskelige situasjoner hvor de for eksempel får stoler kastet etter seg, hvor elever slåss med hverandre eller mobber, og om elever som går til både fysisk og verbale angrep mot lærere og medelever. Opplæringsloven (1998) er en av elementene som legger føringer for læreres arbeidshverdag. Det stilles derav krav til at lærer, skole og skoleeier skal sørge for at alle har det trygt og godt. Hvordan kan man løse det når alle har de samme kravene, og atferden vedvarer eller blir gjentakende?

Informantene i denne studien har også reflektert over hva som egentlig er deres arbeidsoppgaver. Straffelovens §17 og §18 viser til at man har lov til å gripe inn med nødrett eller nødverge når det anses som behov for det (Straffeloven, 2009, §17-18). Samtidig kan man bli pålagt å gripe inn gjennom aktivitetsplikten (Opplæringsloven, 1998, §9A-3-4). I tillegg ønsker kunnskapsminister Tonje Brenna å lovfeste skoleansattes rett til å fysisk gripe inn i situasjoner som trenger det (Olsson, 2023). Denne retten eksisterer allerede gjennom Straffelovens paragrafer. Når omfanget av uønsket atferd viser seg som så stort, bør man heller stille spørsmål til hvorfor man ikke setter inn tiltak andre plasser. Samtidig må man tenke på hvordan man ønsker at skolen og samfunnet skal være. Skal lærere stå i situasjoner med atferdsproblematikk, med rettigheter som går på bekostning av elevene, eller skal laget rundt dem hjelpe til? Hvis dette er slik skolen skal være, kan man da stille spørsmål til hvorfor lærere ikke har krav på risikotillegg? Det stilles ikke krav til opplæring i bruk av tvang. Heller ikke blir yrket sett på som risikofylt. Informantenes historier uttrykker noe annet.

Mennesker som jobber inne utdanning, er spesifikt nevnt i Straffelovens §265 (Straffeloven, 2009, §265). Det skal være straffbart å true for å påvirke yrkesutøvelsen, forhindre yrkesutøvelsen eller opptre med grovt krenkende ordbruk og atferd. Likevel, formidler informantene at de ikke opplever at hendelser blir fulgt opp. Det er lite sannsynlig at Straffeloven har som hensikt å virke for barn under den kriminelle lavalder, eller for elever som gruppe. Den er likevel en del av norsk lov, og det er forventet at man forholder seg til det den sier. Ingen, hverken elever, lærere, foresatte

eller andre samfunnsborgere, er unntatt norsk lov. Det kan derfor stilles spørsmål til hvorfor denne ikke overholdes i de norske skolene. Hvorfor anmeldes ikke all trakassering av lærere? Ved å unnlate anmeldelser, bidrar man til å legitimere liknende atferd. Er lærere, skoler og skoleeiere godt nok opplyst om straffelovens §265? Som man kan se av undersøkelsen fra 2022-2023, forekommer det mange avvik hver dag, men ikke mange blir anmeldt (Vedvik, 2023b). Med bakgrunn i de ulike utfordringene i gjeldende lovverk, kan man si at disse også medvirker til å innskrenke læreres handlingsrom.

6.4 Oppsummering av funn

Gjennom diskusjonen kan man se at læreres opplevelse av et handlingsrom i stor grad kan virke situasjonsbetinget. Dette med bakgrunn i at handlingsrommet på flere områder avhenger av andre komponenter for å bli vurdert som enten tilgjengelig eller innskrenket. Komponentene kan være at man har tilegnet seg korrekt, eller tilstrekkelig, atferdskompetanse. Det kan også være at man møter riktig instans eller samarbeidsvillige foreldre. Samtidig vil handlingsrommet kunne oppleves som tilstedeværende hvis man klarer å løse opp i problematikken man møter. I motsetning, vil det kunne oppleves som innskrenket hvis problematikken forblir vedvarende, og de tiltakene man forsøker ikke virker. Man kan også se at et fravær innen det tematiske begrepet atferdskompetanse, kan reguleres ved hjelp av gode rutiner og tilgjengelig informasjon.

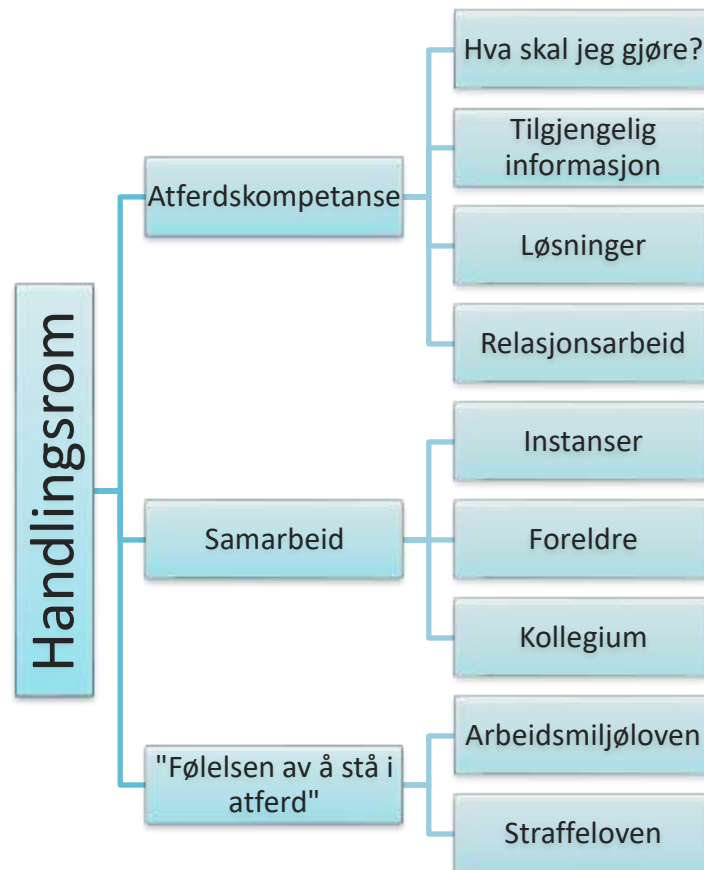
Alle de tematiske begrepene som ble presentert i resultatkapittelet, kan med utgangspunkt i dette resonnementet sies å være både negative og positive for læreres oppfatning av eget handlingsrom i møte med uønsket atferd. Man kan til tross for dette, peke ut to begreper som utmerker seg gjennom drøftingen. Disse er «følelser» og «atferdskompetanse».

Følelser kan i flere tilfeller bidra til å innskrenke opplevelsen av eget handlingsrom, og også det faktiske handlingsrommet. Eksempler på dette kan være redsel for å gripe inn, utslitthet eller frykt for å gjøre feil. Det er verdt å nevne at selv om atferdskompetanse står frem som en tydelig faktor gjennom flere resonnementer, så angår det ikke bare læreres atferdskompetanse. Det kan også refereres til atferdskompetanse hos kolleger, instanser eller andre samarbeidspartnere som bidrar til å gi en følelse av et innskrenket eller tilgjengelig handlingsrom. Informantene har i tillegg flere ganger stilt spørsmål til om det er de som skal inneha denne kompetansen, noe denne studien ikke har som hensikt å besvare. Det kan likevel påpekes at informantene opplever en knapphet på tid og ressurser, noe som kanskje kunne vært forbedret ved at «laget rundt barnet» i større grad fungerte.

7 Konklusjon

Før dette kapittelet starter, er det ønskelig å minne om problemstillingen. Den er som følger: «Hvordan oppfatter lærere sitt eget handlingsrom i møte med uønsket atferd?»

Problemstillingen er belyst med utgangspunkt i Figur 2:



Figur 2 Kategorier som påvirker handlingsrom

Selv om utvalget for denne studien er geografisk begrenset, er det ingenting som antyder at disse lærerne har en vesentlig annerledes arbeidshverdag enn andre. Det vil likevel være tryggere å anta en generalisering basert på et større utvalg enn oppgavens.

Gjennom studiens reise, har det vist seg at handlingsrommet rundt atferdshåndtering innebærer mange komponenter og aspekter. Det innebærer blant annet atferdskompetanse, samarbeid, følelser, rutiner og relasjoner. Flere av disse komponentene kan i forskjellige situasjoner bidra til at lærere føler et innskrenket handlingsrom i møte med uønsket atferd, eller kanskje helst i møte med problematferd. Gjennom datamaterialet og diskusjonen til studien, kan man også finne andre faktorer som potensielt kan føre til følelsen av et innskrenket handlingsrom; mangel på tid, ytre faktorer som politikk og lovgivning, og indre faktorer som læreren setter for seg selv.

Opplevelsen informantene har av eget handlingsrom, viser seg i tillegg å variere ut fra hver enkelt situasjon.

Hovedkonklusjonen for denne studien forblir at det opplevde handlingsrommet i stor grad virker å være situasjonsbetinget. Når man som lærer opplever mestring, føles handlingsrommet tilstrekkelig. Når man i motsetning opplever å stå fast, og man befinner seg i utfordrende situasjoner, oppleves handlingsrommet som innskrenket. I disse tilfellene viser informantene til følelser som «utmattet», «sliten», «fortvilt» med mer. Informantenes utsagn viser til at de ikke opplever støtte i systemet rundt dem. Dette gjelder både lovverk, arbeidsgiver og samarbeidspartnere. De er lojale mot elevene sine, og ønsker å bidra til at elevene får en bedre hverdag, men opplever at det er vanskelig å få til «alene». Det er tilsynelatende en lang vei å gå for å styrke «laget rundt barnet», og på den måten bidra til at lærerne får et større handlingsrom i møte med atferd, og da også en potensielt bedre arbeidshverdag.

Denne studien har i tillegg avslørt funn som ikke helt bidrar til å besvare problemstillingen, men som likevel er inkludert på grunn av deres innvirkning på læreres følelser i hverdagen. Fremtidige studier kan derfor vurdere å søke svar på hvordan lovverket håndheves, og burde håndheves i skolene. Samtidig bør de sette søkelyset på læreres faktiske arbeidsforhold og tildeling av ressurser i møte med krevende situasjoner.

Litteraturliste

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Aisato, L. (u.å.). *Lærer* [Digitaltrykk]. Lisa Aisato. <https://salg.aisato.no/produkt/digitaltrykk/laerer>
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (3.utg., s. 222-248). Sage.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Farbrot, A. (2020, 14.desember). Mer autonomi til de ansatte? Hva må til?. *Kristiania*. <https://www.kristiania.no/kunnskap-kristiania/2020/12/mer-autonomi-til-de-ansatte-hva-ma-til/>
- Holterman, S. (2023, 11.mai). Lærere har et spesielt vern mot vold, vi vet det bare ikke. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/landsmotet-2023-utdanningsforbundet/laerere-har-et-spesielt-vern-mot-vold-vi-vet-det-bare-ikke/358164>
- Jansson, T. (2006). *Farlig midtsommer*. Aschehoug.
- Johannessen, A., Tufte, A. T. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Kennair, L. E. O. (2022, 15.september). Atferd. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/atferd>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Pedlex.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.

[forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora \(forskningsetikk.](https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora)

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>)

NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf

NUPI Skole (u.å.). *Handlingsrom*. Hentet 30.mai 2023 fra

<https://www.nupi.no/skole/ordforklaringer/handlingsrom>

Nyeng, F. (2021). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Olsson, S. V. (2023, 31.mai). Vil lovfeste at lærere kan gripe inn fysisk. *NRK*.

<https://www.nrk.no/norge/vil-lovfeste-at-laerere-kan-gripe-inn-fysisk-1.16427201>

Prop. 57 L (2022-2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nn-no/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf>

Rhodes, I. & Long, M. (2019). *Improving behaviour in schools. Guidance report*. Education Endowment Foundation.

Sannidal skole (2020). *Hvordan vi håndterer problematferd*. Hentet 30.mai.2023 fra

<https://www.kragero.kommune.no/sannidal-skole/tjenestemeny/for-foresatte/hvordan-handterer-vi-problematferd/>

Skåland, B. & Kleiveland, J. (28.januar 2021). *Skolens evne til å ivareta krenkede lærere*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/>

Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*.

Fagbokforlaget.

Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5.utg). Fagbokforlaget.

Utdanning (2021). *Lærer*. Hentet 30.mai 2023 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/laerer>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø* (Udir-2-2010) [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/#>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø* (Udir-3-2017) [Rundskriv].

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>

Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3* [Brosjyre].

[larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf](https://www.udanningsforbundet.no/globalassets/var-larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf) (utdanningsfor

[bunden.no\)](https://www.udanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf)

[bundet.no](https://www.udanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf)

Utdanningsforbundet (u.å.). *Råd for kritiske situasjoner*. Hentet 30.mai 2023 fra

<https://www.udanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/arbeidsmiljo/vold-og-trusler-pa-jobben/rad-for-kritiske-situasjoner/>

Vedvik, K. O. (2023a, 4.april). Over 100 krenkelser mot ansatte i skolen hver dag.

Utdanningsnytt. <https://www.udanningsnytt.no/over-100-krenkelser-mot-ansatte-i-skolen-hver-dag/355420>

Vedvik, K.O. (2023b, 18.april). 29 voldshendelser i Oslo-skolen ble politianmeldt i 2022.

Utdanningsnytt. <https://www.udanningsnytt.no/oslo-politiet-trusler/29-voldshendelser-i-oslo-skolen-ble-politianmeldt-i-2022/356506>

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Kategorier

Figur 2: Kategorier som påvirker handlingsrom

Figur 3: «Atferdskompetanse» påvirker handlingsrom

Figur 4: «Hva skal jeg gjøre?» påvirker handlingsrom

Figur 5: «Tilgjengelig informasjon» påvirker handlingsrom

Figur 6: «Løsninger» påvirker handlingsrom

Figur 7: «Relasjonsarbeid» påvirker handlingsrom

Figur 8: «Samarbeid» påvirker handlingsrom

Figur 9: «Instanser» påvirker handlingsrom

Figur 10: «Foreldre» påvirker handlingsrom

Figur 11: «Kollegium» påvirker handlingsrom

Figur 12: «Følelsen av å stå i atferd» påvirker handlingsrom

Figur 13: «Arbeidsmiljøloven» påvirker handlingsrom

Figur 14: «Straffeloven og Opplæringsloven» påvirker handlingsrom

Figur 15: «Atferdskompetanse» påvirker handlingsrom

Figur 16: «Hva skal jeg gjøre» og «Tilgjengelig informasjon» påvirker handlingsrom

Figur 17: «Følelsen av å stå i atferd» påvirker handlingsrom

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeskiema:

Vil du delta i et forskningsprosjekt vedrørende «læreres oppfatninger av eget handlingsrom i møte med uønsket atferd i grunnskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvilken opplevelse lærere sitter igjen med etter møte med uønsket atferd i grunnskolen. I dette skrivet vil du få informasjon om målet med prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som lærer kan man havne i situasjoner hvor elever utfører en eller annen form for uønsket atferd. I slike situasjoner, lik mange andre i skolehverdagen, kan man bli nødt til å handle impulsivt. Hvilket handlingsrom vil man som lærer ha i slike situasjoner? Er dette handlingsrommet godt opplyst ovenfor lærere? Hvordan jobber man i, og i ettertid av, slike situasjoner? Studiets formål er å innhente opplysninger rundt lærernes egne erfaringer av lignende situasjoner, for å rette oppmerksomhet mot noe som kan være en krevende del av yrket.

Opplysningene som samles inn i forbindelse med dette prosjektet, skal kun brukes til å få et bilde av hvordan denne tematikken oppleves av lærere i dagens skole. |

Problemstillingen dette masterprosjektet vil ta for seg, er som følger:

«Hva er handlingsrommet til læreren i møte med problematferd i klasserommet?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Begge ansvarlige er underlagt Universitetet i Sørøst-Norge (USN).

Morten Oddvik (veileder).

Frida Sveinsdatter Sæbbe (masterstudent).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fokuset i denne studien er å ta for seg lærere som arbeider med elever i grunnskolen, og som kan ha erfaring med uønsket atferd i klasserommet. I denne sammenheng, sendes det derfor ut forespørsel til lærere ved ulike skoler i Troms.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som metode for studien, vil det bli utført et intervju. Under intervjuet vil det bli benyttet lydopptak for sikker innhenting og analysering av datamaterialet. Lydopptakene vil etter intervjuet bli transkribert og anonymisert, og vil etter endt prosjekt bli slettet. I mellomtiden vil lydopptakene samt datamaterialet bli lagret på en lokal datamaskin med totrinnsautentisering. Det vil kun være Frida Sveinsdatter Sæbbe som har tilgang til disse filene.

Intervjuet tar sikte på å samle inn informasjon om dine erfaringer på følgende punkter:

- Kunnskap om lærerens handlingsrom i møte med uønsket atferd
- Opplevelser i forbindelse med samarbeid
- Opplevelser i forbindelse med kompetanse

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 hvis du senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som blir innhentet om deg, vil kun bli brukt til formålene som er beskrevet i dette skrevet. De vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Gjennom prosjektet vil veileder, Morten Oddvik, samt Frida Sveinsdatter Sæbbe ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.
- Som tidligere nevnt vil innholdet (datamaterialet) fra intervjuet bli transkribert. Under denne prosessen vil personopplysninger som navn, alder og annen utleverende informasjon bli erstattet med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Ved ferdigstilling av prosjektet vil du som deltaker og dine nære relasjoner, mulig kunne gjenkjenne dine svar fra intervjuet i presentert datamateriale. Det skal ikke være mulig å ellers kunne gjenkjenne deltakerne da identifiserbar informasjon vil anonymiseres. Det som vil publiseres er de meninger, oppfatninger og erfaringer som er relevant for studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene vil bli anonymisert etter 01.06.2023.

Dine rettigheter

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

- Å få 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, kan du ta kontakt med:

USN ved Morten Oddvik: morten.oddvik@usn.no og Frida Sveinsdatter Sæbbe: sveinsdatter@gmail.com, eller vårt personvernombud: personvernombud@usn.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Morten Oddvik
(Veileder)

Frida Sveinsdatter Sæbbe
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «læreres oppfatninger av eget handlingsrom i møte med uønsket atferd i grunnskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju med lydopptak
- Jeg samtykker til at mine opplysninger lagres og behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduserende spørsmål:

- Har du erfart gjentakende uønsket adferd hos elever i jobben din som lærer?
- Hvilke av disse har du erfaring med:
 - Verbal (i form av eksempelvis dårlig språk, trusler). Spesifiser.
 - Fysisk (i form av slag, spark, klyping, lugging, dytting, e.l.). Spesifiser.
- Kan du si noe om hvem som står i situasjoner som er gjentakende? Eksempel: elev – elev, elev – lærer, elev – alle/uansett
- Har du som lærer observert gjentakende uønsket adferd mellom elever, eller fra elev til elev (uten retur)?
- Har du som lærer observert gjentakende uønsket adferd fra elev til lærer?
- Har du som lærer opplevd gjentakende uønsket adferd fra elev til lærer?
- Har du funnet løsninger på problemet?
- Hva synes du om å stå i utagerende atferd? Gjør det noe med deg?

Del 1: Hva vet du?

- Hvor mye tid bruker du på å håndtere adferd i løpet av ei uke?
- Kan du forklare hva du som lærer skal gjøre i møte med uønsket adferd?
- Kan du si noe om hva du som lærer har lov til å gjøre i møte med uønsket atferd? Eller hva du oppfordres til å gjøre?
- Kan du forklare hva du som lærer skal gjøre i møte med gjentakende uønsket adferd?

Del 2: Personlig erfaring

- Synes du det er lett å vite hva du skal gjøre og hvordan situasjoner skal håndteres? Er informasjonen om dette tilgjengelig?
- Legges det til rette for å kunne håndtere atferd?
- Hvordan har du det på jobb?
- Arbeidsmiljøloven, opplæringsloven,
- Relasjonsarbeid
- Opplever du noen gang at arbeid med atferdssituasjoner går på bekostning av ting du egentlig skulle/burde gjøre?

Del 3: Samarbeid

- Hvordan opplever du at samarbeidet med foresatte fungerer i situasjoner med gjentakende adferdsproblematikk?
- Hvordan opplever du at samarbeidet med kollegaer fungerer i situasjoner med gjentakende adferdsproblematikk?
- Hvordan opplever du at samarbeidet med andre instanser fungerer i situasjoner med gjentakende adferdsproblematikk? Kan du nevne noen instanser eller grener man samarbeider med?

Del 4: Kompetanse

- Føler du at du som lærer har kompetanse til å håndtere uønsket adferd?
- Føler du at det bør komme mer kompetanse om håndtering av uønsket adferd i lærerutdanningen?
- Føler du at håndteringen av gjentakende uønsket atferd bør falle under lærernes oppgaver? Hvorfor, hvorfor ikke?



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - FSS](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
470197

Vurderingstype
Standard

Dato
17.02.2023

Prosjekttittel
Masteroppgave - FSS

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

Prosjektansvarlig
Morten Oddvik

Student
Frida Sveinsdatter Sæbbe

Prosjektperiode
18.11.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[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.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

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, nettpørreskjema, 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!

Vedlegg 4: Tematisk analyse

Tematiske begreper	Hovedkategori	Underkategori	Underkategori	Underkategori	Underkategori
Introduserende spørsmål Innledende koder: - Erfaring	«Jeg har i høyeste grad erfaring med gjentakende uønsket atferd. Jeg har alltid hatt noen elever med ulike atferdsproblemer i klassene jeg har jobbet i.»				
	«Jeg har erfaring med både fysisk og verbal uønsket atferd, men de har som regel ikke vært rettet mot meg selv. Sinnet har vært rettet mot andre elever. Det fysiske har også vært rettet mot andre elever, og nesten aldri mot meg.»				
	«Jeg har erfaring med både fysisk og verbal uønsket atferd, men den fysiske var aldri rettet mot meg. Det fysiske var rettet mot medelevene.»				
«Jeg har erfaring med både fysisk og verbal, gjentakende, uønsket atferd. Fra flere skoler. Atferden rettes mot både voksne og medelever.»					
«Atferdskompetanse» Innledende koder: - Hva skal man gjøre? - Relasjonsarbeid - Tilgjengelig informasjon - Kompetanse	«Atferdskompetanse» «Jeg føler at jeg har kompetanse til å håndtere krangling og uvennskap, og til en viss grad slåssing. Når det blir noe som går over lang tid, og som kanskje har noe underliggende, synes jeg det er vanskelig. Da føler jeg ikke at jeg har kompetanse.» «Jeg kunne gjerne hatt mer kompetanse, men er det egentlig det som er min jobb? Skal jeg ha mer kompetanse enn det jeg har? Jeg synes	«Hva skal jeg gjøre?» «Skolen jeg jobber på, er flink til å sette ting i system. Hvis vi vet at enkeltelever har spesielle behov i utetiden, så har vi oppfølging og system knyttet til den eleven. Jeg synes også vi er flinke til å vurdere hvert enkelt tilfelle, for å se hvordan det er hensiktsmessig å gjøre det.» «Vi har systemer på skolen, som sier noe om hva vi skal gjøre i ulike tilfeller. Det sier	«Tilgjengelig informasjon» «Atferden ble ikke tatt tak i slik det burde. Jeg sa fra til ledelsen, men fikk ikke hjelp. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre, eller hva jeg burde gjøre. Det gikk til slutt så langt at jeg ble langtidssykemeldt. Jeg ønsket at det skulle komme inn noen å hjelpe meg, og å observere. Var det noe jeg gjorde galt? Hva trigget atferden? Jeg klarte ikke selv, alene i klasserommet, å finne	«Løsninger» «Man står jo gjerne i et vedvarende problem. De utfordringene eleven har, har han jo med seg. Det er sjeldent jeg føler at man løser problemet. Jeg føler ikke at de elevene jeg har erfaring med, noensinne kan bli helt normalfungerende på grunn av ulike årsaker.» «Man kan til en viss grad styre skolehverdagen og opplegget rundt elevene, men min erfaring tilsier at det ofte er noe mer dyptliggende	«Relasjonsarbeid» «Relasjonsarbeidet går saktere når man hele tiden må korrigere og irettesette. Det tar lengre tid å komme innpå elevene. Jeg synes ikke det er utfordrende å bygge relasjoner, men jeg ser at elevene blir på vakt og at de ikke helt stoler på meg når jeg hele tiden snakker til dem. Det tar derfor lengre tid å få en god relasjon.»

Side 1 av 16

ikke det er min jobb som lærer, å håndtere gjentakende uønsket atferd. Jeg kan gjerne være en del av det, men jeg burde ikke stå i det alene. Det burde kobles på flere. Det burde vært enklere å koble på flere. Det burde gått raskere å få inn noen.» «Jeg tror det er vanskelig for en lærer å få en generell kompetanse på atferd. Det er jo så mye forskjellig.» «Jeg kunne tenkt meg mer kompetanse på hva som kan ligge bak, kanskje et traumekurs. Men igjen, så tenker jeg; hva er det egentlig som er i stillingsbeskrivelsen til en lærer? Sånn som jeg ser det, er min jobb å lære barna fag og sosial kompetanse. Selvfølgelig vil det innen sosial kompetanse, også	noe om hvem vi skal ta ut, når man kan bruke nødrett og tvang, og lignende.» «Det er vanskeligere å ha et handlingsrom i forhold til det verbale. Det skjer også mer gjentakende. Hvis jeg skal si noe om hvordan vi gjør det her på skolen, så tror jeg ikke jeg kan det. Det tyder jo kanskje på at det er et potensiale for forbedring. Når det gjelder språkbruk og krenkende ord, så ser vi jo at det gjentar seg. Vi kan ikke gjøre noe annet enn å si at det bryter med reglene, og at det ikke er akseptert. Det er jo tydeligvis ikke nok.» «Det burde være en slags mal man skal følge. Kanskje spesielt fra ledelsens side.»	ut av det eller gjøre noe med det. Det jeg prøvde hjalp ikke. Eleven ignorerte meg som om jeg ikke var der. Ingenting jeg sa eller gjorde nyttet.» «Det er veldig dårlig opplyst. Det snakkes lite om. Vi snakker aldri om det på min arbeidsplass.» «Jeg savner mer klart og tydelig hva man skal gjøre. Mange blir usikre fordi det har vært mye fokus på at elever sier ting som «du kan ikke heve stemmen til meg.» Mange lærere blir nervøse på grunn av dette. De ønsker ikke etterspillene som kan komme. På generelt grunnlag, er det lite informasjon tilgjengelig. Det virker ikke på meg som om lærere selv vet hva de	som ligger bak atferden. For eksempel diagnoser eller hjemmeforhold, som de trenger hjelp til å håndtere.» «Med erfaring, har jeg lært at det er lurt å finne ut hva som egentlig skjedde, og hva som skjedde først. Man må undersøke hva som førte til atferden.» «Jeg har god erfaring med å håndtere atferd gjennom avtaler. Dette gjelder atferd som motorisk uro og konsentrasjonsvansker. Hvis man avtaler at eleven heller tar seg en tur ut når hen føler at ting blir vanskelig, kan man unngå store situasjoner som forstyrrende element i klasserommet.»	«Relasjon bygges over tid. Når du har en fast rolle, og elevene ser at du står i det og samtidig er der i ettertid, oppleves det nok som en trygghet for dem. De ser at du håndterer atferden, men at du er den samme etterpå. Det er viktig at man følger opp, og snakker med dem om situasjonene. Man må vise at man er der.» «Jeg har fått mange gode relasjoner etter utageringer.»
--	---	---	---	--

Side 2 av 16

	<p>handle om å lære seg å håndtere ting, men kanskje mer forebyggende. Det er mer hvordan barna skal unngå å havne i slike situasjoner. Det er en del av jobben min. Det kan jeg godt være med på. Men å stå i det, og alt som skjer etter en hendelse, stjeler så vanvittig mye tid. Det tenker jeg ikke er min jobb.»</p> <p>«Jeg lærte ingenting på lærerutdanningen om hvordan man skulle jobbe med elever med mye atferdsproblematikk. Hverken hvordan man skulle jobbe med det, eller hvordan man skulle møte det.»</p> <p>«På noen måter syns jeg det er givende å få kursing innen diverse problematikker. På andre, er det ikke like greit.»</p>		<p>har lov til å gjøre i klasserommet.»</p> <p>«Det krever jo også mer jobb. Man skulle jo kanskje gjerne lest seg opp på litteratur om atferd.»</p>		
--	---	--	--	--	--

Side 3 av 16

<p>«Det er alt for lite fokus på håndtering av atferd i utdanningsløpet til en lærer. Jeg hadde nesten ingenting om uønsket atferd i min utdanning. Man lærer hverken hvordan man skal håndtere situasjonene, eller hvem man skal henvende seg til.»</p>					
<p>«Samarbeid» Innledende koder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instanser - Foreldre - Kollega 		<p>«Instanser» «BUP og barnevernet bidrar ikke så mye i det daglige. Man har ansvarsgruppemøter 2-4 ganger i året, hvor de er med å diskutere. Men de står ikke i det i hver situasjon. Det begrenser seg hvor mye de kan bidra i et samarbeid. Utover ansvarsgruppene, er jo skolen etterlatt til seg selv for å finne ut av problemene. Og det er jo ikke lett å finne de gode metodene. Jeg savner hjelp, men jeg vet ikke fra hvem.»</p>	<p>«Foreldre» «Jeg har både erfart fortvilte foreldre, som heller ikke vet hva de skal gjøre, og foreldre som setter seg på bakbeina. Jeg har fått høre at «barnet er ikke slik hjemme, så da er det dere på skolen som gjør noe galt.» Jeg har også fått høre at det som skjer på skolen, får skolen ordne opp i. Selv ved ganske store overtredelser, får det ingen konsekvenser hjemme.»</p>	<p>«Kollegium» «Mange trenger en bekreftelse på om man har gjort rett i situasjonen man har stått i.»</p> <p>«Det skulle vært mer tid til å kunne diskutere i kollegiet. I en vanlig hverdag, har man ikke tid til det. Hvis man skal ha tid, må man ta det etter arbeidstid. Alle har ikke tid samtidig. Noen har barn og familie, noen skal bort også videre. Tid er en mangelvare i læreryrket. For min egen del, hadde</p>	

Side 4 av 16

	<p>«Det tar ufattelig lang tid å få hjelp fra andre instanser. Det er så lang saksbehandlingstid. De har aldri tid til å komme å observere. Før BUP har tid til saken, har det eskalert såpass mye at man blir tvunget til å sette inn andre tiltak. Det er ikke en «straks-greie.» Det tar uker og måneder før de har tid.»</p> <p>«Ting tar tid. Såpass lang tid at atferden gjentar seg flere ganger før instansene rekker å komme til.»</p> <p>«Det er utfordrende fordi ting tar tid. Det er ressurskrevende, og man må vente til noen er ledig.»</p> <p>«De gangene jeg har fått BUP inn som instans, synes jeg de</p>	<p>«Det er vanskelig når foreldrene ikke gir konsekvenser. Det nytter liksom ikke å bare gjennomføre på skolen, uten å ha foreldrene med på laget. Jeg føler ikke de konsekvensene jeg kan gi på skolen, er gode nok. Og det er utfordrende.»</p> <p>«Jeg har personlig nesten bare gode erfaringer når det gjelder samarbeid med foreldre i situasjoner med atferdsproblematikk. Jeg kan kun tenke meg en gang hvor samarbeidet ikke fungerte optimalt.»</p> <p>«Det er mange timers arbeid som ligger bak det å kunne opprettholde relasjonen så god at man klarer å stå i samarbeidet når</p>	<p>det vært fint å ha mer tid til å snakke med både team, kollegiet og med ledelsen.»</p> <p>«Når jeg har stått i en situasjon, synes jeg det burde vært tid til å diskutere dette i ettertid. Har jeg handlet riktig? Har jeg trådt over streken? Ble jeg litt for sint? Ofte har jeg lyst til å snakke med noen, slik at jeg kan få bekreftelse på at det jeg gjorde var rett, normalt eller greit. At jeg ikke er den «sinte, sure læreren.» Noen ganger tenker jeg "shit, det var kanskje ikke helt greit."»</p> <p>«Ofte har jeg opplevd at det ikke er en eneste fra ledelsen til stede. De er på så mange møter. Det er frustrerende å stå alene i situasjoner, uten noen å henvende seg til.»</p>	
--	--	--	---	--

Side 5 av 16

	<p>avslutter litt for raskt. I mine øyne var de ikke ferdige med saken. Det tror jeg ungene også har følt på. BUP velger likevel å avslutte. Noe som er problematisk med dette, er at når de velger å avslutte saken – da setter de strek. Da er de ferdige. Hvis man trenger hjelp på nytt i ettertid, må man gjennom en helt ny prosess med ny saksbehandlingstid og ventetid. Det er et «tungrodd» system. Og tidkrevende. Det er ikke lett. Med barn, så tenker jeg at ting bør skje raskt.»</p> <p>«Man har jo helsefagarbeidere som man kan bruke til noe, men jeg synes ikke det blir nok kontinuitet i det arbeidet som gjøres for de elevene som trenger det. De ressursene er for få</p>	<p>situasjonen er krevende.»</p> <p>«Ofte kan det være utfordrende å samarbeide med foreldre. Samtidig ser man også fortvilte foreldre som ønsker å få til en endring. Generelt ser jeg foreldre som ønsker at man forsvarer de valgene man gjør. For meg virker de til å ha problemer med å innse at sitt barn kan være slik det er på skolen.»</p> <p>«Min erfaring, er at man ikke kan skille mellom skole og hjem i forbindelse med konsekvenser hvis man skal få bukt med atferd.»</p> <p>«Man må ringe hjem til alle det gjelder. Det kontinuerlige samarbeidet med foreldrene, som</p>	<p>«Noen er flinke til å bruke teamet sitt, slik at de får snakket om det i ettertid. Ledelsen er jo også overarbeidet, så det er vanskelig å få tid. Det burde kanskje ha vært mer fokus fra ledelsen, slik at man blir kalt inn i ettertid av fysiske hendelser for å få snakket om det. Jeg savner det. Mange synes det er tungt å stå i situasjonene, spesielt de fysiske og de veldig verbale.»</p> <p>«Jeg har ikke opplevd å få oppfølging fra ledelsen etter hendelser. Hverken etter bruk av tvang, eller bare etter problematiske situasjoner.»</p> <p>«Ledelsen er dårlig på å ta kontakt i ettertid av hendelser. Det tenker jeg er deres jobb. Jeg skal ikke være nødt til å oppsøke dem etter å ha hatt det vanskelig.»</p>	
--	--	---	---	--

Side 6 av 16

		<p>når man først trenger dem. Når man får inn ressurser utenfra, blir det ofte bare en brannslukking. Så er det likevel lærerne som står i det lange arbeidet.»</p> <p>«Jeg er jo ikke spesialpedagog. Kanskje man skulle hatt mer støtte fra dem i klassene? Det er lite spesialpedagoger. I min kommune tror jeg vi har en halv, fordelt på 3 skoler. Det er utfordrende med mangel på ressurser.»</p> <p>«Det virker til å være en knapphet på ressursene hos instansene.»</p> <p>«Man samarbeidet gjerne med mange helseinstitusjoner. For eksempel helsesykepleier, BUP eller miljøarbeider.»</p>	<p>kreves i slike situasjoner, er belastende.»</p> <p>«Jeg har god erfaring med at foreldre kommer inn i klasserommet for å observere.»</p> <p>«Hos de foreldrene som krever at barna skal oppføre seg på skolen, er det enklere. De kan gi konsekvenser på skjermtid eller fotballtrening hvis barnet ikke oppfører seg på skolen. I disse tilfellene er det enklere å snu elevene til det positive.»</p> <p>«Det er vanskelig når foreldrene ikke gir konsekvenser. Det nytter liksom ikke å bare gjennomføre på skolen, uten å ha foreldrene med på laget.»</p>		
--	--	--	--	--	--

Side 7 av 16

		<p>«Hvis et atferdsproblem vedvarer, og det fremtrer som «unormalt», ville jeg kanskje koblet inn BUP.»</p> <p>«Jeg har av og til måttet koblet inn andre instanser som PPT, barnevern.»</p>	<p>Jeg føler ikke de konsekvensene jeg kan gi på skolen er gode nok. Og det er utfordrende.»</p> <p>«Mange foreldre snakker også negativt om skolen hjemme, og man kan høre på det eleven sier at det stammer fra voksne.»</p> <p>«Konsekvenser som blir gitt på skolen, følges ikke opp hjemme.»</p>		
<p>«Følelsen av å stå i atferd» Innledende koder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Følelsen av å stå i atferd - Tidsbruk - Arbeidsmiljøloven - Håndtering i ettertid - Tilrettelegging 	<p>«Følelsen av å stå i atferd» «Uansett hvilket behov en elev kommer til skolen med, så er det liksom ditt ansvar å håndtere det.»</p> <p>«Det er ingen grense for når du skal si stopp. Du må liksom sette den for deg selv, og det er man kanskje ikke helt bevisst</p>	<p>«Arbeidsmiljøloven» «Jeg har jobbet en del med det, men jeg kan skjønnere at andre synes det er ubehagelig. Du vet ikke hvordan eleven reagerer.»</p> <p>«Som mann, har du mer autoritet. Som dame, kan det være vanskeligere.»</p>	<p>«Straffeloven og Opplæringsloven» «Det er ubehagelig å måtte gripe inn med tvang, for eksempel ved å holde. Jeg vet at jeg både har elevens og foreldrenes fulle tillit, men det gjør det ikke greit. Samtidig skjønner jeg at jeg må gripe inn når en elev er på tur etter en</p>		

Side 8 av 16

	<p>på. Noen ganger tørr man kanskje ikke si stopp heller.»</p> <p>«Hver uke står du under et ganske høyt press. Det som er mest krevende i løpet av ei uke, er å imøtekomme alle behovene – spesielt atferd.»</p> <p>«Mange presser seg nok for langt i læreryrket. Man glemmer å ivareta seg selv. Jeg har jo tenkt på om jeg skal gjøre noe annet, for å spare meg selv litt mer.»</p> <p>«Du har et press på deg, i form av hva du skal gjennom. Du får ikke gjort dette, fordi du blir avbrutt hver time. Det blir tungt.»</p> <p>«Det er en hektisk jobb i utgangspunktet. Når du da får en klasse med uønsket atferd, går du på en smell.»</p>	<p>«Det er slitsomt. Det er veldig frustrerende. Jeg planlegger en dag, med morsomme og kreative aktiviteter, og elevene skal lære mye, men jeg får ikke gjennomført noe av det fordi jeg må bruke tiden på å ordne opp i atferdsproblematikk.</p> <p>Det er jo mange elever som er på skolen fordi de har lyst til å lære noe. De synes det er morsomt. De blir også superfrustrerte når jeg ikke har tid til å gjøre det jeg skal. Jeg blir veldig frustrert, fordi jeg ikke får gjort jobben min som lærer. Jeg får ikke lært bort. Det blir jeg sliten av.»</p> <p>«Lærere er nok ei yrkesgruppe som ikke er spesielt flinke til å stå på kravene for seg selv, og kanskje må vi gjøre noe med det. Vi</p>	<p>annen med en stein. Elevene man holder kan jo også kjempe. Jeg vet at kollegaer av meg har fått slag og spark i slike situasjoner. Det var nok ganske ille for dem. Det er jo grusomt.»</p> <p>«Mange lærere er redde for å være alene i klasserom, fordi man ikke ønsker situasjoner hvor det blir ord mot ord.»</p> <p>«Man ønsker aldri å stå i situasjoner med atferd, men man må beskytte elevene.»</p> <p>«Innenfor skolens fire vegger, er det ikke læreren man først tenker på å ivareta.»</p> <p>«Hvis man blir fysisk angrepet, og må forsvare seg – blir det jo ord mot ord. Ofte står man alene med</p>		
--	--	--	--	--	--

Side 9 av 16

	<p>«Det konstante presset, med at det alltid er du som må ordne opp, er krevende. Det er på en måte ingen andre som kan ordne opp i situasjonene som har vært.»</p> <p>«Man må ringe hjem til alle det gjelder. Det kontinuerlige samarbeidet med foreldrene som kreves i slike situasjoner, er belastende.»</p> <p>«Det er slitsomt. Det er veldig frustrerende. Jeg planlegger en dag, med morsomme og kreative aktiviteter, og elevene skal lære mye, men jeg får ikke gjennomført noe av det fordi jeg må bruke tiden på å ordne opp i atferdsproblematikk. Det er jo mange elever som er på skolen fordi de har lyst til å lære noe. De synes det er</p>	<p>må bli flinkere til å se på hvilke rettigheter vi faktisk har, og om det vi holder på med er forsvarlig. Det føles uforsvarlig noen dager.»</p> <p>«De siste årene har vi i kollegiet snakket mye om at det ikke går noen grenser. Vi tar bare mot alle arbeidsoppgaver, og tenker at det er vårt ansvar. Vi må nok tenke litt mer på vårt eget beste.»</p> <p>«Man kjenner jo på en dårlig samvittighet over å ikke strekke til for alle.»</p> <p>«Arbeidsmiljøloven er nok noe som burde vært sett mer på hos lærere. Det er mange som står i det litt for lenge, lengre enn det de burde.»</p>	<p>utagerende elever. Etterspillene kan være ubehagelige. Det er ikke en ønskesituasjon, men det skal jo være trygt.»</p> <p>«Hvis man må legge eleven i bakken, ønsker man å gjøre det under kontrollerte forhold. Man ønsker jo å gjøre minst mulig skade og gi minst mulig traumer. Jeg hadde ikke noe om dette i min lærerutdanning.»</p>		
--	---	--	---	--	--

Side 10 av 16

	<p>morsomt. De blir også superfrustrerte når jeg ikke har tid til å gjøre det jeg skal.»</p> <p>«Jeg blir veldig frustrert, fordi jeg ikke får gjort jobben min som lærer. Jeg får ikke lært bort. Det blir jeg sliten av.»</p> <p>«Man bruker jo også tid og tankevirksomhet på å tenke «gjorde jeg dette rett?», «burde jeg håndtert det på en annen <u>måte?</u>» Selv når man ikke er på jobb.»</p> <p>«Jeg har fått både stoler og bøker kastet etter meg. Man blir vant med det ... Jeg har snakket med andre lærere som sliter i ettertid av slike hendelser.»</p> <p>«Som lærer blir jeg jo sliten. Mye mer sliten enn jeg vanligvis blir, for eksempel når jeg jobber i en klasse uten så mye atferdsproblematikk.</p>	<p>«Et fokus på arbeidsmiljøloven, vil sette fokus på hva du har krav på i situasjoner. At du skal ha en trygg arbeidsplass. Hvis flere har denne kunnskapen, kan de forsvare seg selv, og stille krav til ledelsen.»</p> <p>«Jeg ser ofte lærere som er rådville. Som ikke vet hvor de kan henvende seg, og som ofte tar på seg altfor mye. Det blir såpass mye, og mange tror at dette er det de skal gjøre, det jobben krever av dem. Derfor blir mange utbrent, sykemeldt, og de går på smeller. Jeg har vært borti både nyutdannede og lærere med lang erfaring, som alle går på samme smellen.»</p> <p>«Mange kunne nok med loven på sin side</p>			
--	---	---	--	--	--

Side 11 av 16

	<p>Noen ganger aner jeg ikke hva jeg kommer til når jeg går til time. Det er tungt. Det er psykisk belastende å aldri vite hva man må ta tak i.»</p> <p>«Jeg merker på andre lærere at de blir veldig slitne, og at de føler at de ikke strekker til. De savner hjelp. Det skal bare en elev til for å ødelegge undervisningen. Har man flere, er utfordringen enda større.»</p> <p>«Som person, så krever det en del av deg å stå i atferd. Du må stå i det, og du må komme neste dag.»</p> <p>«Når man avslutter dagen med å ringe masse foreldre, da drar jeg hjem med migrene.»</p> <p>«Man burde kanskje ikke hatt undervisning</p>	<p>krevd mer ressurser eller bedre tilrettelegging før de blir utbrent.»</p> <p>«Jeg syns ikke at det er tydelig og lett i læreryrket. Vi blir kanskje ikke helt ivaretatt. Jeg ba om hjelp, og det skjedde ingenting. Vi som lærere burde bli ivaretatt bedre.»</p> <p>«Min erfaring tilsier at om ikke uønsket atferd er alene som faktor, så har det i alle fall en stor skyld i det store sykefraværet i skolen.»</p> <p>«Generelt legges det lite til rette for styrking i klasserommene.»</p> <p>«Lærere i klasserommene må ta på seg flere hatter før de får hjelp. Dette går på bekostning av de andre elevene.»</p>			
--	--	--	--	--	--

Side 12 av 16

	<p>hele dagen når man har så mye greier. Kanskje man burde fått tid til å ringe hjem til foreldrene i selve skoledagen, og ikke utover ettermiddagen.»</p>	<p>«Jeg er streng med ledelsen, og gir beskjed i det jeg ser at elevens atferd går ut over de andres læring. Da må det inn flere ressurser. Man bruker jo likevel mye energi på det.»</p> <p>«Det tilrettelegges i liten grad. Det virker som om det må skje noe alvorlig før man setter inn ressurser.»</p> <p>«Jeg synes ikke det legges til rette for å håndtere atferd. Det er for vanskelig å få til et samarbeid med andre instanser. Min utdanning går ut på at jeg skal lære barn ting. Jeg er ikke psykolog, helsesykepleier, eller innehar annen kompetanse enn den utdanningen jeg har. Selvfølgelig løser jeg opp i problematikk hvor elever har kranglet eller lignende.»</p>			
--	--	--	--	--	--

Side 13 av 16

		<p>Når ting blir alvorlige, så har ikke jeg den nødvendige kompetansen. Når jeg da skal prøve å koble inn andre, eller få hjelp, så tar det alt for lang tid. Problemene får utvikle seg, og gå for langt, før de blir stoppet. Det burde vært et mye tettere samarbeid mellom instansene skole, PPT og BUP. Også for så vidt helsesykepleier. Vi er alt for langt unna hverandre nå. Det tar for lang tid. Vi burde hatt flere faste møtepunkter, og unngå den lange ventetiden. Det virker som om de har for lite folk til å håndtere alle sakene som kommer inn.»</p> <p>«En gang fikk jeg tilrettelagt i overgangen mellom barnehage og skole. Da fikk jeg begynne å</p>			
--	--	--	--	--	--

Side 14 av 16

		<p>bygge relasjon til eleven mens den enda gikk i barnehagen det siste halve året før eleven skulle begynne på skolen. Det var lagt til rette for at vi skulle bli kjent, og at det skulle gå bra. Dette var veldig nyttig. Eleven fikk også komme på besøk på skolen.»</p>			
<p>Ekstra informasjon På grunn av et meget omfattende datamateriale, ble noe utelatt fra videre kategorisering.</p>	<p>«Jeg kan ikke huske at jeg holdte på sånn her på skolen. Har det skjedd noe med oppdragelsen?»</p> <p>«Jeg er på en måte den beste til å ordne opp i det som skjer, fordi jeg er kontaktlærer. Jeg har nok den beste relasjonen til elevene. Samtidig, så får jeg det ikke til å fungere.»</p> <p>«Ofte så er det jeg som kontaktlærer som er nærmest eleven, og derav blir det mest logisk at jeg følger opp.»</p> <p>«Det er ekstremt intenst i år. Det er noe absolutt hele tiden. Jeg må jobbe med å ha ro, at alle er snille med hverandre, håndtere utagerende atferd. Jeg er sliten i hodet.»</p> <p>«Jeg har god erfaring med praktiske tilnærminger til det faglige, for elever med atferdsutfordringer. Men dette krever jo enormt mye av meg. Det krever mye mer pedagogisk planlegging og tilrettelegging. Man får jo ikke akkurat overtid for å gjøre mer arbeid. Det går jo kun utover meg selv.»</p> <p>«Noen velger å trekke seg unna, og da ser eleven at den har overtaket og mer kontroll.»</p> <p>«Denne delen av yrket er vel ikke det man blir mest informert om før man tar ei lærerutdanning.»</p> <p>«Det er mange ting man må håndtere i skolen, og det passer kanskje ikke for alle. Det er ekstremt vanskelig å klare å nå over alt du skal.»</p>				

Side 15 av 16

	<p>«Man strekker seg jo ganske langt. Jeg henter mine egne barns ski, for at alle skal få ski på skituren.»</p> <p>«Det at det er så lite fokus på det, gjør at folk ikke er forberedt på hva de møter i skolene når de er ferdigutdannede. De ser for seg en fin hverdag hvor de kan fokusere på å lage kreative undervisningsopplegg og å legge til rette for læring.»</p> <p>«Hvis man bruker tid og ressurser på elevene, har jeg god erfaring med at man får fokuset bort fra å «gjøre seg til» eller gjør seg dum.»</p> <p>«Det er viktig at det skal være trygt for eleven selv. Sikkerheten for de andre må også tas hensyn til. Jeg har flere ganger vært borti at vi må ta de andre elevene ut av klasserommet for å beskytte dem.»</p> <p>«Hvis elevene har så store atferdsproblemer at de har behov for egne opplegg, krever det jo enda mer av deg som lærer. Eller hvis de ikke kan være i klasserommet.»</p> <p>«Jeg anslår at man får en time ekstraarbeid etter atferdssituasjoner.»</p> <p>«Man får etterspill i form av møter, dokumentasjon, foreldrekontakt, informere ledelse og lignende. Så atferd krever mye av deg i ettertid.»</p> <p>«De med uønsket atferd krever mye. I mange tilfeller har jeg erfart at det settes inn en ekstra ressurs som er der hele tiden.»</p> <p>«Jeg bruker veldig mye tid på atferd akkurat nå. Jeg har hatt mye utagering. Jeg bruker også mye tid på å lære elevene hvordan de skal snakke til hverandre. Jeg bruker nok halve dagen til slike ting, og halve dagen til fag. Det kommer selvfølgelig an på hvilken elevgruppe du har.»</p>
--	--

Side 16 av 16